

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO POLÍTICA COM CRIANÇAS:
SUBSÍDIOS CONCEITUAIS PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

PATRICIA CRUZELINO RODRIGUES

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO POLÍTICA COM CRIANÇAS:
SUBSÍDIOS CONCEITUAIS PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada por Patricia Cruzelino Rodrigues ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra.: Verônica Regina Müller

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R696f

Rodrigues, Patricia Cruzelino

Formação política com crianças : subsídios conceituais para a práxis da educação social / Patricia Cruzelino Rodrigues. -- Maringá, PR, 2021.
307 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação social. 2. Direitos humanos . 3. Crianças e adolescentes. 4. Formação e participação política na infância . 5. Democracia participativa. I. Müller, Verônica Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.115

PATRICIA CRUZELINO RODRIGUES

**FORMAÇÃO POLÍTICA COM CRIANÇAS:
SUBSÍDIOS CONCEITUAIS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO SOCIAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Regina Müller (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Ana Karina Brenner – UERJ

Profa. Dra. Catarina Almeida Tomás – ISEL

Prof. Dr. Antônio Pereira – UBA (Suplente Externo)

Prof. Dr. Ailton José Morelli – UEM

Profa. Dra. Paula Marçal Natali – UEM

Profa. Dr. Regis Alan Bauli – UEM (Suplente Interno)

28 de Setembro de 2021

Às Crianças e Adolescentes de vários tempos e espaços
Com quem navegamos na educação social

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá, instituição pública responsável pela minha formação acadêmica desde à Graduação.

À Profa. Dra. Verônica Regina Müller por ser minha orientadora e mestra exemplar desde sempre, da Graduação ao Doutorado, e pra toda a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Docentes, Discentes e toda Equipe. Nomeadamente ao Hugo, profissional e pessoa de excelência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, pela concessão da bolsa de estudos nos últimos três anos do curso.

Às Professoras/es Dra. Ana Karina Brenner, Dra. Catarina Tomás, Dra. Paula Marçal Natali, Dr. Antônio Pereira, Dr. Ailton Morelli e Dr. Regis Bauli, pela honra e o privilégio de tê-las/os nesta Banca.

Ao Projeto de Extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de/nas Ruas onde me iniciei na educação social. Ao Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – Minha casa na UEM há mais de duas décadas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Adolescências e Educação Social da Universidade Estadual de Maringá. À Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos/as de Rua de Maringá. À AESMAR – Associação de Educadores/as Sociais de Maringá por toda nossa luta em prol da Educação Social.

Ao educador Paul Tuquerres e educadora Karla Lúa da Red Dynamo Américas pelo apoio e acolhida durante a realização da viagem investigativa ao Equador.

Aos Consejos Nacional para La Igualdad Intergeracional do Equador e de Protección de Derechos del Quito, pela recepção e apoio na efetivação da nossa visita de Pesquisa.

Às amigas irmãs de luta, fé, choro e paz - Cléia Renata Teixeria de Souza, Paula Marçal Natali e Marcia Souza pela força e incentivo desde sempre.

À amiga irmã e cúmplice que ganhei no doutorado e na vida: Ana Paula Vila Labigalini. Por tudo que fomos, somos e ainda seremos juntas.

A todo Coletivo de luta pela conquista da regulamentação da Educação Social ao nível do Ensino Superior no Brasil, representado pela admirável educadora social e pesquisadora Jacyara Silva de Paiva.

Às profissionais Mayara Blasi e Beatriz Protazio, e ao colega de estudo e de lutas Lucas Luz pelo apoio na correção e normatização deste texto.

À minha grande e querida Família, acrescida por Amigas/os eleitos pelo coração, pela colaboração e compreensão nos momentos de ausências, em especial à Luciana pela ajuda e solidariedade inúmeras vezes.

À pequena Família lá de casa: Fernando, Maria Fernanda e Thanos - pelo nosso amor. E pela convivência e companhia incondicional de vocês. Esta conquista é nossa!

A cada Pessoa amiga pela torcida, pelo incentivo, e por todo afeto.

Semente do Amanhã

“Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue,
nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida! Fé no homem! Fé no que virá!
Nós podemos tudo! Nós podemos mais!
Vamos lá fazer o que será.”
Luiz Gonzaga do Nascimento Junior
(Gonzaguinha, 1984)

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Formação Política com Crianças: Subsídios Conceituais Para a Práxis da Educação Social**. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Regina Müller. Maringá. 2021.

RESUMO

Esta tese aborda o tema da formação política com crianças no contexto da educação social. Buscou-se responder a seguinte questão: como promover a formação política na infância para o exercício da democracia participativa das/com crianças? O objetivo geral foi produzir subsídios conceituais educativos para a formação política com crianças na práxis da educação social. Partiu-se de pressupostos acerca das (in)existências políticas das crianças em diferentes âmbitos das sociedades, dos poderes políticos, dos direitos, das práticas sociais educativas e das democracias. Fundamentou-se a pesquisa na abordagem teórico-metodológica das Epistemologias do Sul e do método da Tradução, teorias que reconhecem as diversidades de processos e saberes científicos e culturais disponíveis na realidade. Definiu-se a investigação como um estudo qualitativo educativo social crítico. O processo metodológico retrata ações de buscas e estudos de dados, de documentos, de experiências e de fundamentos teóricos, desenvolvidos em diferentes campos de investigações, sendo: o campo Virtual (da pesquisa realizada em uma Rede Social da Internet); o campo da Visita Internacional (da viagem investigativa realizada ao Equador); o campo da Práxis Educativa Social (da investigação dos registros da práxis da educação social); e o campo Epistemológico Teórico-Conceitual (do estudo dos conceitos e reflexões teóricas críticas). O referencial teórico é composto de publicações das áreas da educação social, ciências sociais, ciências políticas, estudos da infância, entre outras. Entre os autores latino-americanos estudados destacamos Simón Rodriguez, Paulo Freire, Enrique Dussel, Violeta Núñez e Verônica Müller. As constatações da pesquisa resultaram em três categorias centrais de conhecimentos traduzidos, sendo: 1) das experiências políticas das/com crianças; 2) das aprendizagens políticas das crianças; e 3) dos fundamentos educativos políticos e conceituais críticos. Os principais pontos conclusivos do estudo são: a) as crianças são sujeitos políticos de direitos e de poderes, mas é urgente que sejam efetivamente reconhecidas assim nas práticas sociais e culturas políticas adultas; b) a formação política é um direito das crianças; c) é necessário garantir ações e políticas específicas para promover o exercício dos direitos políticos na infância; d) são diversas as experiências de ação e da participação política de/com meninos e meninas no contexto democrático latino-americano; e) é preciso apoio e estímulo ao surgimento e à atuação autônoma dos novos movimentos sociais de crianças e adolescentes; f) a educação social é uma área e uma categoria profissional central para promover a formação política com as crianças na prática da democracia participativa.

Palavras-chave: Educação Social. Crianças e Adolescentes. Democracia Participativa. Formação Política. Direitos Humanos.

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Formación Política Con Niños: Subsidios Conceptuales Para La Praxis de La Educación Social**. 307 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Regina Müller. Maringá. 2021.

RESUMEN

Esta tesis aborda el tema de la formación política con niños en el contexto de la educación social. Se trataba de responder a la siguiente pregunta: ¿cómo promover la formación política en la infancia para el ejercicio de la democracia participativa de/con los niños? El objetivo general era producir subsidios educativos conceptuales para la formación política con niños en la praxis de la educación social. Partimos de supuestos sobre las (in)existencias políticas de los niños en las diferentes esferas de las sociedades, los poderes políticos, los derechos, las prácticas sociales educativas y las democracias. La investigación se basó en el enfoque teórico y metodológico de las Epistemologías del Sur y el método de la Traducción, teorías que reconocen la diversidad de procesos y conocimientos científicos y culturales disponibles en la realidad. La investigación se definió como un estudio cualitativo crítico socioeducativo. El proceso metodológico retrata acciones de búsquedas y estudios de datos, documentos, experiencias y fundamentos teóricos, desarrollados en diferentes campos de investigación, siendo: el campo Virtual (de la investigación realizada en una Red Social de Internet); el campo de la Visita Internacional (del viaje investigativo realizado a Ecuador); el campo de la Praxis Social Educativa (de la investigación de los registros de la praxis educativa social); y el campo Epistemológico Teórico-Conceptual (del estudio de conceptos y reflexiones teóricas críticas). El marco teórico está compuesto por publicaciones de las áreas de educación social, ciencias sociales, ciencias políticas, estudios de la infancia, entre otras. Entre los autores latinoamericanos estudiados destacan Simón Rodríguez, Paulo Freire, Enrique Dussel, Violeta Núñez y Verónica Müller. Los resultados de la investigación dieron lugar a tres categorías centrales de conocimiento traducido, a saber: 1) las experiencias políticas de/con los niños; 2) el aprendizaje político de los niños; y 3) los fundamentos políticos y conceptuales críticos de la educación. Los principales puntos concluyentes del estudio son: a) los niños son sujetos políticos de derechos y poderes, pero es urgente que sean efectivamente reconocidos como tales en las prácticas sociales y culturas políticas de los adultos; b) la educación política es un derecho de los niños; c) es necesario garantizar acciones y políticas específicas para promover el ejercicio de los derechos políticos en la infancia; d) existen diversas experiencias de acción y participación política de/con los niños en el contexto democrático latinoamericano; e) es necesario apoyar y estimular el surgimiento y la acción autónoma de nuevos movimientos sociales de niños y adolescentes; f) la educación social es un área y categoría profesional central para promover la educación política con los niños en la práctica de la democracia participativa.

Palabras clave: Educación Social. Niños y Adolescentes. Democracia Participativa. Formación Política. Los Derechos Humanos.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Political Training With Children: Conceptual Subsidies For The Praxis Of Social Education.** 307 f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Maringá. Advisor: Prof. Dr.^a Verônica Regina Müller. Maringá. 2021.

ABSTRACT

This thesis addresses the subject of political training with children in the context of social education. It sought to answer the following question: how to promote political training in childhood for the exercise of participative democracy of/with children? The general objective was to produce conceptual educational subsidies for political training with children in the praxis of social education. It was based on assumptions about the political (in)existence of children in different spheres of societies, political powers, rights, social educational practices and democracies. The research was based on the theoretical and methodological approach of Epistemologies of the South and the Translation method, theories that recognize the diversity of scientific and cultural processes and knowledge available in reality. The research was defined as a critical social educational qualitative study. The methodological process portrays inquiry and data study initiatives, documents, experiences and theoretical foundations, developed in different fields of investigation, being: the Virtual field (from the research carried out in an Internet Social Network); the International Visit field (from the investigative trip to Ecuador); the Social Educational Praxis field (from the investigation of the social education praxis records); and the Theoretical-Conceptual Epistemological field (from the study of concepts and critical theoretical reflections). The theoretical framework is composed of publications from the areas of social education, social sciences, political sciences, and childhood studies, among others. Among the Latin American authors studied we highlight Simón Rodríguez, Paulo Freire, Enrique Dussel, Violeta Núñez, and Verónica Müller. The research findings resulted in three central categories of translated knowledge, being: 1) the political experiences of/with children; 2) children's political learning; and 3) critical political and conceptual educational foundations. The main conclusive points of the study are: a) children are political subjects of rights and powers, but it is urgent that they are effectively recognized as such in adult social practices and political cultures; b) political training is a children's right; c) it is necessary to guarantee specific actions and policies to promote the exercise of political rights in childhood; d) there are diverse experiences of action and political participation of/with children in the Latin American democratic context; e) support and encouragement is needed for the emergence and autonomous action of new social movements of children and adolescents; f) social education is a central area and professional category for promoting political education with children in the practice of participatory democracy.

Keywords: Social Education. Children and Adolescents. Participative Democracy. Political Education. Human Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interpretação com Base Conceitual em Triviños (2012)	37
Figura 2 - Desenho do Jogo Investigativo	46
Figura 3 - Desenhos das crianças Sem Terrinha - Paraná	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Jogadas da Investigação do Campo Virtual	42
Quadro 2 - Dados da Consulta on-line realizada pela Organização World Vision no Chile (2020) com a participação de 17.318 meninas e meninas entre 06 e 17 anos	59
Quadro 3 - Mapeamento das Organizações Políticas COM Crianças na América Latina de fala castelhana	62
Quadro 4 - Mapeamento de organizações políticas das crianças na América Latina de fala castelhana	65
Quadro 5 - Quanto às Nacionalidades das Experiências	68
Quadro 6 - Quanto às Denominações das Experiências	69
Quadro 7 - Quanto ao Caráter das Organizações	70
Quadro 8 - Quanto aos Sentidos e Finalidades das Organizações	71
Quadro 9 - Quanto às Temáticas	72
Quadro 10 - Encontros Nacionais de Meninos e Meninas de Rua.....	157
Quadro 11 - Calendário de Realizações dos ENES	176
Quadro 12 - Categorias de Ações no Jogo Educativo Social	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual das Caracterizações das Práticas Investigadas	61
Gráfico 2 - Porcentual das Experiências Políticas das Crianças	68

LISTA DE SIGLAS

AESMAR	Associação de Educadores Sociais de Maringá
AL	América Latina
AESC	Associação de Educadores Sociais do Ceará
AEESP	Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo
AESCRM	Associação de Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção Sobre os Direitos da Criança
CIPPES	Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CCNNA	Consejo Consultivo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes
CNI	Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional
CNII	Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional (Equador)
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DH	Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUSOBRASIL	Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social
ES	Epistemologias do Sul
ES	Educação Social
ENES	Encontro Nacional de Educação Social
GR	Grupo de Registros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Brasil
MANTHOC	Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (Peru)
MOLACANATs	Movimiento Latinoamericana y Caribenho de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores
MSC	Movimentos Sociais de Crianças
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil
NATs	Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (UEM)

PEC	Pró - Reitoria de Extensão e Cultura (UEM)
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PPE	Programa de Pós- Graduação em Educação (UEM)
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (ONU)

SUMÁRIO

1. COMEÇA O JOGO.....	16
2. AS REGRAS SEGUIDAS	29
2.1. FUNDAMENTAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS DO SUL E TEORIA DA TRADUÇÃO.....	29
2.1.1. Princípios das Epistemologias do Sul.....	31
2.1.2. Teoria da Tradução	34
2.2. CARACTERIZAÇÃO: ESTUDO QUALITATIVO EDUCATIVO SOCIAL.....	37
2.3. DESCRIÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO: CAMPOS, JOGADAS E DESENHO DO JOGO INVESTIGATIVO.....	40
2.3.1. Campos e Jogadas da Pesquisa.....	40
2.3.1.1. Campo Virtual da Rede Social da Internet	40
2.3.1.2. Campo da Visita Internacional ao Equador	43
2.3.1.3. Campo do Estudo da Práxis Educativa Social	45
2.3.1.4. Campo Epistemológico Teórico-Conceitual	45
2.3.2. O Desenho do Jogo Investigativo.....	46
3. JOGOS DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS DAS/COM CRIANÇAS	48
3.1. MOVIMENTOS SOCIAIS LATINO-AMERICANOS DE/COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	50
3.2. ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS DAS/COM CRIANÇAS: BUSCA VIRTUAL.....	60
3.2.1. Experiências de Organizações Políticas COM Crianças	62
3.2.2. Experiências de Organizações Políticas DAS Crianças	64
3.2.3. Organizações Políticas das Crianças: Tipos e Significações.....	67
3.2.3.1. Pontos de Análise.....	72
3.3. EXPERIÊNCIA NO EQUADOR: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA INTERGERACIONAL DAS CRIANÇAS.....	77
3.3.1. Equador e as Constituições Democráticas Equatorianas	77
3.3.2. Conselhos Nacionais para a Igualdade (CNI) e o Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional (CNII)	87
3.3.3. Conselhos Nacionais Consultivos de Crianças e Adolescentes	89

4. JOGOS DE APRENDIZAGENS POLÍTICAS: REGISTROS E CATEGORIAS DAS EXPERIÊNCIAS DA PRÁXIS EDUCATIVA SOCIAL INFANTOJUVENIL.....	92
4.1. O PROGRAMA EDUCATIVO SOCIAL	92
4.2. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS REGISTROS DO ESTUDO.....	94
4.3. O PROCEDIMENTO ACADÊMICO DO ESTUDO DOS DOCUMENTOS...97	
4.4. REGISTROS E CATEGORIAS DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DE PARTICIPAÇÃO INFANTOJUVENIL.....	100
4.4.1. Amostra de registros da práxis educativa social	100
4.4.2. As categorias das experiências de aprendizagens políticas educativas sociais das crianças e adolescentes.....	111
4.4.2.1. A experiência do combinado educativo	113
4.4.2.2. A experiência de ficar com a bola	115
4.4.2.3. A experiência do cuidado e da humanização dos espaços	117
4.4.2.4. A experiência da organização coletiva na inclusão das crianças pequenas e das meninas	119
4.4.2.5. A experiência da intervenção na política pública.....	125
5. FUNDAMENTOS DOS JOGOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA...129	
5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS LATINOS: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM VIOLETA NÚÑEZ, SIMÓN RODRIGUEZ E PAULO FREIRE.....	130
5.1.1. Violeta Núñez.....	130
5.1.2. Simón Rodriguez	137
5.1.3. Paulo Freire	143
5.2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA NO BRASIL.....	148
5.2.1. Educação Social de Rua e Infância Política.....	154
5.3. FUNDAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: CONCEITOS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL.....	161
5.4. EDUCAÇÃO SOCIAL NO PCA E SEUS PRINCÍPIOS.....	170
6. JOGOS DE APORTES EDUCATIVOS POLÍTICOS: REFLEXÕES CONCEITUAIS.....	187

6.1. CRIANÇAS E INFÂNCIAS POLÍTICAS: CATEGORIAS CONCEITUAIS EM CONSTRUÇÃO.....	187
6.2. POLÍTICA, PODER POLÍTICO E PODERES POLÍTICOS DAS CRIANÇAS.....	190
6.3. PARTICIPAÇÃO E MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS POLÍTICAS.....	201
6.4. DIREITOS POLÍTICOS (HUMANOS) DAS CRIANÇAS.....	208
7. FIM DE JOGO: CONCLUSÕES PARA PROSSEGUIR	219
REFERÊNCIAS	234
ANEXOS.....	255
APÊNDICES	259

1. COMEÇA O JOGO

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e ética, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta (FREIRE, 2020a, p.18)¹.

O jogo² investigativo desta tese é a favor do estudo e da promoção conceitual e histórica das crianças³ como sujeitos políticos. O sentido acadêmico desse jogo é a conceituação da práxis da educação social para a formação política na infância.

Com esse foco, decidimos atacar com a pesquisa para aprender com experiências e teorias reconhecidas em diferentes âmbitos de conhecimentos. O âmbito político e o pedagógico, da manifestação da organização das crianças, da manifestação da evidência na lei de uma política pública e da manifestação dos registros das práticas educativas políticas sociais. E o epistemológico, da manifestação teórico-conceitual dos clássicos educativos sociais latino-americanos, das teorias da democracia, da educação social, da infância e dos direitos humanos.

Jogamos cientificamente, como educadoras sociais e pesquisadoras. Nessa posição assumimos, não como uma regra, mas como uma decisão ética-política, o nosso compromisso com a busca da justiça social e da promoção e defesa da democracia participativa de/com meninas e meninos.

Nosso campo⁴ de estudo e intervenção é a educação social. Essa área educacional urge ser devidamente reconhecida e desenvolvida no Brasil e em outros países da América Latina. Em defesa desse reconhecimento é que estudamos e atuamos com a convicção da necessidade das políticas públicas,

1 Paulo Freire em: "Política e Educação".

2 A analogia do "jogo" foi aplicada neste trabalho com o intento de destacar a importância dessa prática social cultural ao desenvolvimento humano e à participação infantojuvenil. O recurso é empregado em vários termos: jogadas, jogos, categorias de jogo, tabuleiro do jogo, regras de jogo, fundamentos de jogo, súmulas de jogo, estratégias de jogo, jogos políticos, entre outros. A conceituação abrange diversas significações históricas, sociais e culturais, desde os jogos primitivos aos jogos contemporâneos (HUIZINGA, 2000).

3 Adotamos a definição internacional da Convenção dos Direitos da Criança: "considera-se criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade" (ONU, 1989, Art. 1).

4 Reportamos a noção de campo do autor Pierre Bourdieu: "[...] é o lugar de produção e operação de uma competência específica, de um sentido do jogo próprio de cada campo" (BOURDIEU, 2011, p. 199).

da formação profissional de excelência e da valorização da atuação profissional na área.

Além disso, nos inquietam as relações entre a educação social e os direitos, a participação e a formação política das crianças, sobretudo, porque delas podem se constituir ações político-educativas democráticas de luta (na vida pessoal e coletiva).

A produção crítica epistemológica e empírica deste trabalho está imbricada ao ideal de construção de outra mentalidade e de uma experiência histórica possível para as sociedades, nas comunidades e nos poderes públicos, em relação à posição social-cultural das crianças na política e nas democracias hegemônicas adultas. Nesse sentido, problematizamos acerca da necessidade de uma nova cultura das sociedades políticas e das democracias adultas em relação às crianças políticas, a qual deverá ser incorporada em coparticipação com a cultura do respeito intergeracional aos direitos humanos político-participativos das pessoas em todas as idades.

Entendemos que os direitos políticos das crianças, já conquistados no século XX, como ainda explanaremos, ainda não foram integralmente reconhecidos e promovidos neste século XXI. Para isso, deve a Educação Social contribuir com a formação política das pessoas no propósito de desenvolver uma cultura democrática com crianças.

Nesse marco de considerações, defendemos que vivências pessoais e coletivas das crianças em relação à participação política e à democracia participativa sejam aprendidas e desenvolvidas ativamente desde a infância. Para tanto, há a necessidade de mediá-las por meio de um processo de escuta de suas opiniões e dando visibilidade a suas ações políticas.

Como argumentamos no decorrer do estudo, compete aos Estados democráticos assegurar o direito das crianças de/para participar e opinar politicamente em decisões públicas e comunitárias (MÜLLER, 2012; RODRIGUES, 2014; MÜLLER Et al. 2015; MÜLLER Et al. 2017; MÜLLER Et. al., 2020; MÜLLER, 2020). Traduzimos, da afirmativa exposta, a importância da realização de políticas e ações educativas públicas que promovam o acesso ao exercício do poder político democrático ao longo da vida. Assim, experiências de

aprendizagem da participação, formação e organização política dos sujeitos precisam ser desenvolvidas em todas as idades, a começar com as crianças.

A participação política das crianças é um processo social e cultural, prático e expressivo dos diversos modos de ser/agir de meninos e meninas (RODRIGUES, 2014). Orientado idealmente pela livre escolha desses sujeitos em buscar se relacionar e/ou incidir diretamente sobre as decisões e encaminhamentos relativos às suas vidas e aos seus direitos, bem como à vida pública da sociedade e de sua comunidade. E, desenvolvido por meio de ações e aprendizagens políticas e culturais que conferem à participação política o status tanto de processo quanto de resultado educativo e social.

Ponderamos que a participação e a formação política são categorias conceituais processuais a serem trabalhadas político-pedagogicamente na educação social com crianças e adolescentes. Conforme a definição de Núñez (2002, p. 37), a Educação Social se distingue como uma área pedagógica voltada para a formação social, cultural e humana, a qual consiste em “trabalhar para um mundo aberto, para o incerto, desde uma ética nova: o reconhecimento dos direitos sociais”⁵. O sujeito que atua para isso é, portanto, o/a profissional educador e educadora social, definido, durante o II Congresso de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social⁶, como:

[...] um/uma profissional da educação que desenvolve suas ações educativas centrado/a em propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares como comunitários, sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. Sua atuação profissional se baseia na defesa dos direitos humanos (I CIPPES, PCA, 2013).

A educação social deve fazer valer o seu potencial formativo e político para a promover cultural e humanamente os sujeitos e os seus direitos, de modo a atuar idealizar e criar criticamente as “[...] condições para o exercício

5 Nesta citação e nas demais da língua espanhola, procedemos a tradução literal para o português.

6 Realizado na UEM em 2013.

democrático, a justiça e a igualdade” (NÚÑEZ, 1999, p. 37). Assim, para garantirmos as realidades sociais regidas pelos princípios da educação social, precisamos incluir a participação das crianças para o conhecimento e a prática social dos direitos, da cidadania e da participação política infantil (MÜLLER, RODRIGUES, 2002; MÜLLER, 2012; RODRIGUES, 2014; MÜLLER Et al., 2020).

O objetivo desenvolvimento humano político-educativo das crianças há que ser inerente aos objetivos da educação social; além disso, sua aplicabilidade há de ser pensada tanto no presente como no *devir*. No caso deste estudo, o devir cultural e político das crianças para a conquista e o exercício da participação social e cidadã.

Importa-nos ainda destacar que acreditamos fortemente na democratização da concepção e da prática da participação e formação política social das crianças como uma realidade possível e necessária (SANTOS, 2009). E, do mesmo modo, no papel e potencial da educação social para a construção dessa realidade.

Em tal perspectiva, é necessário que as crianças sejam estimuladas e apoiadas a construir seus próprios espaços de organização e de participação política, bem como a ocuparem os diversos espaços participativos e representativos das políticas públicas.

Devido aos processos de invisibilidade política das crianças nas sociedades, na produção teórica e nas democracias, é necessário ampliar o pensamento e a ação educativa crítica transformadora da realidade. A superação de desigualdades políticas entre as diferentes gerações participantes nas democracias é subsidiada culturalmente pelo avanço do ideal educativo social e das ações participativas e formativas políticas na infância e na vida adulta.

A educação social deve objetivar a formação cultural política na infância enquanto possibilidade de conscientização das próprias crianças para o conhecimento e a defesa de seus direitos. Quando falamos em defesa, falamos da participação ativa desses sujeitos na luta político-educativa coletiva pela garantia dos direitos humanos e da construção de realidades sociais menos violentas.

Em complemento, evocamos o conceito de “cosmopolitismo político infantil” estudado por Tomás (2011, p. 53). A autora o define como um modo “de globalização contra-hegemônica, um projeto onde confluem várias lutas” a favor dos direitos das crianças. Relacionamos tal conceito à noção da prática educativa social assumida como um ensinamento de Freire:

Não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a experiência do processo de produção do conhecimento em si; **não há prática educativa que não seja política**; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há, então, prática educativa sem ética (FREIRE, 2018, p. 43. Grifo Nosso).

Consoante aos conceitos observados, do histórico de trabalho com a prática educativa-política das crianças e adolescentes nasceu o interesse pessoal por esta investigação. Esse entusiasmo, por sua vez, certamente foi fortalecido pela trajetória profissional como educadora social e militante dos direitos das crianças, a qual foi iniciada em 1997, ainda enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Maringá.

Nesse contexto, consideramos que o ponto de partida desse percurso ocorreu com a entrada no “Programa Multidisciplinar de Estudos e Defesa da Criança e do Adolescente⁷ – PCA/PEC/UEM”, primeiro como educadora no “Projeto de Extensão Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas⁸” e, logo depois, também como militante na comissão local de Maringá no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Brasil⁹.

A partir da inserção no PCA, em 1998, realizamos uma pesquisa-ação durante um ano envolvendo meninos e meninas que frequentavam uma entidade¹⁰ assistencial do município de Maringá, a qual, na época, era a principal instituição pública da cidade a ofertar atividades no contraturno escolar para a

7 Da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá, de agora em diante nomeado como PCA.

8 Projeto criado em 1997 no Departamento de Educação Física da UEM, pela Professora Doutora Verônica Regina Müller. Atualmente é desenvolvido no PCA sob a coordenação da Professora Doutora Paula Marçal Natali, sendo uma de suas finalidades a promoção da participação política das crianças (MÜLLER; RODRIGUES, 2002) e a formação acadêmica e profissional transdisciplinar na área da educação social.

9 Criada em 1998 a partir da articulação e apoio do PCA, em que participamos como cofundadoras. Discutimos sobre esse Movimento no capítulo seguinte.

10 Para saber mais sobre a pesquisa consulte a Monografia: “A cidadania nas aulas de Educação Física: uma experiência de ensino tendo em vista as crianças de uma Entidade Assistencial de Maringá-PR como Cidadãs”. Orientado pela Professora Doutora Verônica Regina Müller. Disponível em: <http://www.def.uem.br/tccc>.

faixa etária de 7 a 14 anos, em situação de risco e de rua nos municípios de Maringá e de Sarandi.

. A metodologia de atividades semanais tinha como propósito promover a participação política direta das crianças na definição das atividades lúdicas realizadas, bem como na elaboração da programação e na escolha dos lugares dos encontros. Assim, os roteiros eram decididos a partir das propostas das crianças, que votavam de forma democrática.

Em 2001, concluímos o Curso de Especialização em “Políticas Públicas, Infância e Adolescência” da Universidade Estadual de Maringá juntamente com o PCA. Do trabalho de conclusão do curso, resultou o livro “Reflexões de Quem Navega na Educação Social: Uma viagem com Crianças e Adolescentes”¹¹. A obra conceitua a prática educativa social desenvolvida, bem como os **princípios educativos** e o processo metodológico mediado à rotina da intervenção “Lúdico-Político-Pedagógica” com meninos e meninas na comunidade, incluindo a utilização dos recursos educativos “Da Roda da Conversa”, “Dos Acordos Comuns” e “Do Discurso Prático” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

As ações educativas desenvolvidas no bairro eram construídas com a participação direta e ativa de crianças e adolescentes. Essas eram promovidas em conjunto pelo “Projeto Brincadeiras” e pela comissão local do MNMMR de Maringá¹². Os princípios orientadores da ação eram a **participação**, o compromisso, o diálogo e a inclusão radical. Sobre o princípio da participação, descrevemos:

A participação das crianças e adolescentes na prática é optativa, ou seja, eles podem escolher livremente o que fazer. Permitimos que escolham entre permanecer ou não no espaço lúdico de intervenção, que é o local comunitário onde realizamos as atividades. Ao optarem pela permanência no local, eles decidem se querem ou não brincar coletivamente sob a orientação dos educadores (MÜLLER, RODRIGUES, 2002, p. 42).

Junto ao MNMMR, assumimos, em 2002, como educadora e militante da comissão local de Maringá, juntamente com outros dois profissionais, um

11 Coautoria das Autoras desta tese. Chamado somente de “Navegar” pelas novas gerações de educadoras e educadores sociais do Projeto Brincadeiras, que obrigatoriamente o estudam assim que iniciam sua participação e formação no projeto.

12 Por essa razão o lançamento da obra teve participação da comunidade, na escola pública do bairro, na companhia dos meninos e das meninas, suas famílias, pessoas convidadas da UEM e da cidade e do nosso coletivo de educadores e educadoras sociais.

educador e uma educadora, a responsabilidade de acompanhar os/as adolescentes do estado do Paraná que participaram do VII Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua em Brasília¹³. Cerca de vinte meninos e meninas de Maringá, Foz do Iguaçu, Londrina e Ponta Grossa ocuparam um ônibus que saiu de Maringá.

No desenrolar dos anos, tivemos outras incontáveis experiências de estudos e intervenções na área da educação social com crianças e adolescentes, principalmente relacionadas com o PCA, com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- MNMMR e, mais recentemente, com a Associação de Educadores Sociais de Maringá - AESMAR¹⁴.

Acrescemos um memorial descritivo às informações dispostas, disponível no Apêndice A, sobre nossas principais vivências educativas referentes à promoção da participação, formação e organização política de crianças e adolescentes no âmbito da educação social. Acreditamos que as experiências, desenvolvidas coletivamente em diferentes contextos e tempos, contribuem substancialmente para as reflexões teóricas conduzidas ao longo desta tese.

Adentramos na pós-graduação no segundo semestre de 2011, como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UEM, como cursante na disciplina “Educação Social e Infância”¹⁵. Durante o percurso da disciplina, a partir dos estudos e das discussões empreendidas, intensificamos o nosso interesse pelo estudo e pela pesquisa da participação das crianças, com o olhar dirigido à participação política. No ano seguinte, deu-se a nossa inserção ao PPE como aluna regular no curso de Mestrado.

Em 2012, participamos do “I Congresso Internacional sobre Crianças dos Países de Língua Portuguesa”. O evento que aconteceu entre os dias 23 e 24 de abril de 2012, na UEM, foi promovido pelo PCA e contou com a participação de pesquisadores representantes da Angola, Cabo-Verde, Moçambique, Portugal, Timor-Leste e Brasil. Das discussões produzidas, o tema da participação das crianças circunstanciava-se como um dos assuntos fortemente

13 Ocorrido de 06 a 09 de junho de 2002. Escrevemos sobre esses Encontros no Capítulo 3.

14 Fundada em 2012, cujas metas são a “proteção e promoção dos direitos humanos, bem como a valorização profissional dos educadores e educadoras”. Defende-se que essa valorização seja acompanhada da formação e qualificação profissional de excelência. Fonte: www.aesmar.org.br

15 Disciplina ofertada e ministrada pela professora doutora Verônica Müller.

relacionados à temática principal que foi “Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos”¹⁶.

Em 2014, concluímos nossa dissertação de mestrado, nomeada “Participação Política de Meninos e Meninas: expedições de experiências e reflexões em curso”¹⁷, na qual conjecturamos o princípio da “radicalidade da inclusão política” da infância (RODRIGUES, 2014) como um pressuposto teórico para a promoção da participação das crianças nos sistemas e políticas públicas por meio do exercício da democracia participativa.

Ademais, concluímos sobre a necessidade de revisões quanto às produções e aos usos das teorias e dos conceitos políticos ocidentais liberais, desde as suas versões clássicas até as contemporâneas, para reconsiderações e mudanças de concepções hegemônicas adultas sobre os direitos, a participação e as culturas políticas das crianças. Entre outras reflexões, analisamos que existem:

- a) Uma situação social cultural de **despotismo político frente ao direito de participação política na infância**, que, caracterizando melhor, entendemos expressada pelo descumprimento político das sociedades e dos governos quanto às garantias políticas e de valores fundamentais à promoção política das crianças nas democracias; b) Uma **colonização de mundo adulto** sobre o universo das crianças (RODRIGUES, 2014, p. 104).

Como resultado do trabalho, participamos, em coautoria com outros pesquisadores do PCA, de dois capítulos de livros em que as temáticas participação e política foram abordadas junto ao conteúdo específico. O primeiro capítulo denominado de “Pipa, Boneca, Brinquedo e Peteca: Brinquedos e Brincadeiras no Brasil” (2014)¹⁸, que traz, em um de seus tópicos, a abordagem do brincar como forma de participação política. A obra foi lançada durante o II Congresso Internacional sobre Crianças dos Países de Língua Portuguesa, que

16 Ver: MÜLLER Et al. (Org.). Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos”. Maringá: Eduem, 2011.

17 Dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE e vinculada às ações e projetos do PCA/PEC/UEM e ao “Grupo de Pesquisa Infância, Adolescência e Juventude” - CNPQ. Orientadora Professora Doutora Verônica Regina Müller.

18 Ver: MÜLLER Et al. Em: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**”. Maringá: EDUEM, 2014.

aconteceu nos dias 23 e 24 de outubro de 2014, na cidade de Praia, em Cabo Verde¹⁹.

E o segundo, “Crianças e Adolescentes do Século 21: Sujeitos Políticos e de Políticas”, em que concebemos a elaboração de cinco princípios conceituais ligados à educação social e à participação das crianças, entre eles: “Acreditarmos no potencial da educação social como meio da formação e resistência política na infância” e “Confiarmos no potencial político de meninos e meninas e na formação política na infância” (MÜLLER Et al., 2015, p. 45)²⁰.

A leitura da obra “Participação Política na América Latina”²¹, que teoriza sobre a participação política adulta, aflorou a nossa percepção crítica quanto a buscar conhecer a participação política de meninos e meninas no contexto latino-americano. O que ocorreu com a apresentação do projeto durante processo seletivo de adesão ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, em 2016.

Posteriormente, consolidada a nossa entrada como aluna regular no Programa, em 2017, o projeto de tese em questão foi discutido e aprofundado reflexivamente em conjunto com a orientadora desta tese, a qual, por intermédio de suas redes de contato acadêmico e social, passou a proceder a abordagem diagnóstica do tema junto a educadores e especialistas no assunto, residentes no Brasil e em outros países latino-americanos. Um dos contatos, que forneceu informações relevantes sobre as práticas sociais e políticas de/com crianças e adolescentes, foi um pesquisador e militante internacional dos direitos da infância que reside na Colômbia²². A abordagem foi estabelecida por meio de mensagens eletrônicas da orientadora, com a finalidade de averiguar as suas impressões sobre o tema da participação e organização política de crianças e adolescentes em países da região.

Outra ação diagnóstica procedida nesta fase foi a realização de perguntas dirigidas a educadoras e educadores sociais e especialistas internacionais participantes no III Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da

¹⁹ Evento em que participamos como pesquisadora e educadora representante do PCA.

²⁰ Ver: MÜLLER Et al. Em: MÜLLER, V. R Et al. (Org.). **Crianças na América Latina**: Histórias, Culturas e Direitos. Curitiba: CRV, 2015.

²¹ Dos Cientistas Políticos Ednaldo Aparecido Ribeiro e Julian Borba.

²² Optamos por preservar a identidade do sujeito contactado, consultado em razão da sua experiência internacional quanto ao tema estudado.

Educação Social²³. O processo metodológico de realização das consultas ocorreu por meio da mediação lúdica de um palhaço com formação em Artes Cênicas e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do PCA. O artista, munido do roteiro das perguntas elaboradas previamente pelas pesquisadoras, abordava intencionalmente os palestrantes e educadores e educadores convidados de outros países com o objetivo de fazer-lhes as perguntas. O conteúdo dessas respostas foi gravado e averiguado por nós posteriormente.²⁴

Das informações retornadas das consultas, observamos três aspectos relacionados às realidades inquiridas: a) a aparente inexpressividade da participação das crianças em espaços coletivos nos diferentes países, o que consideramos a partir das poucas informações de dados práticos demonstrados nas buscas realizadas sobre o assunto; b) a situação do descompromisso geral dos governos e sociedades civis democráticas adultas (ou a não responsabilização de tais instituições) com a promoção dos direitos políticos e o direito de participação das crianças; c) a necessidade do reconhecimento e visibilização das ações e movimentos políticos das crianças e adolescentes também no campo acadêmico.

Dessa última observação resultou concretamente o propósito de avançarmos com nossa pesquisa, focando no reconhecimento das ações e organizações políticas das crianças e da prática educativa social com crianças, o que realizamos por meio da sistematização de conhecimentos prévios (práticos) adquiridos de nossas experiências na área, bem como das buscas de registros documentais pela internet. Os resultados da ação são apresentados mais adiante, em capítulos próprios (3 e 4).

Desenvolvidas as consultas práticas, procedemos a consulta em algumas bases de dados acadêmicos²⁵. As informações levantadas para subsidiar nossos argumentos estão apresentadas para a consulta no Apêndice B. Os termos relacionados à busca foram “formação política da/de/das crianças” e “educação social”. As bases consultadas foram as seguintes: a) Google; b) Google

23 Realizado 11 a 13 de outubro pelo PCA e AESMAR com apoio de várias organizações nacionais e internacionais.

24 As gravações fazem parte dos Registros do PCA sobre o III Congresso.

25 Indicamos a existência de um vasto arcabouço teórico sobre o tema da participação infantil no campo teórico-crítico da Sociologia da Infância, em língua portuguesa, espanhola e inglesa, cuja produção, contudo, frequentemente não é dirigida à área da Educação Social. Em nossa dissertação de Mestrado (Rodrigues, 2014) registramos algumas dessas produções em língua portuguesa.

Acadêmico; b) Catálogos de Teses e Dissertações; c) Portal de Periódicos Capes; d) *Scielo* Brasil. Por meio da consulta, notamos a grande expressividade da produção de diversos pesquisadores e pesquisadoras do PCA/UEM em relação à temática.

A partir das argumentações e buscas realizadas, percebemos que aspectos práticos e conceituais expressivos sobre a participação e as experiências políticas democráticas das crianças necessitam ser evidenciados epistemologicamente do ponto de vista da educação social aqui estudado. Ou seja, são necessárias investigações para viabilizar o conhecimento de resistências e incidências político-sociais desses sujeitos ante à democracia política de caráter tipicamente adulto e, neste sentido, para que o conhecimento de tais aspectos subsidie trabalhos para o desenvolvimento das práticas formativas culturais políticas na infância.

A partir do constatado, ecoa-nos a seguinte **pergunta**: como promover a formação política na infância para o exercício da democracia participativa das/com crianças?

Os pressupostos enunciados até aqui nos conduziram à projeção do **objetivo geral** que é produzir subsídios conceituais educativos para a formação política com crianças na práxis da educação social. Em decorrência, os **objetivos específicos** estão assim delineados:

1. Mapear experiências de participação e organização política de/com meninos e meninas, significando aspectos de suas ações, organizações e movimentos políticos;
2. Detectar e categorizar aprendizagens de participação política de crianças e adolescentes no âmbito da prática educativa social;
3. Conceituar a educação social fundamentada em teorias críticas latino-americanas e em aspectos conceituais históricos do Brasil;
4. Refletir sobre conceitos políticos adultos, com o intento epistemológico crítico educativo.

Esta pesquisa se caracteriza, portanto, como um **estudo qualitativo educativo social crítico** (TRIVIÑOS, 2012; MINAYO, 2016; VELÁZQUEZ Et al., 2014), desenvolvido a partir da adoção de múltiplos referenciais de

fundamentações e recursos metodológicos, os quais conferem à metodologia da investigação a sua identidade própria.

A fundamentação epistemológica se reporta às concepções e às teorias das “Epistemologias do Sul” (ES), que adotamos para a tradução e ideação acadêmica de novos saberes e lugares de poder e competência participativa das crianças na política (SANTOS, 2006; 2010; 2011; 2018; SANTOS; CUNHA, 2015; SANTOS; 2019a).

A organização estrutural dos capítulos segue a mesma ordem disposta nos objetivos específicos. A descrição minuciosa da metodologia é desenvolvida na seção que se segue a esta (**Capítulo 2**) e versa ainda sobre a fundamentação teórica e a descrição do método caracterizado com a explanação dos diferentes campos, etapas e ações investigativas acionados criteriosamente para a realização da pesquisa.

Na segunda seção (**Capítulo 3**), objetivamos apresentar os resultados de nossas buscas, fazendo um mapeamento de experiências de organizações e ações políticas de meninos e meninas na América Latina.

A terceira seção (**Capítulo 4**) é destinada às descrições e às reflexões acerca da participação e das ações políticas de crianças e adolescentes, detectadas desde registros de relatórios produzidos e arquivados por esta pesquisadora a partir de uma experiência de educação social vivenciada profissionalmente no decorrer de dois anos, entre março de 2009 e março de 2011, em um bairro da periferia urbana.

A quarta seção (**Capítulo 5**) é desenvolvida para a exposição de fundamentos críticos da educação social e da concepção da sua prática educativa e política na infância, o que se concretizou pela investigação de quatro pilares teóricos: a) o pilar das teorias educativas sociais analisado a partir de três renomados autores latino-americanos, quais sejam: Violeta Núñez; Simón Rodríguez; e Paulo Freire; b) o pilar de aspectos históricos da educação social no Brasil; c) o pilar dos conceitos latinos contemporâneos de educação social; e d) o pilar dos princípios da educação social promovida historicamente no PCA. Dessas bases investigadas surtiu a definição do termo **educação social crítica** concebido para a significação da educação social na perspectiva das conceituações e práticas emancipatórias assumidas.

Por fim, a quinta e última sessão (**Capítulo 6**) é dirigida às elucubrações epistemológicas teóricas e reflexivas críticas sobre as crianças e a política, os poderes políticos, as democracias e os direitos políticos.

2. AS REGRAS SEGUIDAS

Todo educando, todo educador, se descobre como ser curioso, como buscador, pesquisador, indagador, inconcluso, capaz, portanto, de captar e transmitir o sentido da realidade (FREIRE, 2018, p. 29).

Este capítulo se divide em quatro tópicos. No primeiro, apresenta-se a teoria referente à fundamentação e à significação da ação metodológica. No segundo, aborda-se a definição e a caracterização do estudo com base nos autores e autoras referenciados. No terceiro tópico, descreve-se os caminhos e ações de nossas buscas investigativas. O quarto tópico, por fim, refere-se a uma síntese do processo metodológico investigativo, representado visualmente por uma figura.

2.1. FUNDAMENTAÇÃO: EPISTEMOLOGIAS DO SUL E TEORIA DA TRADUÇÃO

As Epistemologias do Sul (ES), de Boaventura de Souza Santos, são a base da criação e da aplicação da metodologia deste trabalho. Consideramos que essas teorias são tanto um fundamento teórico quanto um princípio metodológico. Por meio da incorporação dos seus referenciais, reafirmamos a perspectiva da ideação de novos saberes e culturas políticas para as crianças.

Para o referido autor, a descolonização do saber é, também, a possibilidade da reinvenção do poder e da construção de uma nova cultura política emancipatória (SANTOS, 2007; 2009b; 2010b). As Epistemologias do Sul:

[...] refletem criativamente sobre esta realidade para oferecer um diagnóstico crítico do presente que, obviamente, tem como seu elemento constitutivo a possibilidade de reconstruir, formular e legitimar alternativas para uma sociedade mais justa e livre (SANTOS, s/d, p. 14). [...] são o aparelho conceptual que, além de reconhecerem a diversidade dos conhecimentos presentes e disponíveis no mundo, nos alertam que é preciso ir para o sul e aprender com o sul, esse Sul não-imperial que é a metáfora, tanto do sofrimento humano, como da sua capacidade de subsistir, resistir e construir (SANTOS; CUNHA, 2015, p. 11).

As Epistemologias do Sul possibilitam a representação teórica e metodológica de múltiplas formas de experiências e conhecimentos, por meio da aplicação de racionalidades críticas e alternativas ao paradigma da ciência hegemônica (SANTOS, 2009b). Nesse sentido é que o autor as define como práxis acadêmicas contra-hegemônicas.

Na narrativa de Boaventura de Souza Santos, com o desenvolvimento das sociedades modernas, constituiu-se, simbolicamente, uma linha abissal que, nutrindo-se da ideia da necessidade da colonização do Sul, alimentou, igualmente, a justificativa do imperialismo cultural, econômico, político e científico do Norte (SANTOS, 2009a).

Para o autor, essa linha é responsável pela divisão do mundo global em dois. Por um lado, um mundo periférico ou do Sul, das sociedades colonizadas e/ou pós-colonizadas, classificadas pela modernidade como subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, sendo a América Latina um exemplo. Por outro, um mundo central, o do Norte, das nacionalidades e sociedades colonizadoras, categorizadas como desenvolvidas, como a Europa e a América do Norte.

As Epistemologias do Sul evidenciam novas racionalidades e modos de descolonização do processo científico de matriz colonial ocidental (SANTOS, 2007; SANTOS; CUNHA, 2015; SANTOS, 2018). Outros modos de socialização e potencialização de recursos e práticas sociais científicas, políticas e culturais insurgentes.

Coincide que, segundo a abordagem de Santos (2007), sobretudo nas ciências sociais e humanas, as Epistemologias do Sul cumprem o papel de dar relevo ao conhecimento das realidades emancipatórias do Sul, partindo das próprias possibilidades criativas e produtivas de conhecimentos sobre suas particularidades e diversidades.

O autor afirma que não se trata de pensar a denotação Sul em relação à sua limitação de localização geográfica, mas concebê-la como uma metáfora de visibilidade e resistência periférica diante da centralidade colonizadora e universal da epistemologia do Norte. Especifica-se que:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo

colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascido em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico. O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações (SANTOS, 2019a, p. 17).

Assim sendo, os estudos e pesquisas embasados nas Epistemologias do Sul tendem a se caracterizar como experiências científicas insurgentes, desenvolvidas nas ciências sociais e humanas progressistas como meio para a socialização do conhecimento de pensamento crítico, visando à justiça social. Trata-se de

[...] um conjunto de iniciativas de produção e de validação de conhecimento e de saber a partir das experiências da vasta maioria da população do mundo que sofreu as injustiças sistemáticas causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS; CUNHA, 2015, p. 9).

Exposto dos autores supracitados, as experiências definidas como contra-hegemônicas existem. A contradição é que, em grande parte, esses conhecimentos práticos e conceituais são dados como inexistentes, isto é, são ignorados epistemologicamente e, por isso, desperdiçados do ponto de vista da inovação teórica e científica.

Faz-se necessário, portanto, que se utilize, como embasamento, a teoria estudada, e que as experiências contra-hegemônicas sejam aproveitadas por meio de concepções e ações de abordagens científicas que promovam o amplo reconhecimento acadêmico do campo de diversidades. Importa que a referência para as novas descobertas e aprendizagens seja o próprio Sul.

2.1.1. Princípios das Epistemologias do Sul

As Epistemologias do Sul (ES) se voltam para a investigação e caracterização do contexto sociopolítico do tempo histórico presente (SANTOS, 2009; 2010), algo complexo, que exige ampla visão e compreensão sobre

realidades e culturas diversas, considerando-se as múltiplas possibilidades e oportunidades de existências sociais e posições políticas.

Em síntese, o propósito das ES é a reinvenção teórica e metodológica das ciências ocidentais em geral e, especialmente, das ciências sociais e humanas. A concepção-chave é a superação dessas ciências na regulação social, ao passo que a reinvenção da emancipação social é o que se busca, uma vez que, utilizando-se da redação do autor, a “resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Não existe justiça global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009a, p. 41).

Em diversos trabalhos examinados, Boaventura de Souza Santos argumenta em defesa da instrumentalização de mecanismos alternativos de produção e socialização de conhecimentos (SANTOS, 2007; 2009a; 2009b; 2010a; SANTOS, 2010b; SANTOS; CHAUI, 2013; MENESES, 2015; SANTOS, 2018; SANTOS; MARTINS, 2019).

Para o autor, os mesmos acontecem em vários campos, como do direito, da política, da justiça, da cultura, da economia solidária, dentre outros. Ocorre, porém, que tais mecanismos precisam ser visibilizados e avaliados para, na medida do possível, serem reinventados e compartilhados desde os seus locais de existência e incidência.

Fundamentalmente no âmbito epistemológico, esses conhecimentos se tornam invisibilizados socialmente. Como menciona o sociólogo, há uma diversidade de experiências locais em vigência no mundo que poderiam ser partilhadas como mundo científico, o que, na prática, ocorre raras vezes ou simplesmente não acontece (SANTOS, 2019).

Práticas e experiências não hegemônicas devem ser intercambiadas, reproduzidas e reinventadas socialmente em outros lugares, espaços e grupos sociais, desde seus conjuntos de diversidades e relações culturais, políticas e econômicas até suas subjetividades e seus significados reais e simbólicos. O conhecimento das ciências, construído nas universidades, e o conhecimento multicultural, advindo das práticas sociais multiculturais (como as práticas culturais e políticas das crianças) precisam ser cruzados e traduzidos no cotidiano.

Para Santos (2011), a compreensão do objeto deve ser maior que o seu entendimento mantido na concepção ocidental, o que aplicamos a esta pesquisa para a sua compreensão temática, contextualizada no âmbito das teorias científicas, experiências, ações e organizações políticas das/com crianças.

Outra premissa chama a atenção no estudo de Boaventura Souza Santos: a diversidade do mundo é infinita, o que nos permite pensar na tese sobre a infinidade de diversidades de conhecimentos inventados ou produzidos enquanto culturas de ações, intelectualidades e subjetividades das próprias crianças, considerando, efetivamente, suas formas democráticas de participação e incidência política.

As ações políticas das crianças precisam ser consideradas e observadas profundamente para além do que parecem ser. Santos (2009b) entende que é papel de toda teoria crítica expandir a compreensão da realidade ao que (in)existe, percebendo-a como um campo de possibilidades que extrapola o que está empiricamente constatado como real. Teoriza o autor:

Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz “a realidade” ao que existe. A realidade de qualquer que seja o modo como é concebida é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto do inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a superação (SANTOS, 2009b, p. 23).

Em comum, dizemos: Política e Epistemologia são expressões conceituais radicalizadas na cultura política “adultocêntrica”, uma cultura centrada nos adultos que legitima o afastamento das crianças dos meios de criação e desenvolvimento de ambas as manifestações, tanto a política quanto a científica. Em geral, as crianças são forjadas ou formadas para não se interessarem pela política nem pela sua participação nesta.

Isso é válido para as ciências hegemônicas ocidentais. Os poderes e sistemas políticos e científicos não são nem criados nem partilhados com as crianças. Tais razões apontam para a necessidade da adequação radical das políticas e ciências, de modo que acessem e sejam acessadas pelas expressões de culturas, linguagens e interesses infantis.

Consideradas essas reflexões, nos perguntamos: como romper, metodologicamente, com a produção científica hegemônica ocidental com base nos princípios das Epistemologias do Sul? Partindo da teoria de Boaventura de Souza Santos, pode-se dizer que uma das formas seria colocar em evidência e reconhecer os saberes sociais e culturais produzidos pelas diversas populações ou grupos sociais subalternos.

Qual método deve ser utilizado na investigação acadêmica acerca dos saberes políticos participativos das crianças para a construção de teorias sobre a promoção da participação e da formação política na infância? Aqui, nós respondemos: alicerçados na teoria estudada, o método proposto é a **tradução**.

2.1.2. Teoria da Tradução

A teoria da tradução é concebida como procedimento de geração e/ou reinvenção multicultural do conhecimento para a emancipação. Ocorre que, na definição de Santos (2007; 2009b), vivemos, hoje, um tempo de transição pragmática, composto de lugares multiculturais e de teorias, agentes e grupos sociais diversos, a exemplo dos grupos político-culturais das crianças e da infância tal como se interpreta.

Do mesmo modo, afirma o autor, são múltiplas as formas de dominação que, por assim ser, produzem, igualmente, “múltiplas formas de resistências” (SANTOS, 2009b, p. 28).

Entendemos que a teoria da tradução surge, nesse contexto, como uma possibilidade metodológica de mediação entre as diferentes teorias e lutas sociais para a descoberta de outras formas de teorização e aplicação dos saberes existentes na construção epistemológica do conhecimento emancipatório. O resultado do processo de mediação para a diversidade intercultural é chamado de **ecologia dos saberes**.

A ecologia dos saberes e a tradução intercultural são as ferramentas que convertem a diversidade de saberes tornada visível pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências num recurso capacitador que, ao possibilitar uma inteligibilidade ampliada de contextos de opressão e resistência, permite articulações mais abrangentes e mais profundas entre lutas que reúnem as várias

dimensões ou tipos de dominação de modos diferentes (SANTOS, 2019a, p. 59).

Quando transposto para o presente estudo, o método da tradução se torna o meio pelo qual se realiza a transferência das informações investigadas sobre as teorias e experiências políticas multiculturais das crianças latino-americanas para o campo acadêmico, a partir do qual se realiza a observação desses conhecimentos. Além disso, também por esse processo, é refletida e significada, conceitualmente, a ação educativa da formação política das crianças para a participação e emancipação política.

Utilizamos o método da tradução como um procedimento epistemológico para o reconhecimento dos saberes de diversidades, e de recusa aos procedimentos investigativos historicamente atribuídos às ciências sociais e humanas como padrões para a produção ou aquisição do conhecimento acerca de uma determinada realidade.

O método alternativo propõe a inversão do processo de conhecimento, inicialmente pela valorização da **existência** e na continuidade pela captação de saberes diversos disponíveis na realidade. A tradução possibilita que muitos conhecimentos (culturais, sociais, políticos, educativos, subjetivos, humanos etc.), concebidos pela cientificidade dominante como conhecimentos inexistentes ou inválidos, sejam evidenciados e validados. Assim, pela reinterpretação ou decodificação acadêmica dos saberes expressivos, legitima-se que outras compreensões de linguagens culturais científicas, de aquisições e produções de conhecimentos, também sejam reveladas.

Para Santos (2007; 2009b; 2010b), o processo da tradução é uma forma revolucionária de descoberta e de solidariedade para possibilitar o trânsito da comunicação entre diferentes saberes e diálogos culturais e acadêmicos, tornando-os inteligíveis e compreensíveis. Sua abordagem metodológica rompe com a ideia da produção científica manifestada na neutralidade.

A ética das ciências sociais e humanas modernas dominantes é produzir conhecimento por meio da objetividade, eximindo-se de preocupação ou posicionamento ante as causas e consequências sociais e políticas resultantes do objeto estudado. No entanto, Santos (2009b, p. 32) confirma que “nem a objetividade nem a neutralidade são possíveis em termos absolutos. A atitude

do cientista social crítico deve ser a que se orienta para maximizar a objetividade e para minimizar a neutralidade”.

A teoria da tradução ensina que a lógica da cientificidade para a emancipação social não é compatível com a limitação da fundamentação teórico-metodológica nem com a padronização dos recursos e ações de investigação. É necessário repensar a construção do conhecimento à margem da criação e do uso de múltiplas teorias e instrumentos investigativos e solidários fundamentais à inovação dos saberes emancipatórios.

A tradução dos conhecimentos é uma metodologia que concebe o processo de “conhecimento-reconhecimento como um desígnio de solidariedade”, em que humana, política e epistemologicamente possa se “conceber o conhecimento como princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros” (SANTOS, 2009b, p. 30).

Novas ordens de conhecimentos sobre/da política na/da infância são incorporadas a esta tese, de modo a estabelecer conexões teóricas com os movimentos de lutas políticas e coletivas das crianças, manifestações estas silenciadas pela estruturação e pelo funcionamento da política hegemônica. Desse cenário, coadunamos com os questionamentos reflexivos de Santos:

A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural. Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma *sociologia das ausências* que proceda pela comparação entre os discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. O silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintonia de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida (SANTOS, 2009b, p. 30).

Historicamente, as potencialidades, habilidades e capacidades políticas das crianças foram abafadas e silenciadas a ponto de serem percebidas como linguagens de vozes impronunciáveis ou mudas perante a concepção da política e do poder político cultural, patriarcal e masculino das gerações adultas.

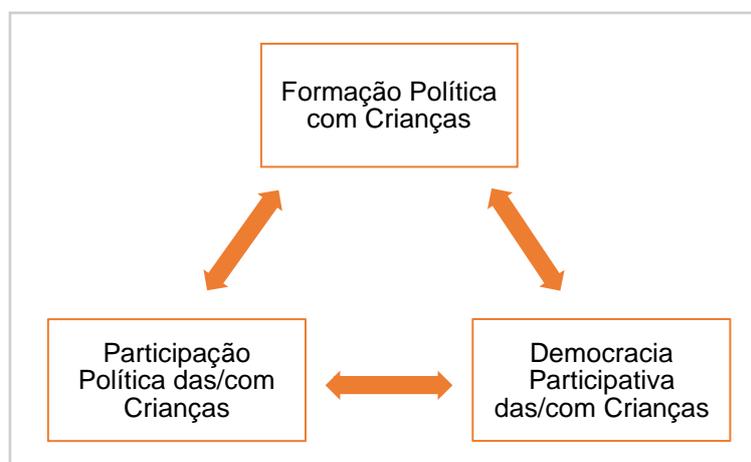
Por outro lado, pensamos que, por meio do processo da tradução, é possível, no estudo da categoria da infância política, reconhecer e confirmar

teórica, social e academicamente, que as crianças são sujeitos de existências/resistências políticas. Feitas as ponderações sobre o método da tradução, no próximo item identificamos que características definem o nosso estudo.

2.2. CARACTERIZAÇÃO: ESTUDO QUALITATIVO EDUCATIVO SOCIAL

De acordo com Triviños (2012, p.43), uma das características que definem uma pesquisa é a sua intencionalidade. “Esta intencionalidade é a da consciência de que [a pesquisa] sempre está dirigida a um objeto. Isso tende a reconhecer o princípio de que não existe objeto sem sujeito”. Com base nessa fundamentação, projetamos a seguinte relação de intencionalidade desta tese:

Figura 1 - Interpretação com Base Conceitual em Triviños (2012)



Fonte: autoria própria.

A modalidade de pesquisa conceituada pelo referido autor, por meio da qual se define o caráter ocasional deste estudo, é a pesquisa qualitativa. Para Triviños (2012), um dos traços fundamentais da produção científica qualitativa é a ausência da neutralidade do saber científico. Outras particularidades são a “ampla liberdade metodológica” condicionada às normativas científicas, a “coerência”, a “consistência” e a “originalidade” do trabalho desenvolvido. O autor esclarece que, nesse tipo de pesquisa,

[...] a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados; [...] o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori [...] [...] o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo (TRIVIÑOS, 2012, p. 131).

Em acréscimo, segundo Velásquez (2014, p. 22), a pesquisa qualitativa se define pelo caráter da “intersubjetividade tanto no processo como no resultado da investigação”. Analisamos que:

Desde o reconhecimento da pluralidade de significados que a metodologia qualitativa tem para as distintas pessoas e grupos que a praticam, podemos rastrear assim alguns conceitos e ideias chave que vem conformando a pluralidade de perspectivas integradas neste marco. Uma ontologia que coincide realidade como socialmente construída e conformada pela totalidade da experiência humana vivida, situada em um contexto. Ou uma epistemologia que toma como base do conhecimento social a interpretação dos significados construídos e compartilhados em um grupo humano (VELÁSQUEZ, 2014, p. 20).

Outra contribuição para a abordagem investigativa se encontra em Minayo (2016, p. 20), para quem a particularidade da pesquisa qualitativa é o seu acesso ao “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”.

Além disso, tal modalidade valoriza a subjetividade, na medida em que há o entendimento de que é a partir desta que se constitui o sentido da vida social e da construção da realidade. A compreensão da subjetividade se dá pela explicação das dinâmicas das relações sociais incorporadas da cultura e da experiência da cotidianidade social, incluindo a política enquanto produto da objetivação humana.

No geral, a pesquisa científica é o eixo de sustentação entre ensino e aprendizagem no mundo. Deduzimos, afinal, que, na pesquisa qualitativa, a produção do conhecimento humano é conjugada pela teoria e ação (MINAYO, 2016). À vista disso, a pesquisa é

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática

teórica, **a pesquisa vincula pensamento e ação**. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2016, p. 16. Grifo Nosso).

Inferimos, da citação, que a pesquisa social deve vincular teoria e prática de maneira que nada seja “[...] intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2016, p. 16). Todavia, de que modo se atinge essa vinculação? Por meio da ideação e da realização da metodologia, a qual, concebido da mesma autora, consiste na forma de alcançar ou não o vínculo teórico-prático.

Essencialmente, a metodologia é:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. [...] inclui as concepções teóricas de abordagem o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade [...] (MINAYO, 2016, p. 14).

O sentido da ação metodológica deve ser a compreensão e a explicação teórica de fenômenos, ainda que, como salientado por Minayo (2016), para qualquer teoria investigativa sempre haverá algo de incongruente diante das suas representações e significações do real. Depreendemos que uma teoria científica, mesmo que consistentemente elaborada, não corresponde à explicação de todos os fenômenos

Por essa razão, a condição no uso dos conceitos e da metodologia da pesquisa qualitativa é a elucidação parcial da realidade. Aliada à definição do método designado, a pesquisa qualitativa, na área social e educativa, favorece a aproximação de pesquisadores e pesquisadoras à realidade estudada, numa incessante atitude de observação e exploração do objeto e do seu entorno.

Compreendida a partir dos conceitos aqui interpretados, esta investigação de tese se distingue pelo seu caráter predominante qualitativo educativo social (TRIVIÑOS, 2012; MINAYO, 2016). Dadas as características metodológicas, o nosso trabalho se aproxima dos seguintes tipos de pesquisa: estudos documentais, bibliográficos, descritivos, interpretativos, compreensivos e exploratórios (GIL, 2008; VELÁSQUEZ, 2014; BARDIN, 2016; MARCONI E LAKATOS, 2017; YIN, 2019; BRAUN Et al., 2019). Os aspectos dessas

abordagens foram inseridos na narrativa do processo metodológico, exposta a seguir.

2.3. DESCRIÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO: CAMPOS, JOGADAS E DESENHO DO JOGO INVESTIGATIVO

Este tópico expõe o processo metodológico aplicado ao estudo. Discorreremos sobre as etapas (campos) da pesquisa, bem como acerca de suas ações (jogadas) de procedimentos e de critérios científicos projetados e aplicados à investigação.

2.3.1. Campos e Jogadas da Pesquisa

O processo metodológico da pesquisa foi composto de 4 (quatro) etapas de investigações sucessivas.

A primeira etapa ocorreu com a investigação de experiências políticas de meninos e meninas as quais detectamos no Campo Virtual da Rede Social da Internet. A segunda se deu a partir de observações e estudos investigados no Campo da nossa Visita Internacional ao Equador. A terceira etapa foi desenvolvida por meio da pesquisa de dados de vivências no Campo da Práxis Educativa Social, seguida do estudo dos fundamentos e dados teórico-práticos da área da educação social e infância. A quarta e última etapa constou da pesquisa de conceitos e de reflexões críticas no âmbito educativo, social e político produzidos no Campo Epistemológico Teórico-Conceitual. A seguir, detalhamos os campos aqui referidos.

2.3.1.1. Campo Virtual da Rede Social da Internet

O objetivo da investigação, neste âmbito, foi reconhecer e caracterizar organizações, movimentos e redes político-sociais de meninos e meninas existentes fora do Brasil. Por esse motivo, limitamos as buscas utilizando o critério do idioma espanhol, o que nos permitiu a exclusão das práticas

registradas no contexto brasileiro²⁶. Quanto à escolha da rede, essa se deu pelo livre acesso das pesquisadoras à plataforma e à consulta pública. A identificação dos perfis foi gerada automaticamente. Os procedimentos de buscas adotados foram: 1) a detecção, o registro e a catalogação das fontes virtuais; 2) o mapeamento e a caracterização das práticas dos perfis; 3) a categorização e análise das organizações e experiências político-participativas das crianças.

Como referencial teórico, utilizamos os estudos de Teixeira (2018, p. 44), para quem as redes sociais são caracterizadas como “[...] serviços na *web* nos quais os usuários podem criar um perfil público ou semipúblico, criar uma lista de usuários conectados e acessar a lista [...] e as de outros”²⁷. O autor citado concebe a Internet como um “sistema *online* global [...] entrelaçado por pequenas redes que retroalimentam a grande *web* mundial estruturando um sistema consolidado” (TEIXEIRA, 2018, p. 64. Grifos do Autor).

Entende-se, ainda, que tais redes se subdividem em outros serviços de redes de trabalho social, como as que possibilitam diversas formas de buscas de identificações, reuniões, seleções e discriminações de registros e de acessos a dados e conteúdos sociais.

Sobre o uso do recurso da rede virtual como instrumento e fonte da pesquisa, julgamos que ele favoreceu, substancialmente, a ampliação do campo geopolítico de acesso às informações e observações empíricas relacionadas ao tema investigado. A escolha estratégica desse caminho metodológico foi determinada pela possibilidade efetiva da localização e aproximação, ainda que indireta, dessas investigadoras com expressões de experiências (práticas) sobre/da participação e organização política das crianças latino-americanas em diferentes países e contextos.

Nesse processo, examinamos, com base em Quechol (2018), as diferenças conceituais entre informação e conhecimento e suas relações com o uso das novas tecnologias na produção do senso comum e da pesquisa. A partir disso, assimilamos que:

Os recursos científico-tecnológicos que surgiram no século XX, a partir dos computadores, possibilitaram a transmissão, o armazenamento e

²⁶ O Brasil é o único país da América Latina de Língua Oficial Portuguesa.

²⁷ Traduzido pelas pesquisadoras.

o manejo da informação. A Internet e as redes sociais ampliaram a maneira de gerar e socializar a informação. A informação que anteriormente estava contida no papel (século XIX) chegou até o digital, que tornou possível a mostra de uma **sociedade distinta: a da informação e a do conhecimento** (QUECHOL, 2018, p. 34. Grifo Nosso).

Apontamentos do autor foram fundamentais para a afirmação da nossa relação procedimental com o material virtual identificado na transformação do conjunto dessas informações em fontes de dados documentais de caráter científico. As conceituações de orientação técnica e ética foram supridas pelo estudo da obra de Braun, Clarke e Gray (2019), a qual aborda a pesquisa e a coleta de dados qualitativos em documentos midiáticos e virtuais. Os estudiosos revelam:

O que os dados da mídia oferecem ao pesquisador qualitativo? Os dados da mídia oferecem uma fonte extraordinariamente valiosa de informações para pesquisadores sociais, da saúde e muitos outros. Mais do que em qualquer outro momento da história, vivemos vidas influenciadas pela mídia – cada vez mais criamos e comunicamos o significado através de sites e tecnologias de mídia. De modo mais direto mídias sociais como Facebook, Snapchat ou Twitter se tornaram fundamentais a todos nós que nos relacionamos com outros seres humanos. [...] O estudo de dados da mídia pode nos ajudar a entender muitos fenômenos, práticas e crenças sociais (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019, p. 157).

Apresentamos, na sequência, um quadro com informações sobre as jogadas de ações e critérios atribuídos à investigação dos perfis, bem como os resultados das fontes documentais.

Quadro 1 - Jogadas da Investigação do Campo Virtual

CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS
<p>JOGADA 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Data e horário de início: 19/03/2019 às 17h20min. - Busca dirigida na rede.
<ul style="list-style-type: none"> - Idioma adotado na busca: espanhol. - Termo descritor de busca: “participación política de niños, niñas y adolescentes”. - Critérios de seleção: 1ª Escolha - “Tudo”; 2ª Escolha - “Páginas”; 3ª Escolha- Qualquer Categoria”.

JOGADAS 2, 3 e 4

- Cadastro geral dos perfis.
- Catalogação dos perfis.
- Mapeamento, categorização e análise das práticas/organizações políticas das crianças.

- Seguiu-se a mesma ordem da listagem eletrônica, com os seguintes dados: a) endereço eletrônico; b) nome/identificação; c) local/país; d) caracterização/atuação; f) *status* de atividade.
- Procedeu-se à ocultação das identidades dos perfis e suas localizações eletrônicas.
- Atribuiu-se um código para cada página a ser consultada, formado pelo número original da lista de ordem automática antecedido pela letra P (de Participação).
- Acresceram-se os códigos de identificações de acordo com a análise individual de cada perfil. As iniciais utilizadas e seus significados são: PPCA – Participação Política de Crianças e Adolescentes; PPACA – Participação Política Adulta e de Crianças e Adolescentes; PPA – Participação Política Adulta; PA – Participação Adulta.
- A ocultação dos nomes reais das páginas foi conseguida com a tradução/substituição dessas denominações por outros termos, representativos o mais próximo possível de suas identificações originais.

MAPEAMENTO E ANÁLISE

- Análise individualizada de cada página, procedendo à desconsideração de 13 perfis (6 práticas não pertencentes ao contexto latino-americano e 7 perfis cujas localizações não puderam ser identificadas).
- Para chegar a analisar, antes foram detectados, registrados e caracterizados os perfis encontrados.

RESULTADOS

- **Registro das 109 práticas detectadas.** A sistematização deste material serviu de matriz para a elaboração dos resultados seguintes e não é apresentada no texto desta tese para preservar a identidade das organizações.
- Mapeamento geral das 109 experiências (APÊNDICE C) com a ocultação dos dados de localização e identificação).
- Seleção e mapeamento das práticas de participação e organização política COM e DAS crianças, apresentados na forma dos Quadros 3.2.1 e 3.2.2, com descrições sobre a caracterização geral das experiências.
- Constatações de dados e análises sobre as práticas político-participativas das crianças no contexto latino-americano.

Fonte: autoria própria.

Os resultados e as constatações das investigações neste campo são apresentados no Capítulo 3 (Tópico 3.2.2).

2.3.1.2. Campo da Visita Internacional ao Equador

Esta etapa da pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência de visita investigativa ao Equador, realizada de 5 a 16 de maio de 2019 na cidade de Quito. Parte das informações e dados estudados é proveniente de fontes de registros de diários de campo, de observações e de relatos das atividades e intervenções vivenciadas. Dentre essas ações, destacamos: relatos de conteúdos e depoimentos de reuniões com especialistas; conversas com educadores e educadoras sociais; abordagens de rua; visitas a instituições e espaços culturais (centro histórico, bibliotecas, universidades, igrejas, projetos educativos, Museu Nacional do Equador, Parque El Ejido, Monumento de “La Virgen” e Parque de “La Metad del Mundo”).

Outras fontes documentais de estudos do Equador foram: 1) documentos e publicações de dados oficiais localizados em *sites* e páginas governamentais e não governamentais do país; 2) constituições democráticas e leis dos conselhos e dos direitos das crianças e adolescentes do país; 3) materiais e fontes de consultas disponibilizadas por órgãos públicos e instituições visitadas.

A concretização da ação ocorreu em três momentos diferentes, e sua preparação se prolongou por vários meses. No primeiro momento, foi estabelecido contato entre a orientadora desta pesquisa com o educador da Rede Dynamo Internacional, sua referência naquele país. Nessa fase, ficou acordado o período da visita e a disponibilidade da orientação e colaboração do referido educador.

Em seguida, procedemos às tentativas de contato com as organizações detectadas na investigação da rede social via mídia social (1) e via documento enviado por e-mail (2)²⁸. As organizações contactadas foram duas: a) Organização da Política Nacional; b) Organização Nacional de Crianças. Obtivemos retorno apenas de uma, a Organização da Política Nacional (adulta).

Como encaminhamento, confirmou-se o agendamento de uma reunião, que ocorreu no dia 8 de maio de 2019. No agendamento, foi-nos sugerido enviar um roteiro prévio de perguntas e questões de interesse (Apêndice C), o qual foi utilizado como suporte para a preparação do material informativo que nos foi

28 Documentos disponíveis no Anexo 2 desta tese.

apresentado, posteriormente, por membros da equipe gestora e técnica da organização durante nosso encontro.

O terceiro momento metodológico aconteceu durante a própria viagem, a partir das redes de buscas e contatos que foram estabelecidos no período em que estivemos em Quito, para conhecimento e compreensão daquela realidade. Dessa forma, conhecemos mais quatro experiências. As duas primeiras, por intermédio da solicitação da Organização da Política para a Igualdade Nacional (sendo uma delas um Conselho de Direitos e um Conselho de Crianças e Adolescentes); a terceira, por mediação do educador social da Rede Dynamo International Street Workers Network. Por fim, a quarta foi identificada mediante busca ativa na rede de políticas públicas de promoção e participação social da cidade.

Para as três organizações adultas, o processo ocorreu do mesmo modo: um contato prévio direto ou indireto para agendamento de reunião, seguido da realização do encontro. As organizações foram: 1) Programa Municipal de Participação Social; 2) Conselho dos Direitos; 3) Projeto/Escola de Proteção Social de Crianças e Adolescentes. Para a organização de crianças e adolescentes, o contato para a realização do encontro se estabeleceu pelo Conselho dos Direitos.

2.3.1.3. Campo do Estudo da Práxis Educativa Social

A descrição do processo investigativo deste campo é apresentada no Capítulo 4 da tese, onde trabalhamos com registros escritos sobre a práxis educativa social desenvolvida por meio da promoção da participação e aprendizagem política de/com crianças e adolescentes na área da educação social.

2.3.1.4. Campo Epistemológico Teórico-Conceitual

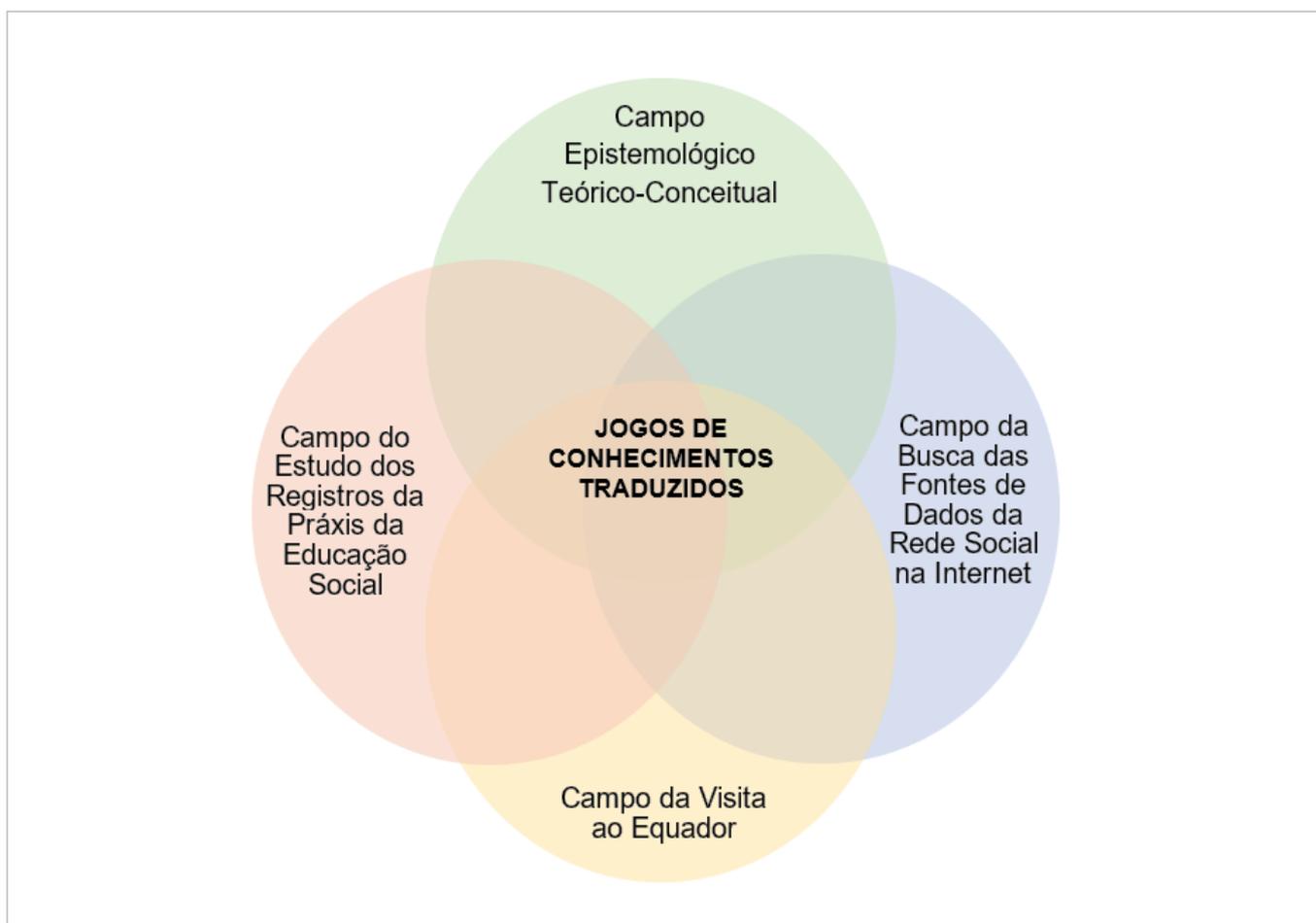
Este campo é caracterizado por jogadas de aquisições de conhecimentos e reflexões críticas sobre fundamentos e conceitos educativos sociais e políticos. O referencial teórico adotado aqui é composto por diversos autores e autoras

das áreas da educação social, ciências sociais, ciências políticas, estudos críticos da infância, educação popular e filosofia política. Além desses, utilizamos legislações internacionais dos direitos das crianças e produções teóricas e pesquisas do PCA.

2.3.2. O Desenho do Jogo Investigativo

A Figura 2 ilustrada abaixo demonstra, visualmente, a descrição dos diferentes campos da pesquisa. Sua idealização é mediada pela construção do pensamento científico buscado pouco a pouco, das leituras e estudos dos autores citados ao longo deste capítulo. Ainda que não apareçam explícitas nesta configuração, associadas a esse desenho, revelam-se embutidas, também, as estratégias das investigadoras para a superação dos desafios na efetivação do estudo. O desenho metodológico é assim representado:

Figura 2 - Desenho do Jogo Investigativo



Fonte: autoria própria.]

A imagem representa a ligação de 04 (quatro) arcos distintos e relacionais, cada qual projetado metodologicamente para simbolizar uma etapa da pesquisa. Eles foram assim dispostos para permitir tanto a visualização de suas conexões quanto as distinções de suas partes. Significamos os campos tal qual os âmbitos investigados.

Os resultados encontrados nesse processo são apresentados no decorrer dos textos dos quatro capítulos que se aproximam, sendo o conteúdo do primeiro produzido pelo conhecimento adquirido naquilo que pesquisamos e encontramos no âmbito latino-americano em torno das experiências de organização e participação política de crianças e adolescentes.

3. JOGOS DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS DAS/COM CRIANÇAS

A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (FREIRE, 2020a, p. 56).

O presente capítulo apresenta os resultados das buscas desta tese quanto ao objetivo específico de mapear experiências de participação e organização política de/com meninos e meninas no âmbito latino-americano. Discorre-se sobre algumas dessas práticas infantojuvenis, entendendo-as como manifestações expressivas das ações, organizações e movimentos políticos de crianças e adolescentes. A produção e exposição dos dados intenta contrapor-se ao preceito da incapacidade política na infância, evidenciando e potencializando hegemonicamente a existência política e cultural desses atores sociais no âmbito da democracia participativa.

Evidenciamos, primeiramente, o conteúdo sobre as principais referências históricas de movimento sociais de crianças e adolescentes no contexto estudado. Num segundo momento, expomos os resultados da investigação dirigida à rede social da internet, com o mapeamento das organizações políticas das/com crianças, suas caracterizações e significações. O terceiro momento é um desdobramento, aonde, com base no levantamento das organizações mapeadas, localizamos as práticas dos conselhos intergeracionais e consultivos de crianças e adolescentes do Equador. A descoberta ocasionou a nossa viagem realizada à cidade de Quito, sobre o que procedemos a observação e investigação dessas experiências latino-americanas.

A população estimada de crianças e adolescentes na América Latina²⁹ é de aproximadamente 193 milhões de pessoas. Dessa, a maioria (80%) vive em contextos urbanos. Segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) essa é a região com maior índice de desigualdade

29 Por América Latina define-se uma região do continente americano composta por 20 (vinte) países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

econômico-social do mundo (CEPAL, 2019; 2020)³⁰. No contexto urbano, a desigualdade pode se caracterizar de diversos modos, desde a falta de políticas e serviços públicos de acesso à água potável e ao saneamento básico, até a não garantia de moradia e mobilidade digna e o não acesso à internet livre (CEPAL, 2020).

Erradicar a pobreza e a pobreza extrema e reduzir as desigualdades, entre elas as desigualdades “geracionais” e as desigualdades “educativas”³¹, seguem sendo os principais desafios dos países latino-americanos (CEPAL, 2019). A erradicação da pobreza é também o primeiro dos 17 (dezessete) “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” assumidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e seus países-membros, em uma agenda comum que deve ser cumprida até 2030 (ONU, 2015).

É fundamental para um entendimento crítico dos conceitos de pobreza e desigualdades que eles sejam compreendidos em relação ao conceito de exclusão social, conforme se explica:

O conceito de exclusão sociocultural é um marco analítico flexível que orienta a compreensão da desvantagem social. A ideia da exclusão sociocultural vai mais além dos componentes econômicos associados à privação humana resultante da condição de pobreza; [...]. Existem dimensões de exclusão que não se encontram circunscritas ao fato econômico. [...] Tanto o conceito de desigualdade como o de exclusão sociocultural são dimensionais, e se referem às maneiras como as diversas interações posicionam uma pessoa a uma situação de desvantagem social [...] ao mesmo tempo deve considerar-se as relações entre as pessoas e as instituições sociais (URBINA; LOPES, 2019, p. 27).

É nesse contexto de exclusão social que se dá a existência (ainda que posta como invisível) das experiências de participação e organização política coletiva de crianças e adolescentes. Experiências que incidem, particularmente, frente aos estados e governos em defesa dos direitos humanos e contra as desigualdades e injustiças sociais.

Reconhecemos o valor das ações e organizações das crianças como construtos históricos representativos das lutas políticas geracionais. Entre as

30 O conjunto dos dados referenciados neste texto foram pesquisados antes do período da pandemia. A estimativa desses dados para o pós-pandemia é o seu substancial agravamento.

31 Desigualdades geracionais são aquelas relacionadas às diferenças etárias das pessoas (CEREZO, MAYER e VOMMARO, 2020). Já as “desigualdades educativas” compreendem as empreendidas em íntima relação com o conceito de exclusão sociocultural dos sujeitos.

organizações citadas, há movimentos que se iniciaram antes mesmo da garantia da Convenção dos Direitos das Crianças; enquanto outras já nasceram sob o seu amparo enquanto tratado internacional.

3.1. MOVIMENTOS SOCIAIS LATINO-AMERICANOS DE/COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O ativismo político na infância e adolescência é reportado nos estudos de Tomás (2011), Rodrigues (2014), Müller e Arruda (2015), Müller Et al. (2015), Alberto e Lucas (2018) e Morales e Magistris (2018). Os trabalhos enunciados atestam a capacidade da organização e resistência política de meninos e meninas na democracia participativa, por meio de suas ações e seus movimentos sociais.

Os **movimentos sociais das crianças** apresentam-se enquanto práticas sociais alternativas à democracia neoliberal na perspectiva adulta, pois rompem com uma característica comum à mesma:

[...] a ausência ou à insuficiência de mecanismos para incorporação da multiplicidade de identidades e estratégias apresentadas por novos atores sociais, excluídos ou marginalizados em suas possibilidades de participação e cidadania nos chamados processos de consolidação democrática (GUIMARÃES; BARROS; PINTO, 2014, p. 17).

Experiências sociais de organização e participação política ocorridas da democracia participativa das organizações e movimentos sociais infantis caracterizam-se como conteúdos político-educativos inerentes ao campo da educação social. Razão pela qual entendemos que devam ser mediados político-pedagogicamente por educadores e educadoras sociais e por profissionais que atuem para a promoção de experiências culturais e de aprendizagens políticas dos sujeitos, com a finalidade do desenvolvimento humano pleno que se almeja para a área.

Para que ocorram, é necessário garantir a formação profissional de qualidade para esse/essa educador/a social, fundamentalmente com o propósito de prepará-lo/a para a potencialização dos processos político-participativos autênticos e representativos das identidades, diversidades e subjetividades das

crianças. Isso porque a subjetividade e a conscientização política das pessoas e grupos sociais, para que conheçam e exerçam seus direitos políticos, deve iniciar-se ainda na infância. O resultado educativo social esperado é a proteção e a defesa de seus direitos de cidadania junto aos deveres dos Estados, sociedades, poderes, governos e políticas públicas.

A educação para a participação político-social na infância consiste numa possibilidade real de as crianças atuarem politicamente na construção de outra política, outra sociedade, outro mundo. O respeito pela vivência da justiça social deve ser o parâmetro da atuação política dos sujeitos contra quaisquer tipos de violações de direitos humanos e violências. Conforme Santos (2009, p. 341), “a democracia do presente depende, em parte, da garantia de uma vida decente para as gerações futuras”.

Bauman (2015) define que a concepção da justiça social carrega a injustiça como base oposta. Em sua percepção a “justiça é entendida como negação de um caso específico de injustiça” (BAUMAN, 2015, p. 78). Sendo assim, o desenvolvimento integral e as aprendizagens das crianças para a percepção e a compreensão crítica das questões de justiça/injustiça social exigem o desenvolvimento de ações político-educativas rumo à participação política coletiva e comunitária (MÜLLER, 2020).

Um dos objetivos da educação social é que, cada vez mais, existam grupos, redes e movimentos sociais latino-americanos de crianças que, organizados politicamente, participem legitimamente na democracia participativa adulta, buscando traduzi-la desde a perspectiva da cidadania infantil em curso (VELÁZQUEZ, 2014; 2015; CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA, 2017; GONZALES, 2018; MORALES; MAGISTRIS, 2018).

A participação política das crianças, reinterpretando as teorias estudadas nesta tese, deve dialogar (se conectar) com a luta pela reconstrução e vivência da “democracia radical” (SANTOS, 2007; 2009; ACOSTA, 2014), que se estabelece através da criação de novas possibilidades de conhecimentos e partilhas de poderes políticos democráticos. Em relação ao último aspecto, chamamos a atenção para o papel da educação social na geração das aprendizagens políticas infantojuvenis e dos próprios conhecimentos e poderes possíveis advindos das culturas e lutas políticas das crianças.

Quanto à construção da democracia radical, Santos (2009) compreende que esse processo deve ocorrer a partir de uma dupla obrigação política.

No espaço da cidadania, a contradição e a competição ocorrem entre o paradigma da democracia autoritária e o paradigma da democracia radical. [...] O paradigma emergente é o paradigma da democracia radical, isto é, da democratização global das relações sociais assentadas numa dupla obrigação política: a obrigação política vertical entre o cidadão e o Estado, e a obrigação política horizontal entre cidadãos e associações (SANTOS, 2009, p. 339).

Como observamos a partir do autor, há dois tipos de obrigações ligadas ao exercício do poder político nas democracias: a obrigação “vertical” (exercida na política representativa); e a “obrigação horizontal” (exercida socialmente na política participativa). Desde esse ponto de vista, refletimos que a criança, diferente do adulto, não possui nem “obrigação vertical” (não participa das eleições) e nem obrigação horizontal, pois a sua participação deve se dar de modo espontâneo. Essa reflexão fortalece ainda mais a proposta de educação social para as aprendizagens políticas das crianças, objetivando a horizontalidade e o livre exercício da organização e do associativismo na infância.

Segundo a mesma teoria e autor, “[...] obrigações horizontais sobrepõem-se à criação de obrigações verticais, o que significa que a subjetividade é participativa e que geralmente permite que a sua participação seja orientada pelo princípio da comunidade” (SANTOS, 2009, p. 350).

Explicitamos nossa posição contrária a quaisquer tipos de obrigações políticas para crianças. A horizontalidade das relações políticas entre adultos e crianças precisa ser (mais e mais) exercida, de modo que os direitos e o exercício da liberdade de participação e de organização política das crianças possam ser desenvolvidos, mais respeitados e mais apreendidos, incluindo a consideração dos pontos de vista e das demandas políticas dos movimentos sociais das crianças.

Tomás (2011, p. 56) define os movimentos sociais de crianças como “processos de mobilização de cidadanias”. A autora complementa que promovê-los “contribui para uma renovação da vida democrática, pois dá oportunidade de

expressão ao grupo social da infância, grupo oprimido no processo de construção do Estado moderno” (TOMÁS, 2011, p. 57).

Para Figueroa-Greneet (2017), os movimentos sociais das crianças devem ser compreendidos a partir das identidades de racionalidades e ações políticas que lhes são próprias. Esses movimentos “instituem – imaginam, inventam um bordado de práticas e discursos que produzem subjetividades em situação, no mesmo intervalo que reivindicam [às crianças] o direito que [lhes] é negado” (FIGUEROA-GRENET, 2017, p. 7).

No Brasil, a maior referência histórica do segmento dos movimentos sociais de crianças são as práticas educativas e reivindicativas ocorridas no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), com experiências de aprendizagem e organização política desenvolvidas com maior incidência no final da década de 1980 e no decorrer dos anos 1990 até meados do ano 2000. Voltamos ao Movimento no Capítulo 5.

Outro destaque é o movimento “Sem Terrinha”, nascido em 1994, em mediação com a participação e formação política das crianças e adolescentes das famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em 2018, com o apoio adulto da direção, de educadores e educadoras e da militância do MST, realizou-se em Brasília o primeiro encontro nacional desse movimento³².

A convite do MST do Estado do Paraná, desenvolvemos, juntamente com outros educadores e educadoras sociais do PCA/UEM, uma ação educativa social mediada à formação “lúdico-político-pedagógica” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002) das Crianças Sem Terrinha paranaenses que participariam do Encontro Nacional.

O processo formativo foi desenvolvido durante a realização do encontro preparatório das crianças do Estado, dias antes da viagem de meninos e meninas do Paraná até Brasília. A prática de formação política ocorrida com a participação de um grupo de 85 crianças, com idades entre 07 e 11 anos, foi coordenada por esta educadora-pesquisadora (Apêndice D).

Apontamos os limites dessa tese quanto à não objetivar a discussão em relação ao tema da participação e organização política do movimento das

³² De 23 a 26 de julho, com o lema “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, Sorrir e Lutar por Reforma Agrária Popular”.

crianças Sem Terrinha. Ainda assim, exibimos a seguir o conteúdo simbólico de alguns dos desenhos que são resultados da ação educativa desenvolvida com as crianças do MST, quando o objetivo foi brincar, conversar e aprender sobre o ECA (BRASIL, 1990).

Figura 3 - Desenhos das crianças Sem Terrinha - Paraná



Fonte: Arquivos do PCA/UEM (2018).

Fora do contexto do Brasil, em âmbito latino-americano, conforme os dados levantados por nossa pesquisa, a experiência de organização política de/com meninos e meninas de maior reconhecimento histórico é o “Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos” (MANTHOC), do Peru, fundado em 1976. Foi a partir do trabalho originário dessa organização que surgiu o processo de constituição política da rede de movimentos dos Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATS), atualmente articulados no Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y

Adolescentes Trabajadores (Molacnats), que comporta a organização e a participação política de crianças e adolescentes trabalhadoras de 10 países – Argentina; Bolívia; Chile; Colômbia; Equador; México; Paraguai; Peru; República Dominicana; e Venezuela³³.

Nesta tese, reconhecemos a legitimidade da organização e a incidência política deste movimento na contemporaneidade. Ainda assim, ressalvamos a discordância quanto à sua pauta central, fortemente amparada por organizações e lideranças adultas, que se juntam à defesa dos direitos das crianças e da legalização do trabalho infantil³⁴.

Ademais, reconhecemos outro movimento histórico, o da ocupação das escolas pelos estudantes do Chile, em 2006, conhecido como “A Revolta dos Pinguins”., que recebeu tal nome em razão das cores dos uniformes escolares (preto e branco) dos estudantes.

Em outubro de 2019, mais uma vez, o segmento infantojuvenil estudantil fez história política no Chile, dando início ao movimento nacional da revolta popular do povo chileno, em defesa da dignidade humana e social das pessoas e pela conquista política coletiva de uma nova Constituinte. A força propulsora da revolta veio dos protestos sociais iniciados por adolescentes e jovens estudantes secundaristas na capital, Santiago, organizados para lutar contra o aumento das passagens de trem.

O movimento político geracional iniciado pelos meninos e meninas foi assumido pelas famílias e pela sociedade adulta em geral, convertendo-se em uma pauta única de luta contra a política neoliberal extremista e em defesa da dignidade e do respeito à garantia e à promoção dos direitos sociais e humanos. Desde então, está em curso uma revolução político-social democrática no Chile, que conta com ampla participação popular jovem e adulta e é acompanhada pela população infantil, evidenciando a necessidade-possibilidade da participação política geracional e intergeracional na democracia participativa.

No entanto, o mesmo movimento popular, realizado primeiro por estudantes e aderido pela população em geral, foi violentamente reprimido pelo

³³ Fonte: <https://molacnats.com/>

³⁴Nossa posição é contrária à proposta de alteração das normativas nacionais e internacionais dos direitos das crianças para a legalização da prática do trabalho infantil, e radicalmente a favor da proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes por parte dos Estados.

Estado, que, desde o início, utilizou-se das forças policiais e militares para coibi-lo, desmobilizá-lo e/ou criminalizá-lo. Como consta da narração sobre a violência das forças repressoras do Estado frente à ação política de meninos e meninas³⁵, reportada pela jornalista Macarena Secovia, em matéria de 03 de agosto de 2020, intitulada “Estudantes Chilenos: o pavio que incendiou a revolta de outubro”³⁶. Ela escreve:

A criminalização de meninos, meninas e adolescentes tem sido uma constante antes e depois dos protestos. Saíram às ruas para protestar pela alta da passagem do metrô, que afetava o bolso de seus pais, de suas mães, de seus avós. Saltando as catracas e as botando abaixo foram eles os primeiros a dizer “basta” ante os abusos dos últimos 30 anos de democracia. O governo de Sebastián Piñera respondeu com uma brutal repressão policial, e milhões de famílias saíram às ruas para protestarem contra a violência exercida contra meninas, meninos e adolescentes, dando origem a uma histórica onda de protestas no Chile (SECOVIA, 2020).

De buscas frequentes que realizamos na internet sobre o tema das crianças nos protestos do Chile, resultou a detecção do trabalho da jornalista Piöla Vaguita, que é autora de dois vídeos documentários, os quais registram a participação de meninos e meninas na Praça da Dignidade³⁷. Ante ao dado, realizamos o contato com a jornalista em valoração ao processo e ao conteúdo dos vídeos que expõem as políticas das crianças.

Posteriormente, a jornalista foi convidada pelo PCA/UEM a palestrar sobre sua experiência com as crianças em um dos módulos do curso virtual de extensão oferecido pelo Programa³⁸. A sua explanação revelou que, em maio de 2020, mais da metade das pessoas consultadas no Chile se dizia favorável à realização de plebiscito popular para decidir a respeito da promulgação de outra Constituição Federal para o país.

Ainda segundo a palestrante, o lugar da participação política das crianças e adolescentes merece destaque junto ao movimento da revolta

35 Desde a revolta iniciada em 18 de outubro de 2019, muitas pessoas foram presas no Chile por manifestar-se democraticamente, outras foram violentadas fisicamente, outras perderam um de seus olhos afetados por tiros de balas de borracha disparados pela polícia (entre essas pessoas estavam crianças), outras estão desaparecidas, outras foram mortas por ações das forças militares comandadas pelo governo de Sebastian Piñera.

36 SECOVIA, Macarena. Estudantes Chilenos: o pavio que incendiou a revolta de outubro. 2020. La Diaria Chile. Disponível em: <https://ladiaria.com.uy/chile/articulo/2020/8/estudiantes-chilenos-la-mecha-que-encendio-la-revuelta-de-octubre/> Acesso em: 24 ago. 2020.

37 Na cidade de Santiago, capital do Chile. Desde o começo do processo da Revolução Popular essa Praça vem sendo ocupada pela população como o espaço central das mobilizações e manifestações

38 Curso “Infância e Adolescência: Educação, Cultura e Direitos no século XXI”, realizado virtualmente de 01 de junho a 21 de agosto de 2020, com 14 módulos. A palestrante chilena participou juntamente com as Autoras do 13º módulo: “Participação Política de Crianças e Adolescentes”.

popular. Sobre suas impressões acerca desse tema, registramos as seguintes observações:

Elas [as crianças] querem participar do processo constituinte. “Se foram eles que iniciaram isso como não vão seguir participando?”
 [...] “Os meninos em situação de rua uniram-se à marcha, encontraram seu lugar na Revolução”.
 [...] “Toda essa luta e a participação das crianças é novidade. Porque as crianças são novidades”.
 [...] A “Polícia do Chile é brutal”.
 [...] “As crianças não têm medo da polícia”.
 [...] “602 meninos lesionados pelo Estado durante a revolta. Dados de outubro de 2019 a março de 2020”. [...] “50% dessas lesões foram durante as manifestações! 20 crianças sofreram lesões nos olhos”.
 (Notas desta Pesquisadora, de 19 de agosto de 2020).

Evidenciamos a seguir alguns dados investigados a partir das falas das crianças em um dos vídeos documentários produzidos pela referida jornalista³⁹.

A participação política de meninos e meninas na Praça da Dignidade:

- “Por que estão aqui hoje?” (Entrevistadora);
 - A. 10 anos: - “Pela liberdade do povo que tem sofrido há mais de 30 anos”.
 L. 14 anos: - “Eu venho para que minha velhinha, meu papai, meu irmão tenham um velhice-digna. Para que meu sobrinho que está a caminho também a tenha”.
 V. 11 anos: - “Para que os avós tenham uma melhor aposentaria”.
 J. 12 anos: - “Para que seja um Chile melhor amanhã”.
 A. 12 anos: - “Por meus direitos, porque quero um Chile mais justo”.
 M. 10 anos: - “Vim na marcha porque nós, as crianças aqui, temos uma educação gratuita que é mal e as crianças das comunas maiores tem uma educação melhor somente porque eles têm que pagar”.
 M. 12 anos: - “Porque estamos apoiando tudo o que está passando no país. (VAGUITA. Los Niños y Niñas de La Dignidad. 20 de janeiro de 2020)⁴⁰

Os conteúdos registram a participação política real, espontânea, autêntica e consciente das crianças no exercício da democracia participativa, estando acompanhadas de seus familiares e da população em geral, jovem e adulta, como pudemos verificar observando o último vídeo.

As citações das falas das crianças expressam o valor e a força das suas presenças políticas, incorporadas pelo sentido coletivo da justiça social para pessoas de todas as gerações. Além disso, exprimem aspectos da ação efetiva

39 Conteúdo de acesso público na internet. Consta que o uso das imagens e dos depoimentos das crianças foram devidamente consentidos por eles/elas e suas famílias. As falas foram traduzidas para o português.

40 Fonte: <https://www.facebook.com/piolavaguita/>

desses sujeitos nesse movimento. A prática social política documentada vem contestar a noção da cultura do status social das crianças como sujeitos de inexistências políticas.

A revolução no Chile segue fazendo história. No dia 25 de outubro de 2020, após incisiva pressão e participação do movimento político revolucionário popular, o governo foi obrigado a realizar uma consulta popular, cuja decisão foi favorável à promulgação do novo pacto constitucional democrático, que, entre outros aspectos, deve buscar garantir alternâncias e igualdades nas representações políticas.

As crianças, como observamos em registros pesquisados na internet, participaram do processo da consulta por meio da realização de rodas de conversa, desenhos, *cabildos* infantis⁴¹ e outras ações que foram promovidas com esta finalidade em diversos contextos e espaços sociais. Como exemplo, podemos citar uma Consulta Pública on-line que foi realizada no período de 20 a 25 de outubro de 2020, pela Organização “World Vision Chile”⁴², a qual contou com a participação de 17.318 (dezessete mil e trezentos e dezoito) meninos e meninas com idades entre 6 e 17 anos.

A partir desse contexto, sistematizamos um quadro (Quadro 2) com o objetivo de apresentar parte dos dados identificados nessa consulta. Conforme observamos, 56% dos sujeitos participantes se concentrou na faixa etária de 6 a 13 anos, evidenciando a condição e a capacidade das crianças para o exercício da participação política promovida desde a tenra infância. Ainda, listamos as principais categorias de perguntas/temáticas direcionadas às crianças e aos adolescentes, indicando, em cada uma delas, as respostas e opiniões mais validadas pelos dois grupos etários consultados (6 a 13 e 14 a 17 anos).

Dentre as respostas e opiniões expressadas, identificamos o desejo das crianças e dos adolescentes de participarem do sistema de decisão relativos às suas vidas e de serem mais escutadas/os pelas pessoas adultas ao redor. Ao considerarmos ambos os grupos etários, identificamos que 96,5% dos/as

41 Entendemos que os *Cabildos* são espaços democráticos nos quais se desenvolvem conversas, experiências, discussões e decisões políticas comunitárias.

42 WORLD VISION - Por los Niños. **Los niños también votan**. 2020. Iniciativa nacional en plataforma web. Duración: 20 al 25 de octubre de 2020. Disponível em: <https://www.worldvision.cl/hubfs/Chile/Documentos/Los-Ninos-Tambien-Votan-World-Vision-Chile-October-2020.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

participantes gostariam de ter o direito de votar nas eleições do mesmo modo que a população em idade adulta.

Quadro 2 - Dados da Consulta on-line realizada pela Organização World Vision no Chile (2020) com a participação de 17.318 meninas e meninos entre 06 e 17 anos

Perguntas/Temas da Consulta Pública	Respostas e Opiniões das Crianças e Adolescentes	
	06 a 13 anos	14 a 17 anos
“Eu quero que os (as) Adultos(as)”	54% “Tenham mais tempo para estar comigo” 42% “Permitam-me decidir sobre aspectos da minha vida”	62% “Permitam-me decidir sobre aspectos da minha vida” 62% “Entendam-me e me permitam errar”
“O mais importante para Nós é”	53% “Compartilhar e ser cuidado por minha família” 42% “Proteger as crianças da violência”	61% “Que minha opinião seja levada em conta” 58% “Ter educação e saúde”
“Meus principais temas de interesse são”	63 % “A proteção dos animais” 38% “O meio ambiente e a mudança climática”	57% “Ter um melhor sistema de saúde” 56% “A equidade de gênero”
“Pós Pandemia, o que o Chile deveria priorizar às meninas, meninos e adolescentes?”	53% “Aumentar o apoio às regiões e cidades mais pobres e as mais afetadas” 39% “Que todos os meninos, meninas, adolescentes e jovens do país tenham mais acesso à internet para estudar”	65% “Melhorar a atenção de saúde física e mental de meninos, meninas, adolescentes e jovens” 48% “Investir mais em educação presencial, semipresencial e on-line”
“Que tema mais afetará o futuro de meninos(as)?”	52% “A pobreza e a desigualdade” 46% “Os riscos relacionados com as novas tecnologias (<i>cyberbullying</i> , violação de dados pessoais)”	76% “A pobreza e a desigualdade” 49% “A mudança climática e os problemas ambientais (contaminação, desmatamento florestal, etc.)”
“Quais são os principais problemas que têm hoje os meninos e as meninas do Chile?”	76,2% Bullying e Cyberbullying 66,7 % Bullying	
“Como imaginas o Chile em 10 anos?”	82,2% “Com maior igualdade entre mulheres e homens” 61,3% “Com maior respeito à diversidade de gênero”	
“A organização que mais me representa é”	37% “Minha escola” 13% “Meu grupo de jogos de vídeo”	
“Com quanta frequência pode decidir sobre os seguintes assuntos?”	4.027 responderam que “Sempre” podem decidir em relação “aos e as amigos/as com quem me junto” 3.693 responderam que “Sempre” podem decidir “como querem se ver”	

“Gostaria de poder votar”	96,8 % “Declarou que gostaria de poder votar nas eleições”
“Por que acredita que não permitem que os cidadãos com menos de 18 anos possam votar”	63% Porque pensam que crianças e adolescentes “são manipuláveis” 47% “Não compreendo porque não é permitido”
“Tem alguma proposta para que os jovens possam votar?”	36,2% “Que nos permitam votar exatamente igual aos adultos” 16,8 % “Que nos permitam dar nossa opinião no congresso para expormos nossos argumentos a favor do voto juvenil”
“Se tivesse podido, o que teria votado no plebiscito constituinte?”	93,2 % “Dos/as Adolescentes teria votado APROVO, se tivesse tido o direito de participar na votação do plebiscito constituinte de 25 de outubro”
“O que gostaria de ver no Chile nos próximos 10 anos?”	Essa pergunta resultou em 4 (quatro) categorias de respostas com índices muito aproximados, o que nos fez optarmos pela apresentação de todas: 65,5% “Maior igualdade entre homens e mulheres” 61,4% “Maior acesso à atenção à saúde” 60,9% “Melhor acesso à educação” 60% “Maior respeito pela diversidade de gênero”

Fonte: autoria própria.

Na sequência, apresentamos os resultados de um levantamento investigativo que realizamos na internet com o objetivo de reconhecer e mapear diversos registros de experiências de participação política de/com crianças e adolescentes em diversos contextos educativos sociais latino-americanos. Da principal constatação retirada da consulta, resultou a nossa viagem de observação investigativa realizada à cidade de Quito, no Equador. Descrevemos os resultados da investigação em tópico específico adiante (Tópico 3.3).

3.2. ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS DAS/COM CRIANÇAS: BUSCA VIRTUAL

Este módulo versa sobre as experiências de participação e organização política de meninas, meninos e adolescentes mapeadas a partir da busca e do estudo de dados documentais detectados nos registros dos perfis de uma rede social da internet.

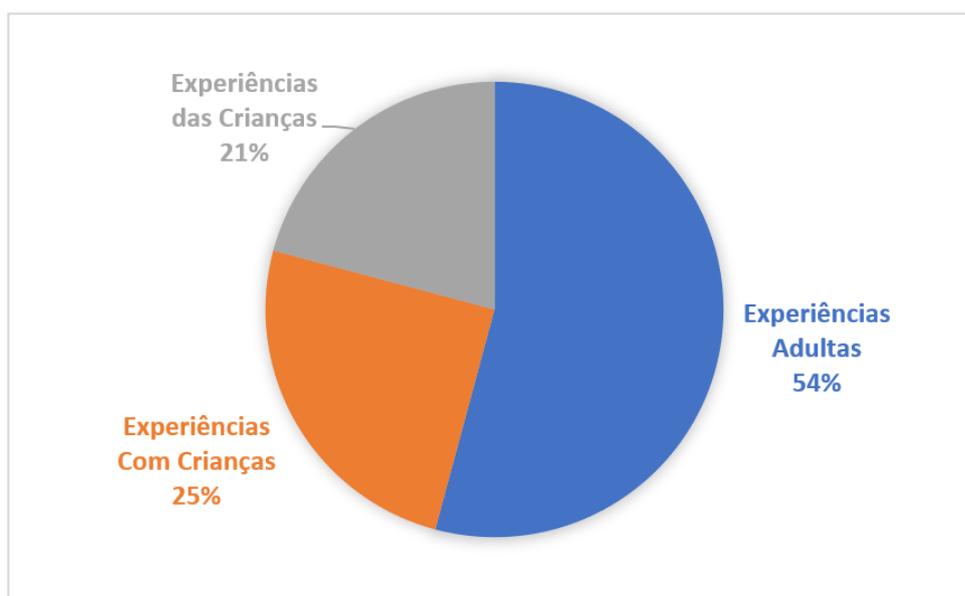
Convém recordar que os dados do Brasil não foram objetivados na consulta, conforme o interesse pessoal e o critério estabelecido pelas pesquisadoras. Assim, procedemos o reconhecimento desses dados em relação ao âmbito geral dos demais países latino-americanos. Por essa razão, o idioma aplicado aos descritores da busca foi o espanhol.

O primeiro resultado da busca surtiu no reconhecimento de 109 páginas (perfis) com publicações, cujo registro investigativo é apresentado integralmente no Apêndice E. Do total identificado, considerados os critérios de pertencimento ao contexto latino-americano e a impossibilidade da localização geográfica de algumas páginas, o volume de páginas de experiências selecionadas para a análise foi reduzido a 96 perfis.

Tendo consultado os perfis um a um, constatamos que, do total de páginas elencadas ao estudo, 52 não correspondiam aos intentos da pesquisa. Não evidenciavam dados ou especificidades de relação direta com a prática e/ou a temática da participação política de/com crianças, ainda que muitos se reportassem a conteúdos de divulgação, defesa e/ou promoção dos direitos das crianças.

Dos 44 perfis selecionados para o estudo, a maior parte (24 experiências) foi categorizada como expressões de conhecimento relativas à participação política entre adultos e crianças. A segunda e menor parte (20 perfis) foi caracterizada como **experiências** ou práticas de organizações sociais empreendidas a partir de ações políticas das próprias crianças. Os percentuais estão expostos na seguinte disposição gráfica:

Gráfico 1 - Percentual das Caracterizações das Práticas Investigadas



Fonte: autoria própria.

No próximo subtópico dispomos o mapeamento dos 24 (vinte e quatro) perfis de publicações da rede social investigada, categorizados como experiências de organizações sociais e político-participativas **com** crianças. Os registros dos dados e características são compilados em um único quadro, cuja finalidade restrita é a exposição para a evidência acadêmica dos dados.

3.2.1. Experiências de Organizações Políticas COM Crianças

O quadro a seguir apresenta os resultados quanto à localização dos perfis detectados como experiências partilhadas entre adultos e meninos e meninas:

Quadro 3 - Mapeamento das Organizações Políticas COM Crianças na América Latina de fala castelhana

Práticas Mapeadas	Caracterização das Organizações Políticas Intergeracionais
10	Rede de Pesquisa com Crianças e Adolescentes Argentina Empresa/Rede Internacional de Investigação Etnográfica em participação com crianças, adolescentes e jovens
15	Projeto Cidade das Crianças Colômbia Comunidade/Projeto Municipal
18	Projeto Cidade Educativa Argentina Comunidade/Atuação de crianças e adolescentes
37	Procuradoria da Criança e da Família México Organização Governamental/Com participação de crianças
40	Secretaria de Participação Colômbia Organização Governamental/Geração de projetos para toda a população
45	Comitê Participativo Paraguai Atuação adulta com crianças e adolescentes
47	Projeto Educativo México Projeto Cultural/Banda de preservação da cultura local/ Adultos e crianças e adolescentes

48	<p>Instituto da Criança e Adolescente Uruguai Organização não governamental/ Promoção, apoio e acompanhamento às instâncias de participação das crianças no país/ Adultos e crianças</p>
50	<p>Associação com Crianças, Adolescentes e Jovens Colômbia Organização sem fins lucrativos Associação /Prevenção à situação de risco e restabelecimento de direitos e reabilitação à dependência química e fortalecimento da família</p>
55	<p>Espaço de Participação Uruguai Educação/Centros Educativos Promotores de Direitos Humanos/Adultos com crianças</p>
58	<p>Projeto de Formação em Participação Colômbia Educação/ Projeto/ Promoção de práticas democráticas com crianças e adolescentes</p>
61	<p>Rede de Organizações e Pessoas Argentina Não Governamental/ Rede de Organizações e Pessoas/ Atuação com crianças/ Defesa e promoção da inserção e incidência política de crianças e adolescentes com direitos violados nas políticas públicas</p>
64	<p>Rede Latino-Americana América Latina Organização Sem Fins Lucrativos/ Defesa da educação e participação/ Atuação em Rede na defesa e promoção internacional de ações e experiências de aprendizagens participativas</p>
66	<p>Centros de Participação Bolívia Organização Não Governamental/Sem Fins Lucrativos/ Promoção de espaços de participação nas comunidades/ Formação política em defesa dos direitos humanos de adolescentes, jovens e adultos</p>
75	<p>Rede Adulta Participação Adolescente Guatemala Organização Sem Fins Lucrativos/ Junção de organizações de direitos da infância e adolescência/ Participação de adolescentes em alguns eventos de capacitação e formação</p>
76	<p>Evento Latino-Americano da Infância América Latina Comunidade/ Espaço para articulações, aprendizagens, exposições e intercâmbios de experiências e de formação e articulação social, acadêmica, política e cultural para propagação dos direitos, culturas e políticas sobre/das infâncias e juventudes latino-americanas. Participação de Adolescentes no evento</p>

78	<p>Rede de Organizações México Não Governamental/ Rede de organizações da sociedade civil. Intervenção para os direitos das crianças e adolescentes em situação de risco. Ações de defesa, promoção e formação na área dos direitos das crianças/ Promoção da participação infantil nas ações da Rede</p>
79	<p>Fundação Comunitária Colômbia Organização Não-Governamental/ Comunitária/ Trabalho do Bairro para a promoção da participação protagonista de crianças e adolescentes e defesa dos direitos de meninos e meninas trabalhadores e/ou vítimas de conflito armado</p>
83	<p>Rede das Redes Nacionais América Latina Organização Sem Fins Lucrativos/ Rede das Redes Nacionais de ONG da Infância e Adolescência de países da América Latina e Caribe. Ações de eventos e projetos para a promoção da participação infantil e incidência política e formativa sobre a temática. Produção e disponibilização de publicações sobre o assunto</p>
84	<p>Conselho de Políticas Equador Organização Governamental Conselho de políticas públicas para a promoção da igualdade intergeracional e a não discriminação dos direitos de crianças, adolescentes, jovens e idosos</p>
95	<p>Sistema Municipal de Proteção México Organização Governamental/ Consulta Pública com crianças e adolescentes objetivando escutar e reconhecer suas opiniões e a partir disso implantar políticas públicas voltadas a essa população</p>
98	<p>Defensoria da Criança Argentina Organização Governamental/ Garantia, defesa e formação em direitos humanos de direitos de crianças e adolescentes. Atividades formativas para crianças</p>
101	<p>Órgão Gestor da Política da Infância Paraguai Organização Governamental/ Promoção de Políticas Públicas para crianças e adolescentes/ Atividades educativas para crianças</p>
108	<p>Diretoria da Criança México Empresa/ Promoção da participação cidadã em processos eleitorais na perspectiva da igualdade de gênero e da cultura democrática. Atuação adulta/ Realização de ações e projetos de promoção da participação de crianças e adolescentes</p>

Fonte: autoria própria.

3.2.2 Experiências de Organizações Políticas DAS Crianças

O próximo quadro sistematiza as experiências de práticas sociais localizadas no campo virtual. São manifestações expressivas da participação e da organização política coletiva das crianças na América Latina, excluído o Brasil. Os resultados são relativos a 20 (vinte) perfis de publicações que demonstram ações/atuções políticas empreendidas a partir da participação direta das crianças.

Quadro 4 - Mapeamento de organizações políticas das crianças na América Latina de fala castelhana

Práticas Mapeadas	Caracterização das Organizações Políticas Geracionais DAS Crianças
3	Comissão de Participação de Meninos, Meninas e Adolescentes Argentina Organização Comunitária/ Atuação e incidência política de crianças de adolescentes
4	Conselho Consultivo de Meninos, Meninas e Adolescentes Peru Organização Governamental/ Atuação de Crianças, Adolescentes e Jovens
5	Conselho Consultivo de Meninos, Meninas e Adolescentes Peru Comunidade/ Atuação de Crianças e Adolescentes
13	Rede de Comunicativa de Meninos, Meninas, Adolescentes e Jovens Colômbia Mídia/Atuação de grupo de Crianças e Adolescentes/ Comunicação e incidência política de crianças e adolescentes nos planos dos governos
16	Conselho Consultivo de Meninos, Meninas e Adolescentes Equador Organização Governamental/ Atuação e incidência política de Crianças e Adolescentes
21	Rede Regional de Meninos, Meninas e Adolescentes América Latina e Caribe Organização Não Governamental/ Atuação e incidência política latino-americana de crianças, adolescentes e jovens
22	Movimento de Meninos e Meninas Equador Organização social própria de crianças e adolescentes que lutam pela garantia e exigência dos seus direitos

29	<p>Meninos, Meninas e Adolescentes na Política Pública Colômbia Comunidade Evento/Organização e atuação de Crianças e Adolescentes na construção da política pública da cidade</p>
35	<p>Comitê Municipal de Meninos, Meninas e Adolescentes Bolívia Serviço Comunitário Atuação de Crianças e Adolescentes</p>
43	<p>Gerações com Bem-Estar Colômbia Comunidade/ Grupos de Crianças e Adolescentes/ Atuação das Crianças</p>
51	<p>J. L. Espaço de Participação México Organização Comunitária/Sem Fins Lucrativos/ Participação e Incidência política de crianças e adolescentes Inclusão das concepções das crianças e adolescentes como atores fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e democrática</p>
53	<p>Movimento Nacional de Adolescentes e Jovens Nicarágua Causa/Movimento Social/Organização de Crianças, Adolescentes e Jovens</p>
68	<p>Rede de Adolescentes Equador Comunidade/ Rede para comunicação de opinião de adolescentes/ Mobilização e Incidência de cidadania/ Protagonismo e Participação Adolescente</p>
82	<p>Espaço de Infância Argentina Organização Comunitária/ Social Organização de Crianças Movimento de organização e atuação política de crianças e adolescentes com apoio da comunidade</p>
85	<p>Movimento de Adolescentes e Meninos e Meninas Trabalhadores Peru Organização Sem Fins Lucrativos/ Movimento de organização e atuação política de crianças e adolescentes trabalhadoras. Organização política em nível comunitário e nacional e internacional. Protagonismo político e defesa do exercício da cidadania e da dignidade de meninos e meninas</p>
87	<p>P.M.L Argentina Organização Não Governamental/ Atuação militante pela dignidade e o protagonismo social e político de crianças e adolescentes das camadas populares. Organização e formação política de/com crianças e adolescentes</p>

91	<p>Plataforma de Organizações de Meninos, Meninas e Adolescentes América Latina e Caribe Organização Não Governamental/ Defesa dos direitos de crianças e adolescentes com pessoas adultas de referências em situação de privação de liberdade Grupos organizados de participação de crianças e adolescentes na Argentina, Chile, Nicarágua e Panamá</p>
92	<p>Movimento de Adolescentes e Meninos Peru Escola/Organização Não Governamental Instituição educativa de formação e organização política de crianças e adolescentes</p>
97	<p>Comitê de Meninos, Meninas e Adolescentes México Comunidade/ Organização de Crianças e Adolescentes. Incidência política por meio da participação na comunidade e na cidade</p>
106	<p>Meninas pelos Direitos de Meninos e Meninas México Educação/ Organização Política de Meninas/ Projeto de Grupo de Meninas Intervenção educativa na sua comunidade por meio da promoção de ações de sensibilização e conscientização social e para o reconhecimento, defesa e promoção dos direitos das crianças</p>

Fonte: autoria própria.

3.2.3 Organizações Políticas das Crianças: Tipos e Significações

Do levantamento das experiências apresentadas, resultou a análise dos conteúdos para a observação e categorização de diferentes tipos de práticas participativas. A delimitação das categorias obedeceu ao critério das singularidades encontradas, quais sejam:

- a) quanto às nacionalidades;
- b) quanto às denominações;
- c) quanto ao caráter social das organizações;
- d) quanto aos sentidos sociais;
- e) quanto às finalidades das práticas;
- f) quanto aos temas e lutas.

Em relação à verificação das nacionalidades das experiências mapeadas, obtivemos a seguinte configuração:

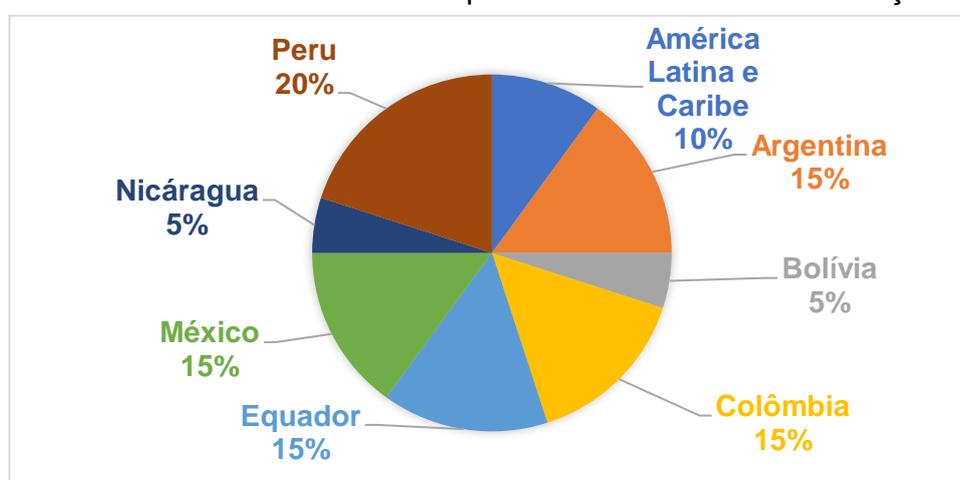
Quadro 5 - Quanto às Nacionalidades das Experiências

País/Âmbito	Número de Experiências
América Latina e Caribe	02
Argentina	03
Bolívia	01
Colômbia	03
Equador	03
México	03
Nicarágua	01
Peru	04
Total	20

Fonte: autoria própria.

Identificamos 7 (sete) países diferentes nesse quadro, algo em torno de um terço do número total de nações que compõem a América Latina (são 20 nações no total). O país com o maior número de experiências constatadas no estudo foi o Peru, seguido da Argentina, Colômbia, Equador e México. Constatamos ainda 1 (uma) experiência da Bolívia e outra da Nicarágua. As organizações que se declararam atuantes na América Latina e Caribe são 2 (duas). O gráfico a seguir demonstra os dados e seus percentuais em relação ao total.

Gráfico 2 - Porcentual das Experiências Políticas das Crianças



Fonte: autoria própria.

Por outra análise, buscamos reconhecer os tipos de denominações atribuídas às organizações/ações políticas das crianças. Os nomes identificados são:

Quadro 6 - Quanto às Denominações das Experiências

Tipos das Denominações		
Caracterização/Definição	Constatações	País/Países
Comissão	1	Argentina
Comitê	2	Bolívia e México
Conselho Consultivo	3	Peru, Peru e Equador
Espaço	2	Argentina, México
Gerações para o Bem-estar	1	Colômbia
P.M.L	1	Argentina
Meninas Pelos Direitos	1	México
Meninos, Meninas e Adolescentes Construindo Política	1	Colômbia
Movimento	4	Equador, Nicarágua, Peru e Peru
Plataforma	1	América Latina e Caribe
Rede	3	América Latina e Caribe, Colômbia e Equador

Fonte: autoria própria.

Verificamos que os termos mais usados para a identificação das organizações políticas das crianças são: em primeiro lugar “movimento”; em segundo, “conselho” e “rede”; em terceiro, “comitê” e “espaço”. As nomeações “comissão” e “plataforma” foram identificadas uma vez. Notamos ainda que, no Equador, aparecem três nomeações simultaneamente: “conselho”; “movimento”; e “rede”. O que pode ser interpretado como um indicativo da diversidade de participação política institucional das crianças em um mesmo contexto.

Em relação à categoria “conselho consultivo” de meninos e meninas, identificamos a presença no Peru e no Equador. Quanto ao uso do termo “movimento”, examinamos que, das 4 (quatro) organizações identificadas com o

termo, 2 (duas) são do Peru, e todas pertencem a uma organização em que participam meninas e meninos trabalhadores.

Incentivadas por essas observações, refletimos que os termos comumente adotados para nomear a política não são nomes expressivos das culturas identitárias das crianças. Entendemos que esse pensamento cabe para os termos anteriormente identificados - a exemplo de comitê, conselho, rede -; mas serve também para outros termos e conceitos comumente adotados (assimilados) pelas sociedades como expressões significativas do mundo político adulto. Citamos mais dois exemplos: o termo “delegado” (aplicado com significado de representatividade) em geral usado em conferências realizadas sobre temas dos direitos humanos e da natureza; o termo “militante” normalmente utilizado nos movimentos sociais e partidos políticos (com significado de sujeito político atuante).

Objetivamos reconhecer também o caráter institucional empreendido nos perfis das organizações das crianças, conforme segue:

Quadro 7 - Quanto ao Caráter das Organizações

Tipos do Caráter das Organizações		
Caracterização/Definição	Constatações	País/Países
Causa/Movimento Social	1	Nicarágua
Mídia	1	Colômbia
Organização Comunitária/ Comunidade	8	Argentina Argentina Colômbia Colômbia Peru México Equador México
Organização Governamental	2	Peru Equador
Organização Não-Governamental	3	América Latina e Caribe América Latina e Caribe Argentina
Organização Não-Governamental/Escola	1	Peru
Organização Política de Meninas	1	México

Organização Sem Fins Lucrativos	1	Colômbia Peru
Organização Social	1	Equador
Serviço Comunitário	1	Bolívia

Fonte: autoria própria.

A maioria dos perfis se autodefiniu como “organizações de caráter comunitário” ou “representativas da comunidade”. A segunda categoria mais citada foi “não-governamental”. Apenas um perfil se caracterizou como “social/movimento social”, ainda que, como verificamos, entre as denominações, a expressão que mais vezes apareceu junto à descrição dos nomes das organizações foi: “movimento”. Analisamos também os tipos dos sentidos (causas) da participação e organização política das crianças. As observações interpretativas foram as seguintes:

Quadro 8 - Quanto aos Sentidos e Finalidades das Organizações

Tipos dos Sentidos e Finalidades
Bem-estar geracional
Conhecimento dos direitos
Sociedade justa e democrática
Transformação social
Direitos de crianças, adolescentes e jovens
Liberdade de expressão e opinião
Organização e formação política militante
Organização política de adolescentes, meninos e meninas
Organização política de meninas
Autoproteção à violência
Participação política própria, autêntica e genuína
Garantia das políticas públicas para a infância
Participação na Comunidade
Defesa da dignidade
Defesa da justiça social
Defesa do trabalho digno
Protagonismo de crianças e adolescentes
Protagonismo político e social

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

No contexto das experiências investigadas, identificamos ainda tipos de expressões ou manifestações temáticas nas práticas participativas e de lutas políticas das crianças.

Quadro 9 - Quanto às Temáticas

Tipologia das Temáticas	
Aborto Legal	Adultocentrismo Alegria Bem Viver Cidadania Cidade
Classes Populares	Comunicação Comunidade Construção Defesa Dignidade
Economia Solidária	Educação Popular Equidade Exigência dos Direitos
Feminismo	Igualdade de Gênero Infância Incidência Política Justiça Social
	Liberdade Luta Machismo Organização Participação Paz
	Planos de Governos Lúdico Pessoas Referentes Encarceradas
Protagonismo Social	Protagonismo Político Redução da Maioridade Penal
	Sensibilização Social Sociedade Democrática Sociedade Justa
	Sonhos Sujeitos Sociais de Direitos Ternura
	Tomadas de Decisão Trabalho Violência

Fonte: autoria própria.

3.2.3.1. Pontos de Análise

Nosso intento nesta matéria é discutir aspectos plurais e singulares da pesquisa do campo virtual. Destacamos particularidades que, notadas à nossa maneira, são expostas como qualificações de significações relativas às ações, linguagens e culturas políticas infantis.

Começamos por observar a quantidade considerável de perfis (52 do total de 96) de organizações desconsideradas em nosso estudo por entendermos que esses não aparentavam nutrir relação direta com a promoção prática da participação política das crianças. Podemos supor que, mesmo em instâncias caracterizadas como espaços sociais democráticos, a realidade prática da participação das crianças, ou, melhor definido, o exercício do direito político na infância acaba por não se efetivar, ficando no plano do ideal.

Dos perfis que analisamos, acreditamos que, embora tenham sido poucos, eles demonstrem de certo modo a existência da participação e organização política de meninos e meninas, desde seus contextos de atuação e resistências. A definição a seguir, traduzida da descrição do perfil do movimento

de meninas identificado no México, depõe favoravelmente acerca dessa r(e)existência política infantojuvenil:

Somos um Movimento formado por grupos de adolescentes e jovens organizados que lutamos pelo direito à participação autêntica de meninas, crianças e adolescentes em todos os espaços.

[...] Missão: Facilitar a participação autêntica e genuína de meninas, crianças e adolescentes e jovens sujeitos sociais de direitos, para que incidam, mobilizem suas demandas ações de interesse em espaço de tomada de decisões a nível local, municipal e nacional (Meninas pelos Direitos de Meninos e Meninas, México).

Os perfis analisados possibilitaram que observássemos dados, como fotografias, momentos de falas compartilhadas entre adultos e crianças/adolescentes e entre crianças e adolescentes, posições corporais e espaciais durante ações ou manifestações públicas, vídeos de eventos, entre outras manifestações expressivas. Em alguns registros foi possível notar a situação de supressão da participação política de meninos e meninas em detrimento de ações e intervenções protagonizadas por adultos.

Entendemos que o ideal, do ponto de vista dos direitos infantis, era que o protagonismo fosse percebido claramente. A supressão da participação de meninas e meninos pelo uso e abuso político da sua imagem e liberdade também foi notada. O uso político das crianças com finalidade eleitoral é uma prática histórica de violência cometida contra elas tanto em governos democráticos quanto em ditaduras.

Em dois dos perfis observados notamos conteúdos em publicações que se caracterizaram nesses termos. Em um deles, examinamos um vídeo sobre a realização de um evento político de lazer comunitário, no qual se percebe que as crianças presentes foram consistentemente usadas e expostas para a produção de inúmeras fotografias. Nelas, prefeito e autoridades locais apareciam na posição de frente, com as crianças compondo o cenário ao seu redor e ao fundo. Situações como essas podem ferir o direito de proteção da dignidade e da liberdade política das crianças (ONU, 1989, Art. 12, 13, 14, 15).

Por outro lado, observamos que na maioria dos perfis a proteção de crianças e adolescentes quanto à exposição virtual ocorreu em diferentes experiências. Especialmente nos perfis de duas organizações, verificamos

publicações em que os rostos das crianças e adolescentes foram ocultados. Uma organização era do México e outra da Colômbia.

Se tomamos uma visão geral das experiências observadas em diferentes organizações e países, a temática da participação política das crianças pode ser notada junto à comunicação de diversos temas dos direitos humanos, por exemplo, o tema da defesa da igualdade de gênero.

Em uma das organizações, localizada no México (comunitária, pequena, formada por poucos membros, todas meninas), percebemos que o próprio ativismo político feminino pode ser significado como ação de defesa e luta pela participação política infantojuvenil. A descrição registrada sobre o perfil dessa experiência corrobora tal compreensão: “Somos 12 adolescentes entre os 10 e 16 anos. Estudamos primária, secundária e bacharelado. Nos reunimos às segundas às 4:30 da tarde”. (Comitê de Meninos, Meninas e Adolescentes, México).

A defesa do gênero feminino também pôde ser percebida em uma experiência de vivência democrática promovida na Argentina. Nesse caso, meninas crianças e adolescentes participaram de atos em manifestações públicas nas ruas em defesa da seguinte pauta coletiva: contra o rebaixamento da maioria penal no país; a favor da legalização do aborto; e pela justiça social da igualdade entre meninas e meninos e homens e mulheres, em consideração às concepções e ideais feministas.

Observamos a participação e a organização política de crianças e adolescentes trabalhadores e/ou vítimas do conflito armado na Colômbia com o propósito da geração de paz. Sobre essa experiência, registramos as seguintes notas, frutos da observação da experiência:

Cidade fronteira com a Venezuela.
Produções de vídeos e conteúdos formativos feitos pelas crianças.
Crianças sorrindo felizes.
Principal princípio - PAZ como processo de vivência de direitos, de participação democrática e de construção da vida e da memória.
Citação de frase de Paulo Freire - “Todo acto educativo é un acto político”⁴³(Fundação Comunitária, Colômbia).

43 Tradução: “Todo ato educativo é um ato político”.

A construção social, humana e política da paz implica o respeito radical aos direitos humanos e aos documentos democráticos nacionais e internacionais efetivados para a sua proteção e promoção. Implica, ao mesmo tempo, em mais participação social dos sujeitos e das comunidades, incluindo as crianças.

Listamos a seguir diversas práticas identificadas durante a busca como outras experiências interessantes ou inovadoras. Optamos por descrevê-las com o objetivo de registrar a diversidade das ações. São essas:

- no México, o processo institucional de votação democrática de crianças ocorrido para a escolha dos seus representantes eleitos para participar de um congresso estadual;
- ainda nesse país, a experiência de uma rede formada por organizações da sociedade civil com o objetivo de lutar a favor das crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, a partir da promoção de ações com participação infantil;
- a experiência de uma rede formada por várias “redes nacionais” de organizações não governamentais da América Latina e do Caribe, a qual é composta por 30 redes de 24 países (cerca de 2.500 organizações), que realiza ações, eventos e projetos para a promoção da participação infantil, para a incidência política de adultos e crianças em atividades formativas sobre a temática;
- novamente no México, a realização de consulta pública oficial às crianças e adolescentes promovida pelo órgão eleitoral nacional, de 17 a 25 de novembro de 2018. O objetivo era escutar e reconhecer as opiniões das crianças e adolescentes e, a partir disso, implantar políticas públicas voltadas a essa população. A participação das crianças e adolescentes gerou, nessa última ação, mais de 5 milhões de manifestações de opinião;
- na Colômbia, a realização da “Feira de Protagonismo e Participação das Crianças”;
- também nesse país, a experiência de uma Secretaria de Participação Social Comunitária com ações de participação intergeracional na comunidade;

- no Chile, um Centro de Saúde que desenvolve uma experiência de rede de proteção e cuidado às crianças, adolescentes e famílias da comunidade a partir de referência direta da equipe multiprofissional com cada escola;
- no Peru, a experiência de uma organização de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, cujo nome busca expressar a sua concepção, “Casa de portas abertas”;
- do mesmo país, a experiência da “Defensoria Pública” no bairro, com sede no território de moradia das crianças e de suas famílias;
- na Argentina, a manifestação política de rua denominada de “Niñetazo”, com participação de muitos grupos de sujeitos crianças e de adolescentes, famílias e educadores, em defesa dos direitos e da participação infantojuvenil e de temas como promoção da igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, acesso e direito das crianças à cidade, direito de brincar, aborto legal para adolescentes e mulheres adultas e a não redução da maioridade penal;
- a campanha realizada por uma rede não governamental para chamar a atenção quanto à liberdade de participação e opinião de crianças e jovens;
- na Bolívia, um centro de participação para a paz e os direitos humanos promove espaços de participação e formação política nas comunidades;
- para a América Latina, a iniciativa de uma organização que propunha a construção de um movimento internacional intergeracional de integração, diálogo e alianças entre diferentes gerações, por meio da realização de aprendizagem de práticas democráticas (participativas);
- um projeto universitário internacional de realização de exames de DNA gratuitos para identificação ou constatação científica que auxiliem no combate ao tráfico de crianças e adolescentes;
- por último, a experiência do “Conselho Nacional” no Equador, com a agenda da política da igualdade intergeracional (2017-2021).

A última experiência citada atraiu especialmente a nossa atenção e nos instigou a conhecê-la mais profundamente, o que culminou em uma visita investigativa ao Equador. É disso que tratamos no próximo tópico.

3.3. EXPERIÊNCIA NO EQUADOR: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA INTERGERACIONAL DAS CRIANÇAS

Esta seção aborda dados e aspectos relacionados à investigação no Campo da Visita Internacional ao Equador, realizada entre 05 e 16 de maio de 2019. A seguir, elaboramos uma breve explanação sobre a realidade geral estudada e, em seguida, explanamos as legislações equatorianas com olhar voltado aos direitos à educação e à participação social. A exposição do conteúdo teórico é mediada com dados de nossas observações de diários de campo produzidos durante visitas e atividades investigativas no país. Ao final, abordamos o Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional (CNII) e os Conselhos Consultivos Nacionais de Crianças e de Adolescentes como espaços de participação política e social.

3.3.1. Equador e as Constituições Democráticas Equatorianas

Ecuador, em espanhol, e Equador, em português⁴⁴, é um país pertencente à América Latina, localizado na América do Sul. O país é cortado pela linha imaginária do Equador, de onde vem a sua denominação. Essa particularidade concede a esse país e ao seu povo a originalidade de situar-se em “*la mitad del mundo*”⁴⁵.

O Equador é um dos países latino-americanos que foram colonizados pela Espanha. A colonização iniciada em 1531 perdurou até 1822, ano da consolidação da independência, ocorrida em 22 de maio e mediada pelos ideais e a atuação do líder revolucionário venezuelano Simón Bolívar (1783-1830). Estima-se que, em 2010, a sua população de crianças e adolescentes representava 35% do valor total da população equatoriana. Algo em torno de seis milhões de crianças, 28% na faixa etária de 0 a 4 anos, 33% de 5 a 11 anos e 39% de 12 a 17 anos (UNICEF, 2019).

44 Derivado do latim “*aequator*”, originário de “*aequis*”, o termo significa arco dividido em duas partes iguais em tamanho. Fonte: Origem da Palavra. Disponível em: www.dicionariotimologico.com.br/equador/.

45 Traduzido para o português “a metade do mundo”.

Assim como ocorreu em grande parte dos países latino-americanos nas décadas de 1960 e 1970, o Equador também passou por históricos políticos autoritários de destituições do poder democrático. Em 1972, ocorreu o golpe da ditadura militar. A democracia política é retomada em 1979, com a promulgação da 1ª Constituição da República Equatoriana.

No artigo 27º da Constituição, a educação é definida como a base da formação da sociedade equatoriana. A educação deve ser fundada nos princípios da democracia e dos direitos humanos e voltada ao desenvolvimento da consciência e da ação crítica, moral, social e histórica da pessoa na sua realidade. O artigo 12 chama nossa atenção de maneira especial: são considerados cidadãos os seres com mais de 18 anos. Portanto, nessa Constituição, crianças e adolescentes eram não-cidadãos.

Art.12- São cidadãos os equatorianos maiores de 18 anos. Art.27- A educação é dever primordial do Estado. A educação oficial é laica e gratuita em todos seus níveis. [...] A educação se inspira em princípios de nacionalidade, democracia, justiça social, paz, defesa dos direitos humanos, e está aberta a todas as correntes de pensamento universal. A educação tem um sentido moral, histórico e social e estimula o desenvolvimento da **capacidade crítica do educando para a compreensão cabal da realidade equatoriana**, da promoção de uma autêntica cultura nacional, a solidariedade humana e a ação social e comunitária (ECUADOR, 1979, Art., 1; 2; 4; 12; 27. Grifos Nosso).

Em 1998, uma nova Constituição foi aprovada no país. Pelas anotações da nossa reunião com especialistas e ativistas dos direitos das crianças no país (que, na época, acompanharam e interferiram ativamente no processo de elaboração do documento a favor dos direitos das crianças), a nova Constituição é tida pelos movimentos de defesa da infância equatoriana como

[...] um marco para o reconhecimento dos direitos participativos das crianças. Um aspecto muito discutido durante sua concepção era que o serviço militar passasse a não ser obrigatório [...]. Nasce um outro conceito que diz, não há um Estado Central senão um Estado que tem que ser popular” (Notas da AUTORA, 10/05/19).

Em comparação com a Constituição de 1979, percebemos que, nessa constituição de 1998, o grupo social geracional das crianças e adolescentes equatorianas, assim como das pessoas com deficiências e em situação de risco, entre outras minorias populacionais, obteve seus direitos reconhecidos pela lei

maior de seus pais. Os interesses das crianças foram considerados como princípio superior. Notamos, no entanto, que tal reconhecimento se deu sob a concepção dessas populações e sujeitos como “grupos vulneráveis”.

Seção quinta. Dos grupos vulneráveis

Artículo 48 - É dever do Estado, da sociedade e da família, promover com máxima prioridade o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes e assegurar o exercício pleno dos direitos. Em todos os casos se aplicará o princípio de interesse superior das crianças, e seus direitos prevalecerão sobre os demais. **Artículo 49** - As crianças e adolescentes gozarão dos direitos comuns ao ser humano, ademais dos específicos de sua idade. O Estado lhes assegurará e garantirá o direito à vida, desde sua concepção; à integridade física e psíquica; a sua identidade, nome e cidadania; à saúde integral e nutrição; à educação e cultura, ao esporte e recreação; à seguridade social, a ter uma família e desfrutar da convivência familiar e comunitária; à participação social, ao respeito a sua liberdade e dignidade e a serem consultados nos assuntos que lhes afetem. O Estado garantirá sua liberdade de expressão e associação, o funcionamento livre dos conselhos estudantis e demais formas associativas, de conformidade com a lei (ECUADOR, 1998, Art. 48; 49).

Durante a viagem ao Equador, realizamos uma reunião com membros gestores do “Consejo de Protección de Derechos de Quito”⁴⁶. A indicação e intermediação para o agendamento do encontro se deu por iniciativa do “Consejo Nacional de Igualdad Intergeneracional”.

Segundo dados relatados durante a reunião, a inclusão das crianças no texto da Constituição democrática equatoriana de 1998 se deu poucas horas antes da sua aprovação. Ocorria que, além da resistência, contrária a determinados pontos das propostas, havia igualmente, por parte dos próprios coletivos do movimento de defesa da infância, em sua maioria composto por adultos, uma inconclusão quanto aos artigos e aspectos de direitos que seriam ou não priorizados no texto em elaboração.

Esse processo democrático fez com que a redação do texto construído para tratar da inclusão dos direitos das crianças na Constituição de 1998 fosse posto para votação de maneira integral, sem alterações. A estratégia assumida naquele momento foi a de assegurar que os direitos das crianças passassem a ser garantidos historicamente no país, mesmo que minimamente. Ainda de dados mencionados durante a reunião, detectamos que a referência do Equador

46 Ocorrida no dia 10 de maio de 2019, no período da manhã, na Sede Conselho.

para a conquista dos direitos das crianças foi a experiência brasileira de luta para criação e aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1990).

Além disso, fomos informadas que, em 1999, foi realizada pela primeira vez no Equador uma consulta pública às crianças. A ação foi legitimada pela conquista histórica dos direitos das crianças na Constituição (ECUADOR, 1998) e pela Convenção dos Direitos das Crianças da ONU (1989). O Equador foi o primeiro país da América Latina a ratificar a convenção da ONU de 1989.

Embora não tenha sido gerada por iniciativa do Estado, a consulta pública citada no parágrafo anterior foi determinante, porque chamou a atenção da sociedade e de governantes para a necessidade de se promover o direito de participação das crianças e adolescentes e dar visibilidade para meninos e meninas, integrando-os à sociedade como sujeitos políticos participativos. Reproduzimos essas observações no seguinte registro de campo: Entre 1999 e 2000 houve uma 1ª Consulta Nacional com as crianças (não oficial) porém muito importante, porque tirou a criança da invisibilidade da política pública e da participação política (Notas da AUTORA, 10/05/2019).

Em 03 de janeiro de 2003, nasce o “Código de La Niñez e Adolescência”. No artigo quarto, define-se: “Menina ou menino é a pessoa que tem completos doze anos de idade. Adolescente é a pessoa de ambos os sexos entre doze e dezoito anos de idade” (ECUADOR, 2003).

Os direitos humanos das crianças e adolescentes são garantidos a partir de quatro grupos de direitos: a) Sobrevivência; b) Desenvolvimento; c) Proteção; d) **Participação**. Referente ao grupo dos direitos à participação, compreende-se que esses direitos:

Implicam o reconhecimento específico da autoria social e cidadã de meninas, meninos e adolescentes. Se referem ao acesso, conhecimento, informação e tomada de decisões nos assuntos que lhes afetam, assim como naqueles que são de seus interesses (CNII, 2018, p. 21).

Os direitos à participação são explicitados no “Código de La Niñez”, nos seguintes termos:

Capítulo V

Direitos de participação

Art. 59 - Direito à liberdade de expressão- Os meninos, meninas e adolescentes têm direito a expressar-se livremente, a buscar, receber e difundir informações e ideias de todo tipo, oralmente, por escrito o qualquer outro meio que elejam, com as únicas restrições que imponham a lei, de ordem pública, à saúde ou a moral pública para proteger a seguridade, direitos e liberdades fundamentais dos demais.

Art. 60 - Direitos a serem consultados- Os meninos, meninas e adolescentes têm direito a ser consultados em todos os assuntos que lhes afetam. Esta opinião se levará em conta a sua idade e maturidade. Nenhum menino, meninas ou adolescente poderá ser obrigado ou pressionado sobre qualquer forma para expressar sua opinião.

Art. 61- Direito à liberdade de pensamento, consciência e religião [...]

Art. 62 - Direito à liberdade de reunião. Os meninos, meninas e adolescentes têm direito a reunir-se pública e pacificamente para a promoção, defesa e exercício dos seus direitos e garantias.

Art. 63 - Direito de livre associação - Os meninos, meninas e adolescentes têm direito a associar-se livremente com fins lícitos. Este direito inclui a possibilidade dos adolescentes de constituir associações sem fins lucrativos, com a presença da lei. O Estado garantirá e fomentará o exercício deste, principalmente em matéria de associações estudantis, culturais, esportivas, trabalhistas e comunitárias. É proibido qualquer restrição ao exercício deste direito que não expressamente prevista na lei (ECUADOR, 2003, Art. 59-63).

Em 2008 a carta constitucional equatoriana de 1998 foi substituída historicamente por outra legislação. No preâmbulo, assume-se que:

Uma nova forma de convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza, para alcançar o bem viver, o *sumak kawsay*⁴⁷. Uma sociedade que respeita, em todas suas dimensões, a dignidade das pessoas e coletividades. Um país democrático, comprometido com a integração latino-americana – sonho de Bolívar e Alfaro⁴⁸- paz e a solidariedade com todos os povos da terra (ECUADOR, 2008, p. 17).

Ademais, reconhece-se que é dever do Estado promover o **bem viver** por meio da erradicação da pobreza e da diminuição das desigualdades em relação à promoção do desenvolvimento sustentável (ECUADOR, Art. 5, 2008). No Art. 6, define-se que “todas as equatorianas e equatorianos são cidadãos e gozarão dos direitos estabelecidos na Constituição” (ECUADOR, 2008, p. 19).

Capítulo primeiro

Princípios de aplicação dos direitos

Art.10 - As pessoas, comunidades, povos, nacionalidades e coletivos titulares gozarão dos direitos garantidos na Constituição e nos

47 Termo originário da língua Qichua adotado na Constituição para significar o modelo político-econômico de desenvolvimento econômico, político e cultural sustentável, voltado ao conceito do bem viver.

48 José Eloy Alfaro Delgado (1842-1912), líder da Revolução Liberal Equatoriana, mentor da escola pública e da educação pública e laica no país. Assassinado, mutilado e queimado em praça pública em Quito.

instrumentos internacionais. A natureza será sujeito daqueles direitos que lhe reconheça a Constituição. (ECUADOR, Art.10, p. 21).

A natureza é declarada na lei como sujeito de direito na Constituição. Esse é um dos aspectos inovadores da legislação, como também a definição de que água é um direito humano. Essas, segundo observações de nossos registros de campo, são conquistas obtidas por intermédio da participação e interferência das crianças no processo de elaboração da lei. Constatamos que: “Os direitos da Natureza aparecem na constituição pelo esforço das lutas dos meninos/as, de seus movimentos, que incidiram e questionaram qual país e que recursos naturais os adultos de poder iriam lhes deixar (e os animais)” (Notas da AUTORA,10/05/19).

Em relação à educação, o tema é tratado no Capítulo II da Constituição, seção quinta, composta por quatro artigos (26, 27, 28 e 29). Ali define-se e assegura-se essa área como prioridade da política estatal. A legislação reconhece que a aprendizagem se dá em diversos âmbitos e que a liberdade de ensino é um direito.

Seção quinta – Educação

Art. 26. – A educação é um direito das pessoas ao longo de sua vida e um dever iniludível e indesculpável do Estado. Constituem uma **área prioritária da política pública e de investimento estatal**, garantia da igualdade e inclusão social e condição indispensável para o bem viver. [...]

Art. 27.- A **educação** se centrará no ser humano e garantirá seu desenvolvimento holístico, no marco do respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente sustentável e à democracia; **será participativa**, obrigatória, intercultural, democrática, inclusiva e diversa, de qualidade e eficaz; impulsionará a equidade de gênero, a justiça, a solidariedade e a paz; estimulará o sentido crítico, a arte e a cultura física, a iniciativa individual e comunitária, e o desenvolvimento de competências e capacidades para criar e trabalhar. [...].

Art. 28. – A educação responderá ao interesse público e não estará a serviço de interesses individuais e corporativos. [...] O Estado promoverá o diálogo intercultural em suas múltiplas dimensiones. **A aprendizagem se desenvolverá de forma escolarizada e não escolarizada**. A educação pública será universal e laica em todos seus níveis, e gratuita até o terceiro nível de educação superior inclusive.

Art. 29. – O Estado garantirá a liberdade de ensino, a liberdade de cátedra em educação superior, e o direitos das pessoas de aprender em sua própria língua o âmbito cultural (ECUADOR, 2008, p. 28. Grifo Nosso).

No terceiro capítulo, evidenciamos uma diferença fundamental desta Constituição em relação à Constituição de 1998: a extinção do grupo geracional das crianças da condição de “grupo vulnerável”, termo adotado no título da seção 5 da lei anterior. A Constituição de 2008 assumiu politicamente o dever do Estado com a proteção integral prioritária, bem como com o desenvolvimento humano peculiar das crianças e adolescentes como sujeitos sociais, políticos, culturais, educativos e **afetivos**. A expressão “grupos vulneráveis” foi substituída por “grupos de atenção prioritária”, que são compreendidos como grupos sociais com direito à proteção especial.

Capítulo terceiro

Direitos das pessoas e grupos de atenção prioritária

Art. 35 - As pessoas idosas, meninas, meninos e adolescentes, mulheres grávidas, pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade e doentes de enfermidades graves ou de alta complexidade, receberão atenção prioritária e especializada nos âmbitos público e privado. A mesma atenção prioritária, receberão as pessoas em situação de risco, as vítimas de violência, as vítimas de violência doméstica e sexual, maltrato infantil, desastres naturais ou antropogênicos. O Estado prestará especial proteção às pessoas em condição de dupla vulnerabilidade (ECUADOR, 2008, p. 30).

Detectamos outras conquistas de direitos humanos asseguradas à população infantil e adolescente nessa Constituição de 2008 do Equador (ECUADOR, 2008). São essas:

- prioridade incondicional da proteção e atenção integral às crianças e adolescentes em relação às demais pessoas; reconhecimento da afetividade e das necessidades “afetivo-emocionais” como direitos; a garantia do apoio das políticas intersetoriais no atendimento e cuidado à infância (Art. 44,1).
- direito da criança de ser educada no próprio idioma e contexto cultural de seus povos e nacionalidade (Art.46, 1);
- proibição do trabalho antes dos 15 anos (Art. 46, 2);
- proteção no acesso à comunicação e a conteúdos que gerem ou influenciem a violência; proteção à discriminação racial ou de gênero; proteção e educação para o respeito aos direitos de imagem e integridade; punições nos casos de descumprimento das prerrogativas (Art. 46, 8);

- proteção e assistência especial às crianças e aos adolescentes filhos e filhas de pais e mães em privação de liberdade (Art. 46, 8);
- proteção e assistência especial às crianças e aos adolescentes com doenças crônicas ou degenerativas (Art. 46.9).

Os **direitos de participação** estão previstos no artigo 61:

Art. 61 - 2. Participar nos assuntos de interesse público. 3. Apresentar projetos de iniciativa popular normativa. 4. Ser consultados. 5. Fiscalizar os atos do poder público. 6. Revogar o mandato que tenha sido conferido às autoridades de eleição popular [...]. 2. O voto será facultativo para as personas entre dezesseis e dezoito anos de idade [...]. Art. 65. O Estado adotará medidas de ação afirmativa para garantir a participação dos setores discriminados (ECUADOR, 2008, Art. 61, p. 44).

Investigamos que a constituição em vigência no Equador é considerada por estudiosos uma referência na história da construção do novo constitucionalismo latino-americano (ACOSTA, 2014; MELO; BURCKHART, 2018). Além dessa Constituição do Equador, outras são avaliadas como fundantes das novas experiências de democracias na América Latina, quais sejam: a Lei Nacional da Venezuela (1999); e a Lei Nacional da Bolívia (2009). Na avaliação dos autores,

[...] o constitucionalismo latino-americano entra em uma nova fase, impulsionado pelas Constituições andinas: Venezuela (1999), Equador (2008), Bolívia (2009). Essas Constituições são mais amplas, detalhadas e complexas¹, e remetem a suas respectivas realidades plural, trazendo inovações interessantes para o constitucionalismo democrático, especialmente no Equador e Bolívia, com a afirmação do paradigma do bem-viver, defendido pelos povos indígenas e fundamentado no modelo comunitário [...] (MELO; BURCKHART, 2018, p. 10).

Para Acosta (2014), essas três constituições citadas emanam o poder político-jurídico utópico concebido para a consolidação da democracia participativa constituinte e, concomitantemente, a **constituição política do sujeito**, que, na perspectiva defendida nesta pesquisa, deve incluir a formação política das crianças e dos/das adolescentes. Para o autor,

O significado de “ação” e efeito de “constituir” resulta particularmente provocativo quando o referimos à Constituição [...]: o sujeito constituinte

constitui a Constituição, no entanto o sujeito constituinte também se constitui pela mediação desta objetivação (ACOSTA, 2014, p. 20).

A fundamentação teórica citada nos incita a pensar a relação da democracia equatoriana como formação política do seu povo. O que notamos é que os trechos de lei garantem a participação da população em três tipos de mecanismos de participação democrática: a democracia representativa; a democracia participativa; e a democracia direta e comunitária pelo exercício do poder popular.

Participação na democracia **Seção primeira Princípios da participação**

Art. 95 - As cidadãs e cidadãos, em forma individual e coletiva, participarão de maneira protagonista na tomada de decisão, planificação e gestão dos assuntos públicos, e no controle popular das instituições do Estado e da sociedade, e de seus representantes, em um processo permanente de construção do poder cidadão. A participação se orientará pelos princípios de igualdade, autonomia, deliberação pública, respeito à diferencia, controle popular, solidariedade e interculturalidade. A participação da cidadania em todos os assuntos de interesse público é um direito que se exercerá através dos mecanismos da **democracia representativa, direta e comunitária**.

Art. 98 - Os indivíduos e os coletivos poderão exercer os **direitos à resistência** frente ações e omissões do poder público ou das pessoas naturais ou jurídicas não estatais que violarem ou podem violar seus direitos constitucionais e demandar o reconhecimento de novos direitos.

Art. 100 - Em todos os níveis de governos se conformarão instâncias de participação integradas por autoridades eleitas representantes do regime dependente e representantes da sociedade de âmbito territorial de cada nível de governo, que funcionarão regidas por princípios democráticos. A participação nestas instâncias se exerce para: 1. Elaborar planos e políticas nacionais, locais e setoriais entre os governos e a cidadania. 2. Melhorar a qualidade da inversão públicas e definir agendas de desenvolvimento. 3. Elaborar orçamentos participativos dos governos. 4. Fortalecer a democracia com mecanismos permanentes de transparência, prestação de contas e controle social. **5. Promover a formação cidadã e impulsar processos de comunicação**. Para o exercício desta participação se organizarão audiências públicas, defensorias, assembleias, populares, **conselhos consultivos**, observatórios e as demais instâncias que promova a cidadania (ECUADOR, 2008, p. 68. Grifos Nosso).

Em 2009, com base no ordenamento de lei e nas ações de incidência política das crianças, nasce o **1º Conselho Consultivo Nacional de “Niños, Niñas y Adolescentes”** (CNNA) do Equador, o primeiro também da América Latina. Em 2014, é implementada a Lei Orgânica para a criação dos Conselhos

Nacionais para a Igualdade (ECUADOR, 2014); dentre esses, o Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional (CNII).

A partir da identificação dos dois conselhos, através da nossa busca investigativa pela internet, efetivamos a realização da nossa visita à capital do país para conhecer essas organizações.

Durante a viagem, constatamos que a participação e organização social das crianças e adolescentes junto ao Conselho Nacional de “Niños, Niñas y Adolescentes” encontrava-se em processo de enfraquecimento. Pelo que compreendemos com as informações investigadas, o enfraquecimento estava relacionado a aspectos legais e políticos do reordenamento da Lei Orgânica dos Conselhos Nacionais para a Igualdade (ECUADOR, 2015) e do Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional (CNII, 2016).

A experiência investigativa de campo, o estudo e as reflexões sobre as constituições do Equador e as legislações nacionais dos direitos das crianças e adolescentes nos ajudaram a entender essas leis como conquistas sociais para a defesa e promoção dos direitos participativos e representativos dessas populações no país. No processo da pesquisa, fomos percebendo que:

Tudo está vinculado - a adesão do Equador na Convenção dos Direitos da Criança, as Constituições de 1998 e 2008, a luta contínua pelos direitos das crianças, a criação do “Código de Niñez” (Notas da AUTORA, 10/05/19).

As conquistas das constituições democráticas equatorianas legitimaram a luta social e política pelo reconhecimento dos meninos e meninas como sujeitos de direitos políticos. Por conseguinte, elas fundamentaram o dever do Estado, da sociedade e dos governos do país na busca de ações de superação, de modo que esses direitos não ficassem apenas no papel.

Entendemos as implantações dos conselhos consultivos participativos das crianças e adolescentes no país - especialmente do primeiro conselho nacional implantado em 2009 – como ações de boas práticas que buscam promover a participação social dessas populações nas políticas públicas. No entanto, essas ações não se dão de modos isolados. Elas estão inseridas em um sistema político democrático maior, que é o da promoção da participação

popular garantida pela Constituição para o exercício direto do poder político popular.

No próximo tópico, expomos o que vimos a conhecer sobre os Conselhos Nacionais para a Igualdade (CNI), o Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional (CNII) e o Conselhos Nacionais Consultivos de Crianças e Adolescentes.

3.3.2. Conselhos Nacionais para a Igualdade (CNI) e o Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional (CNII)

Os Conselhos Nacionais para a Igualdade (CNI) foram instituídos no Equador para cumprir a determinação da Constituição da República no que se refere à promoção dos direitos à igualdade e à não discriminação (ECUADOR, 2008). O artigo que estabelece a criação desses conselhos é o 156:

Os conselhos nacionais para a igualdade são órgãos responsáveis de assegurar a plena vigência e exercício dos direitos consagrados na Constituição e nos instrumentos internacionais dos direitos humanos. Os conselhos exercerão atribuições na formulação, transversalização, observância, seguimento e avaliação das políticas públicas relacionadas com as temáticas de gênero, étnicas, geracionais, interculturais, e de deficiências e mobilidade humana, de acordo com a lei. Para o cumprimento de suas finalidades se contarão com as entidades gestoras e executoras e com os organismos especializados na proteção de direitos em todos os níveis do governo (ECUADOR, 2008, Art. 156).

O CNI é regido pela “Ley Orgánica de Consejos Nacionales para la Igualdad” (ECUADOR, 2014). Nela, se definem os cinco tipos e as funções dos Conselhos Nacionais para a Igualdade, que são:

1. CNI de Gênero;
2. CNI Intergeracional;
3. CNI de Povos e Nacionalidades;
4. CNI com Deficiência;
5. CNI Mobilidade Humana (ECUADOR, 2014, Art.1)

Em relação ao “Consejo Nacional para a Igualdade Intergeracional” (CNII), verificamos que ele se caracteriza como um “órgão responsável por zelar

pela plena vigência e exercício dos direitos de crianças, adolescentes, jovens, idosos, e pelas relaciones intergeracionais” (ECUADOR, Art. 2014, 1, 2).

O conceito intergeracional refere-se às interrelações entre as diferentes gerações etárias, sociais, culturais, entre outros. Nele, está implícita a compreensão das desigualdades de poderes políticos e as especificidades dos direitos humanos de cada grupo social populacional de modo particular.

A temática geracional e intergeracional implica, por um lado, o reconhecimento e a proteção integral, por parte do Estado, dos direitos humanos de todas as pessoas ao longo da vida; e, por outro, o reconhecimento e a devida proteção dos direitos específicos que são próprios das diferentes idades, para assegurar a proteção integral e o exercício pleno (CNII, 2018, p. 33).

A missão do CNII é definida na Resolução (0003-ST-CNII) de 03 de outubro 2016, que instituiu o “Redesenho da Estrutura e do Estatuto Orgânico de Gestão Organizacional” do Conselho para a organização e gestão dos processos geracionais e intergeracionais:

Art. 5 – Missão: Incorporar o enfoque de igualdade e não discriminação geracional e intergeracional na política pública e práticas institucionais e sociais, para assegurar a plena vigência e o exercício dos direitos dos grupos geracionais, com prioridade em meninas, meninos, adolescentes e pessoas adultas e pessoas idosas; [...] (CNII, 2016, Capítulo I, Art.5).

Os seus princípios e valores são explicitados por meio do Art. 6. (CNII, 2016, Art. 6). Como princípios, tem-se a “Efetividade”, a “Responsabilidade” e o “Reconhecimento”. Já os valores atribuídos são a “Solidariedade”, a “Transparência” e a “Colaboração” (CNII, 2016, Art. 6).

A composição do CNII é de 10 membros paritários, sendo 5 representantes do Estado e 5 da sociedade civil organizada. A representação da sociedade civil deve ser formada por adolescentes, jovens e pessoas idosas.

Entre as suas atribuições, cabe ao CNII garantir a conformação e o funcionamento dos Conselhos Nacionais Consultivos para a Igualdade Intergeracional, como regulamenta a “Lei Orgânica dos Conselhos para a Igualdade”, que também define o que são os conselhos consultivos:

Art. 10- [...] são mecanismos de consulta e assessoria, compostos por cidadãs, cidadãos e por organizações civis, relacionados com a temática dos Conselhos Nacionais para a Igualdade (ECUADOR, 2015, Art. 10).

Art. 11 - [...] Os Conselhos Nacionais para a Igualdade, dentro das suas competências, conformarão e convocarão os Conselhos Consultivos. Cada um dos Conselhos Nacionais para a Igualdade normatizará seu funcionamento (ECUADOR, 2015, Art. 11).

3.3.3. Conselhos Nacionais Consultivos de Crianças e Adolescentes

Como demonstrado, a Constituição do Equador determina a criação dos conselhos consultivos populares como uma das instâncias de promoção da participação social e política direta da população na democracia (ECUADOR, 2008, Art. 68). A partir desta garantia, foram sendo criadas também as normativas que regem a conformação e a atuação dos Conselhos Consultivos para a promoção da igualdade (ECUADOR, 2014, Art. 9; ECUADOR, 2015, Art. 11; ECUADOR, 2016) e os conselhos representativos das crianças e adolescentes.

Verificamos que, no final do ano de 2019, cerca de cinco meses após a nossa visita ao CNII, publicou-se a Resolução “N.º RAPCNII0032019” de 30 de outubro de 2019⁴⁹ (CNII, 2019). O objetivo da normativa é regulamentar a nova forma de composição e organização dos conselhos nacionais consultivos.

Entre as resolutivas expedidas, notamos a determinação da formação de dois conselhos representativos dos sujeitos do grupo social da infância e adolescência, sendo 1 (um) Conselho Nacional de Crianças e 1 (um) Conselho Nacional de Adolescentes:

Art. 6 - Formação- [...] o Conselho Nacional para la Igualdade Intergeneracional convocará, formará e alinhará o funcionamento dos seguintes conselhos consultivos nacionais:

1. Conselho Consultivo Nacional de Meninas e Meninas
2. Conselho Consultivo Nacional de Adolescentes (CNII, 2019, Art. 6).

A seção VII, formada pelos artigos 16 a 21, trata do Conselho de “*Niños y Niñas*”, definido como o conselho das crianças. A seção VIII, formada pelos artigos 22 a 27, trata do Conselho de “*Adolescentes*”.

⁴⁹ Sob o Registro Oficial No. 71 de 30 de outubro de 2019.

Sobre o Conselho de “*Niños e Niñas*”, assegura-se que ele deverá ser composto por dois “delegados, uma menina e um menino, que serão designados e designadas por cada província em Assembleia provincial” (CNII, 2019, Art. 16). O processo eleitoral seguirá a convocação pública e critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional. Os requisitos para participar das assembleias são: “1. Ser menina ou menino pertencente a um conselho consultivo provincial, organização, social, coletivo, club ou outra forma de organização a de feito ou de direito. 2. Ser menina ou menino até os 11 anos de idade” (CNII, 2019, Art. 17).

A formação do Conselho Nacional dos Adolescentes se dará pela escolha de “[...] 2 adolescentes, um menino e uma menina entre 12 e 17 anos de idade, que serão designados por cada província em Assembleia provincial” (CNII, 2019, Art. 22). Os demais requisitos para participar são os mesmos indicados para as assembleias das crianças, isto é, ser pertencente a um conselho consultivo provincial ou outra organização de natureza descrita.

Por fim, no estudo dessa Resolução (CNII, 2019), chama a atenção a separação da formação e da participação entre os conselhos consultivos de crianças e de adolescentes. Anteriormente unificados no “Consejo Consultivo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes”. Ao que nos parece, trata-se de uma ação para buscar ampliar e garantir maior particularidade e efetividade na participação e representação política geracional dos diferentes grupos de crianças e adolescentes, garantindo-se a igualdade de gênero.

Ao analisarmos os resultados apresentados no capítulo que se encerra, constatamos que o reconhecimento empírico das experiências de aprendizagens político-educativas de meninos e meninas no contexto da educação social na comunidade ainda não aparecia devidamente evidenciado (a) nem pelos dados práticos detectados na pesquisa no campo virtual (resultado do mapeamento de experiências político-participativas de/com crianças mapeadas pela internet); (b) nem pelas citações e descrições de dados empíricos e bibliográficos relativos aos movimentos sociais de/com crianças citados; (c) e tampouco pelos relatos das observações e constatações investigativas advindas da nossa viagem ao Equador, que, nesse caso específico, resultou no conhecimento da realidade da

participação política institucionalizada junto à política da participação social e aos conselhos geracionais e intergeracionais.

A seção que logo se inicia complementa a investigação desenvolvida neste capítulo. Nela, realocamos o foco do nosso jogo investigativo.

4. JOGOS DE APRENDIZAGENS POLÍTICAS: REGISTROS E CATEGORIAS DAS EXPERIÊNCIAS DA PRÁXIS EDUCATIVA SOCIAL INFANTOJUVENIL

A prática educativa é bela como é bela a formação da cultura, a formação de um indivíduo livre (FREIRE, 2018, p. 42)

Este capítulo visa aprofundar-se no jogo da pesquisa sobre a participação e organização política infantojuvenil no contexto da educação social. A meta é a identificação de experiências onde houve aprendizagens políticas por parte de crianças e adolescentes. Para tanto, optamos por estudar um conjunto de documentos que contêm relatos da nossa própria experiência educativa social com meninos e meninas em um bairro brasileiro⁵⁰.

A produção autoral dos documentos que apresentamos é parte de uma sistemática que incorporamos desde o início da trajetória da nossa formação e atuação na educação social. Na ocasião da pesquisa de mestrado, explicamos nosso método:

A constituição destes registros advém de uma sistemática que apreendemos junto ao Projeto Brincadeiras⁵¹ e que incorporamos e vimos reproduzindo ao longo dos anos de nossas intervenções na área da Educação Social. Por tradição a esta aprendizagem passamos a produzir e a preservar registros de nossas próprias práxis político-educativas. Instituída como parte da nossa rotina político-pedagógica e profissional, esta prática continuada tornou-se para nós uma prática social valorosa, uma vez que vivenciada como um meio de diagnósticos, avaliações, reflexões, validações, pesquisas, defesa de direitos e comprovações históricas (RODRIGUES, 2014, p. 19).

O conteúdo em questão atende especialmente ao segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja, o de detectar e categorizar as aprendizagens de participação política de crianças e adolescentes no âmbito da prática educativa social. Apresentamos ainda acerca das ações e experiências detectadas da participação desses sujeitos.

4.1. O PROGRAMA EDUCATIVO SOCIAL

50 Por respeito aos princípios éticos da pesquisa, omitimos os dados de identificação do município, da região e do bairro.

51 "Uma das obrigadoriedades do Projeto é a produção/redação, após cada encontro lúdico promovido com os meninos e meninas, dos relatórios de registros (escritos livres) sobre as práticas de intervenções e ou percepções subjetivas de cada participante" (RODRIGUES, 2014, p. 19).

Nosso material de análise constitui-se do conjunto de relatos históricos e reflexivos, escritos pela pesquisadora no período entre março de 2009 e março de 2011, a partir do trabalho desenvolvido em um programa educativo social promovido pela extinta Secretaria de Estado da Criança e Juventude do Estado do Paraná (SECJ), denominado Programa Atitude.

A implantação do Programa seguiu a deliberação nº 19/2007 do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e abrangeu territórios localizados em 10 (dez) municípios, quais sejam: Almirante Tamandaré; Cambé; Cascavel; Colombo; Foz do Iguaçu; Londrina; Piraquara; Ponta Grossa; São José dos Pinhais; e Sarandi. Para definir os municípios, foram levados em consideração critérios como a “violência contra e praticada por crianças e adolescentes”, além de desigualdades e exclusões sociais apresentadas nos territórios das comunidades (SECJ, 2009, p. 14).

Entre outras características, o Programa compreendia seis eixos de ações: 1) fortalecimento da família; 2) superação da violência contra crianças e adolescentes e criação de redes de proteção; 3) práticas formativas, socializadoras e de cidadania; 4) combate ao uso de drogas; 5) redução da violência juvenil; 6) fortalecimento das estruturas do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente (SECJ, 2007; SECJ, 2009).

O público participante se caracterizava como “crianças e adolescentes, suas respectivas famílias e comunidades, em áreas que apresentam alta incidência de fatores de risco à formação e desenvolvimento integral e saudável da população infanto-juvenil” (SECJ, 2007, p. 8). O objetivo geral era:

Promover ações integradas e concentradas em territórios priorizados, atuando sobre os fatores de risco de exposição de crianças e jovens em situações de violência, tais como: fragilidade de vínculos familiares; uso abusivo de drogas; evasão escolar; baixa oferta de atividades lúdicas, esportivas, artísticas e culturais; carência de práticas de convivência comunitária; opções restritas de profissionalização, de maneira a proteger as crianças, reduzir os índices de violência e criar oportunidades aos jovens (SECJ, 2007, p. 8).

Nossa inserção no programa ocorreu via Processo Seletivo Simplificado (Nº 002/2008-GRHS/SECJ), destinado à contratação de profissionais de várias áreas para compor equipes multiprofissionais. As equipes eram assim

compostas: 1 professor de educação física; 1 professor de artes; 1 assistente social; 2 psicólogos; e 1 cientista social.

No município em que atuamos, a territorialização do programa ocorreu em 5 (cinco) regiões, englobando 13 (treze) bairros, cada qual com uma equipe de trabalho multiprofissional. A escolha dos territórios foi feita em conjunto com a rede de atendimento socioassistencial. Nessa seleção, levou-se em consideração indicadores de violações de direitos de crianças e adolescentes, de ausências de equipamentos e serviços de políticas públicas e de demandas de situações de risco e práticas de violências.

Esclarecemos que, embora não se caracterizasse formalmente como uma ação ligada à área da Educação Social, na prática, da nossa parte, considerávamos que era justamente esse o caráter da prática educativa promovida com as crianças e adolescentes em diversos eixos de ações desse programa. Nesse sentido é que nos identificávamos como professora de educação física atuante como educadora social junto a uma das equipes multiprofissionais.

4.2. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS REGISTROS DO ESTUDO

O contexto do trabalho foi caracterizado pela rede de serviços públicos da época como um território marcado por diversas formas de violências e violações dos direitos humanos infantojuvenis. No caderno de notas revelam-se duas reuniões com profissionais das políticas públicas do município, anteriormente à nossa inserção naquela realidade, que confirmam a citada caracterização. Escrevemos:

Vulnerabilidades segundo representantes dos serviços públicos:
- Vandalismo escolar e institucional (com ações praticadas inclusive por crianças); - Evasão Escolar e indisciplina; - Baixo envolvimento da comunidade com a escola e os projetos que existem; - Dificuldade da escola M. em suprir as vagas do quadro de profissionais porque os professores não querem trabalhar lá. Dizem que o bairro é distante e que os problemas sociais são muitos. Por isso as turmas de alunos são mais numerosas; - Existe uma fila de espera muito grande no atendimento de educação infantil. Hoje existe cerca de 50 crianças aguardando vagas; - Berçário não há vagas; - Grande dificuldade de conservação da escola. [...]. - Trabalho infantil/Pobreza; - Situação de Rua; - Receio/Medo do Conselho Tutelar; - Resistentes às

intervenções e participação (RODRIGUES. Caderno de Notas da Educadora, 03/04/09).

Adentrando o território, a primeira ação objetivada em equipe foi mapear e escutar a rede de organizações governamentais, não-governamentais e comunitárias da região, bem como as suas lideranças. A próxima citação expõe nossas primeiras constatações dessa ação.

Observações Pessoais. - É interessante observar como (visivelmente) a comunidade não se sente parte das coisas públicas da própria comunidade. Digo isso porque quando a gente se sente apropriado de algo a gente não quer destruir. A gente quer cuidar., manter, usar, usufruir. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a quadra coberta e o espaço comunitário do lado da escola estadual estejam destruídos. - Também observo que tudo leva a crer que quando os espaços ficaram ociosos eles foram destruídos. Isto nos faz pensar na importância de que tenham pessoas responsáveis de fato pelos espaços de convivência coletiva, sejam funcionários públicos, sejam pessoas da comunidade (com autoridade para isso) ou pessoas ligadas às ações não-governamentais. - Poucas pessoas nas ruas (de manhãzinha). Das que vimos a maioria foram adultos. Poucas crianças e pouquíssimos jovens. Depois das 11h foi possível observar mais adolescentes e jovens andando pelas ruas (RODRIGUES. Caderno de Notas da Educadora, 06/04/09).

Na ocasião dessas observações, já percebíamos o tema da depredação do salão comunitário e da quadra (localizados lado a lado) como um fenômeno que deveria ser melhor compreendido. Isso, porque tal assunto havia sido amplamente destacado nas conversas realizadas com as pessoas do bairro e com a rede dos serviços públicos.

Em equipe, decidimos que era fundamental promover a nossa visibilidade nos bairros. Mapeamos as ruas e passamos a caminhar uniformizados, em duplas, pela comunidade, com o propósito de chamar a atenção dos moradores. Dessa forma, buscamos ativamente nos aproximar das pessoas, das lideranças jovens, das famílias e, principalmente, das crianças e adolescentes.

Ao mesmo tempo, abordávamos crianças e adolescentes no bairro como um todo e ao redor das escolas, para contarmos quem éramos e qual era o nosso objetivo por ali. Pouco a pouco começamos a nos relacionar e a conhecer diversos grupos sociais de meninos e meninas, suas formas de organização, cultura, interesses, identidades e diversidade.

Dois textos estudados em equipe nos subsidiaram nesse trabalho. O livro “Paulo Freire e os Educadores de Rua: uma abordagem crítica” (UNICEF, 1989) e o livro “Reflexões de Quem Navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

O objetivo do estudo de ambos era fundamentar teórico-metodologicamente as ações de abordagem educativa com as crianças e adolescentes nas ruas e demais espaços públicos na comunidade. Citamos um dos dados de relatos desses processos:

Abordei 2 meninas no intervalo da Escola: a Diana e a Manuela. Perguntei o que elas achavam sobre a opção esportiva das adolescentes da região e elas disseram com sorriso que é o futsal. [...] Diana contou que a quadra comunitária do Bairro é um espaço que não tem tanto tempo que foi construído e que foi depredado pelos “maloqueiros”. Perguntei se elas brincavam/jogavam naquela e ela disse que não, até porque embora a quadra fosse boa ela fica num terreno cercado por declives que dificulta a prática. “Antes tinha até redinha de futebol no gol. Agora tá tudo destruído. A gente passa o jogo mais buscando a bola que cai na ribanceira do que jogando mesmo”. [...] Ela também disse que de vez em quando tem campeonato com os meninos dos Três Bairros, mas é só pra meninos e não pra meninas (RODRIGUES. Cadernos de Notas da Educadora, 07/04/09).

Do nosso contato direto com o bairro, percebemos certo distanciamento entre o que identificamos nas falas da rede de serviços e o que percebíamos nas falas das próprias pessoas dos bairros, por exemplo, em relação à situação da depredação do salão comunitário e da quadra coberta. Ao escutarmos as lideranças da juventude, descobrimos que a situação de abandono e de destruição daqueles espaços comunitários parecia estar relacionada não somente a comportamentos de vandalismo, mas, sobretudo, à opressão do direito de participação social de crianças, adolescentes e jovens no bairro.

Em uma dessas escutas registramos a opinião do João em relação aos motivos da destruição do salão comunitário. De acordo com os dados do seu depoimento, a destruição se deu aos poucos e foi motivada pelo fato de o espaço ter ficado ocioso. De acordo com o relato, percebemos que o poder público não chegou a implantar ações efetivas no espaço e tampouco o abriu para que grupos sociais da própria comunidade o ocupassem para a realização de seus projetos.

Disse ele: “Eu estava lá na hora devia ter filmado”. “Pessoal levou a chave do espaço e depois a molecada foi destruindo. Entrava pra ver o alarme tocar, tinha curiosidade de saber o que ia acontecer”. Hoje a maior necessidade do bairro seria um espaço (salão comunitário). [...] Disse que a comunidade tem interesse em participar de tudo, de qualquer atividade, desde que sejam respeitados nesse processo. Seja conversado com eles e explicado de verdade o que vai ser feito e quanto TEMPO isso vai durar de verdade. Ele destacou como estão de saco cheio com os projetos que chegam, faz o que querem fazer e vão embora muitas vezes sem nem se justificar com a comunidade. Num dia as crianças têm o que participar no outro não tem mais nada. Acabou!! (RODRIGUES. Caderno de Notas da Educadora. 17/04/09).

A partir de relações dialógicas (fala e escuta) estabelecidas pela equipe na comunidade e dos vínculos feitos com as crianças e adolescentes, fomos construindo ações educativas sociais organizadas, as quais foram desenvolvidas com a participação de meninos e meninas, considerando seus direitos e interesses, bem como os espaços e as relações de convivência cultural e social no bairro. Paralelamente, introduzimos, por iniciativa própria, a produção dos relatórios reflexivos na práxis da educação social. A redação e arquivamento desses documentos pessoais⁵² se deu de forma autônoma, individual, fora do contexto diário do trabalho institucional, acrescida à carga horária diária e às atividades exigidas.

No próximo item, tratamos da seleção e sistematização dos citados documentos. Os critérios adotados na seleção, para a identificação das aprendizagens políticas das crianças, foram a) a disponibilidade das pesquisadoras quanto ao acesso e à autoria dos documentos; b) a diversidade do material; c) a singularidade das expressões das ações e dos significados relatados sobre a participação infantojuvenil a partir do contexto e da práxis educativa social promovida na comunidade.

4.3. O PROCEDIMENTO ACADÊMICO DO ESTUDO DOS DOCUMENTOS

52 Com o consentimento da Educadora/Autora dos Registros, em 2011, uma parte reduzida dos relatórios foi consultada pela Assistente Social da Equipe, como fonte de dados complementares à produção do seguinte artigo: “**A Educação Não-Formal e o Atendimento à Criança e ao Adolescente**”, o qual objetivou responder “Em que medida a educação não-formal contribui para a construção de um novo desenho de proteção integral à criança e ao adolescente, com vistas à consideração de um Sistema de Garantia de Direitos”. Trabalho desenvolvido pelas autoras Loren Pelik Kempe Anhucci e Vera Lúcia Tieko Suguihiro. Disponível em: DOI: 10.5433/1679-4842.2012v15n1p35.

O procedimento para o estudo acadêmico dos documentos (manuscritos) iniciou-se com a junção dos relatórios relativos ao programa Atitude.

Na digitação, procuramos seguir o mais próximo possível, na grafia, as expressões de linguagem que demarcam culturalmente os sujeitos das fontes originais. Alguns documentos não continham registros de datas, nesses casos, recorreremos ao uso da expressão “S/Data”. Alterações ortográficas e gramaticais foram realizadas somente quando considerado necessárias. Quanto ao tratamento ético dos dados, aplicamos as seguintes ações criteriosas:

- a. ocultamos as identificações da cidade, região e bairros (território);
- b. alteramos os nomes dos sujeitos por nomes fictícios;
- c. substituímos as identidades de algumas instituições por termos genéricos (tais como entidade, projeto da prefeitura, serviço público);
- d. ocultamos dados íntimos, de risco e/ou impróprios, indicados no texto com o uso da expressão [dados ocultados].

Os passos descritos resultaram na sistematização do material investigado, o qual se constituiu pela junção de 69 (sessenta e nove) escritos, caracterizados como registros de dados de vivências da práxis da educação social e de experiências de ações e aprendizagens da participação infantojuvenil. Encerrada essa fase, catalogamos os documentos. Cada registro recebeu uma identificação numérica seguindo o critério da ordem da sua digitalização. O resultado foi a produção de um catálogo de registros históricos de 69 documentos identificados de Doc-1 a Doc-69.

A análise do material catalogado empreendeu o reconhecimento de diversas categorias de **tipos de descrições de dados**, especificadas de A até J, como segue:

- A. registros de dados diagnósticos e acompanhamento dos processos;
- B. registros da práxis educativa social e da participação das crianças e adolescentes, por meio da realização de atividades lúdicas e esportivas semanais desenvolvidas na quadra comunitária e na rua;
- C. registros de ações e processos educativos sociais individualizados, de promoção e garantia dos direitos de/com crianças, adolescentes e famílias;

- D. registros sobre as relações e ações da equipe com a rede territorial e municipal de atendimento à criança, ao adolescente e às famílias;
- E. registros de abordagens de rua realizadas com meninos e meninas no território;
- F. registros de contatos e conversas com moradores e lideranças comunitárias;
- G. registros de atividades e reuniões da equipe;
- H. registros de avaliações e constatações reflexivas sobre o processo educativo;
- I. registros de fatos e acontecimentos de ações e resultados da participação das crianças e adolescentes;
- J. registro único de uma prática formativa dos direitos das crianças e adolescentes realizada com meninos e meninas em outra região da cidade.

Dados os objetivos específicos 1 e 2 desta tese e face à diversidade e ao volume de material catalogado (69 documentos), optamos por selecionar e estudar os documentos referentes às **categorias B e I**. Na nossa avaliação, são essas as fontes que contemplam as descrições mais expressivas sobre a participação e as ações de aprendizagens políticas coletivas das crianças, totalizando 10 (dez) documentos dispostos para o estudo ora apresentado. Entre eles, 9 (nove) registros de relatórios de encontros lúdicos promovidos com as crianças e adolescentes na comunidade e 1 (um) registro de reflexões e avaliações desta educadora sobre os resultados produzidos pela práxis educativa social na ocasião. O último, diferentemente dos outros, contém descrições resultantes do desenvolvimento do eixo 3 do programa. Esse eixo, nomeado de “Práticas Formativas, Socializadoras e de Cidadania”, tem foco na promoção da participação e do protagonismo social da infância e juventude (SECJ, 2007).

Ao procedermos a leitura aprofundada de cada documento, chegamos à diferenciação de **4** (quatro) **tipos de conteúdo relatados**: a) relatos de dados sobre sujeitos crianças e adolescentes; b) relatos de dados sobre o caráter metodológico, processos, princípios e fundamentos da práxis educativa social; c) relatos de dados sobre o programa e as políticas públicas; d) relatos sobre

famílias e comunidade. Em suma, são dados sobre histórias, culturas, ações e modos de participação de meninos e meninas na práxis educativa social que promovíamos no bairro.

A seguir, exibimos os resultados de nossas análises, que culminaram na identificação das ações e processos de aprendizagens políticas das crianças e adolescentes. Antes disso, apresentamos uma amostra da transcrição integral de três dos dez documentos investigados. Os outros sete documentos também foram analisados e encontram-se no Apêndice F.⁵³

4.4. REGISTROS E CATEGORIAS DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DE PARTICIPAÇÃO INFANTOJUVENIL

Esta seção exibe a amostra de três documentos de relatórios analisados. Em comum, todos foram redigidos há mais de uma década e tiveram como referência a práxis da educação social, o contexto comunitário e a participação de crianças e adolescentes moradoras de um bairro da periferia urbana de uma cidade localizada no estado do Paraná. A partir de seus conteúdos, é possível perceber, entre experiências e relações de poderes geracionais e intergeracionais, diversas ações e participações das crianças e adolescentes ocorridas na singularidade e cotidianidade da vida cultural, social e política da comunidade.

4.4.1. Amostra de registros da práxis educativa social

O primeiro documento (Doc 05) traz o relato do nosso 4º encontro de atividades na quadra comunitária, realizado no dia 17 de julho de 2009, das 14 horas às 17 horas. Escolhemos o mencionado documento porque nele se evidencia a mediação dialógica da educadora com meninos maiores que não aceitavam dividir o uso da quadra para a realização de outra atividade que não fosse o jogo do futebol. A tentativa educativa era que o grupo das crianças pequenas também pudesse usar o espaço, posto que, como já sabíamos, elas normalmente não brincavam ali.

53 Cópias dos documentos originais também serão disponibilizadas para consulta junto ao acervo do PCA na UEM.

A tentativa da educadora não surtiu resposta positiva, pois, as brincadeiras com as crianças tiveram que acontecer primeiro ao redor da quadra e, em um segundo momento, na rua, da forma como descrevemos na sequência. A situação ainda foi permeada pelo relato de outros acontecimentos inesperados:

Doc 05

Como sempre, descemos e começamos a limpar a quadra. Demorou um pouco para que as crianças começassem a chegar. Os adolescentes aos poucos foram aparecendo, um dos primeiros, o Rogério. Depois, os maiores também se aproximaram. A grama (mato) ao lado da quadra estava molhada, por isso vi a necessidade de tentar negociar com os maiores um espaço exclusivo na quadra para brincar com os pequenos. Propus aos adolescentes/jovens que iniciássemos a atividade com as crianças e depois deixaríamos a quadra livre para que pudessem jogar futsal. Contrário à proposta, o Rogério defendeu diante dos outros que primeiro eles pudessem jogar e depois as crianças. E que na próxima sexta-feira poderia ser assim também. A justificativa foi que desta forma poderiam (os jovens adolescentes) ficar livres para fazer outras coisas, “trabalhar”!!! Concordei com o que pediram, não tinha muito a fazer se não aceitar, uma vez que temos consciência do domínio do grupo naquele espaço. Eles se organizaram e começaram a jogar. A Alice e a Maria foram brincar com os pequenos no gramado (mato), e eu fiquei na quadra, de fora do jogo, tentando aproximar nossa convivência. Nesse tempo, o Marcos me solicitou fazendo manha (birra) para que eu interferisse junto aos meninos que jogam, de modo que ele também pudesse jogar. Queria jogar na linha, mas os jovens queriam colocá-lo no gol. Interferi junto ao Gabriel. Este, por sua vez, disse que queriam dar uma lição no Marcos, já que ele não tinha limites junto ao grupo. Disse-lhe: - Se você quiser, vai ter que esperar, ou joga agora no gol. Quem manda você ser folgado?!!! Aproveitei a situação para dizer ao Marcos sobre o que ele tinha feito na semana passada, quando tinha feito tudo que podia para estragar a brincadeira de todos que estavam na quadra. Disse a ele que certamente tinha sido daquele jeito que todos que tiveram que parar de jogar naquele dia haviam se sentido: tristes e injustiçados por querer brincar e por alguém/ou algum grupo não permitir que isto pudesse acontecer. Não demorou muito, Gabriel, atendendo a minha solicitação, permitiu que o Marcos jogasse também. Fui até o encontro da Maria e da Alice (equipe) ajudá-las caso fosse necessário (havia muitas crianças pequenas, e muitas pela primeira vez brincando). Passando poucos minutos, ao olhar para a quadra, todos meninos haviam parado de jogar. Pensei alto: - Toque de recolher?! Os meninos começaram a fumar. Tinha muita fumaça. Decidi propor à Alice e à Maria para que fôssemos brincar com as crianças na rua. Jorge e Marcos preferiram ficar na quadra com a bola de vôlei (já observei que ele não gosta de jogar futsal com os maiores, só com os pequenos, sozinho ou em dupla dando toquinhos). Fomos todos para a rua (as três educadoras e as crianças). Decidimos ir para a rua da casa da Laura e Olívia, por ter menos trânsito. Ao chegarmos, nos identificamos aos vizinhos que estavam por ali e

pedimos permissão para brincar na frente da casa do Sr. que fica ao lado do barzinho. Também pedimos para riscar a rua de giz (pedaços de gesso), já que o material era escasso e a ideia era desenhar amarelinhas e outras brincadeiras com desenhos no asfalto. O barzinho, que estava fechado, levantou as portas. Foi muito interessante nossa organização com as crianças. As brincadeiras rolavam numa boa. A distribuição entre Eu, a Alice e a Maria também funcionou. De certo modo, sem combinarmos, acabamos nos dividindo na atenção com as crianças. Me chamava a atenção a presença de duas adolescentes (meninas): a Dani e uma outra que não sei o nome (acho que era irmã do Bernardo). Após um tempo brincando, chega uma viatura. Não parou e nem passou na rua. Deu meia volta, circulou o quarteirão e foi para a quadra. Na hora, ficamos apreensivas. Achamos que talvez algum dos meninos viessem a relacionar nossa saída da quadra (era a 1ª vez que fazíamos isso) com a chegada da polícia. Também ficamos pensando que pudessem relacionar a chegada da polícia com a nossa presença no bairro, já que, na semana passada, a presença de um dos profissionais do programa havia possibilitado isso (pensaram que ele fosse da P. porque dirigia o gol; carro público do estado). A Maria foi até a quadra dar uma olhada para ver o que estava acontecendo. Pensei: já pensou se estamos na quadra (espaço ao redor) com as crianças e chega a polícia, e sai um conflito desse encontro? O que fazemos para proteger as crianças? Também pensei: que Estado é esse que ao mesmo tempo em que oprime com a falta de políticas públicas controla e pune a comunidade com a presença da polícia? Mais que isso: tenta camuflar a sua ineficiência/ineficácia/omissão com a falsa promessa de reduzir a violência pautado na criação de determinadas ações isoladas [...]. Ao final, conseguimos passar a lista de presença pela segunda vez. Encerramos as brincadeiras não permitindo que as crianças nos acompanhassem até a nossa sala da equipe no bairro. Também terminamos impedindo, através do pedido da Alice junto ao Juliano e ao André, que os dois não continuassem a brigar depois que nós (equipe) fôssemos embora. Depois de tanta insistência e de argumentos convencedores, Juliano e André selaram a paz. Alice chamou a atenção ao fato de o Juliano ter pegado um tijolo para tacar no André. Só não o fez porque ela interferiu em tempo. Subimos com a sensação de termos feito algo naquela tarde, porém com consciência de que, de fato, por mais que façamos, sempre será bem menos do que precisa ser feito neste lugar, com os sujeitos, a partir de suas histórias!!! Esqueci de relatar o sumiço da nossa única bola de vôlei. O Jorge foi me avisar que o Murilo havia chutado a bola muito forte e essa acabou sumindo no mato. Como era a primeira vez que isso ocorria, via necessidade de mostrar ao adolescente nosso compromisso em saber se a justificativa era mesmo verdadeira. Fomos juntos, eu e ele, no meio do mato procurar a bola. Percebendo a iniciativa do menino em querer ajudar nessa procura, acreditei na versão que ele contou. Suspendemos a busca. O mato era grande demais!

(RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 17/07/2009).

Ao analisarmos o conteúdo exposto, notamos diferentes modos de participações. A participação na livre chegada das crianças e adolescentes, a participação na manifestação contrária ao pedido da educadora, a participação na organização lúdica imposta pelo (não) uso do espaço, a participação no

chamamento da atenção, a participação na realização do desejo individual, a participação na espera, a participação na permissão, a participação nas relações entre pequenos e maiores, a participação nas relações entre os pequenos e pequenas, a participação das meninas, a participação dos meninos, a participação da primeira vez, a participação no uso da droga, a participação na rua, a participação na briga, a participação no convívio com a polícia, a participação para a paz, a participação no compromisso com o cuidado coletivo da bola.

Atentamo-nos ao último dado, sobre a participação das crianças e adolescentes no cuidado com a bola, pois estabelecemos uma ação educativa que havíamos colocado em prática havia pouco tempo: a cada semana, uma menina ou menino ficava responsável por representar todo o coletivo de crianças e adolescentes na ação de cuidar da bola (bem público) durante o fim de semana. A representatividade era relacionada ao compromisso público de disponibilizar o material para a realização de brincadeiras/jogos coletivos. Por essa razão, o dado sobre o sumiço (o desaparecimento) e o achado (o reaparecimento) da bola é citado com recorrência em alguns registros.

O segundo documento (Doc 08) narra o encontro ocorrido na quadra comunitária no dia 31 de agosto de 2009. O texto se inicia com o registro da ação protagonista e da atuação inesperada das crianças e adolescentes no sentido de forjar a aproximação e o fortalecimento do vínculo com a equipe. A participação inesperada das crianças pode ser notada em outros momentos de transcrição do registro. Vejamos:

Doc 08

Usando a linguagem lúdica das crianças do bairro, hoje eu diria que nossa equipe “surumbou”⁵⁴ !! O encontro foi diferente desde a saída da nossa sala (espaço da equipe no bairro). Isso porque a Sofia, o Iago, o Jorge e o Bento apareceram lá por volta das 14:00 horas para nos “buscar”. Chegaram meio como quem não queria nada, pularam o muro após jogar uma bola dentro do quintal da instituição pública onde fica o nosso espaço como uma forma de se aproximarem da gente. Descemos todos juntos. Eles nos ajudaram a levar as vassouras e o material lúdico que usaríamos durante a tarde. Chegando, fizemos como sempre: varremos e limpamos toda a quadra. Na chegada,

⁵⁴ Termo referente à Surumba, um jogo coletivo que era muito brincado lá na rua por diferentes grupos de meninos e meninas do bairro.

Felipe (educador estagiário) fez uma observação (ele não havia comparecido na semana passada) dizendo que achava que a quadra estava mais limpa do que quando ele a viu a primeira vez, porque havia menos pedras no local. Pensamos: será que estão jogando menos pedras porque estamos por ali agora? As crianças foram logo colocando a rede de futebol, enquanto nós, equipe educadora, varriamos o lugar. Disse que gostaríamos de fazer uma brincadeira com eles antes que começássemos a usar a quadra toda com o futebol. Não aceitaram. Queriam continuar jogando. Jorge e Sofia foram os mais resistentes. Ficamos ao lado, Eu, Maria e Alice, olhando o jogo que seguia muito organizado. Chegaram outras crianças. Pedi para que parassem o jogo. Ficaram bravos e então eu disse que era apenas para combinarmos o que faríamos com os pequenos que acabaram de chegar e também queriam jogar. Combinamos (mesmo após o Jorge ter reclamado em voz alta, e eu o ter chamado atenção sobre o que já havíamos combinado antes, isso é, de que toda vez que não estivesse de acordo com algo na nossa brincadeira que ele dissesse para mim e ou para toda a gente, ao invés de apenas resmungar, o que me pareceu que ele esteve de acordo pois balançou a cabeça que sim, que entendia) que o jogo de futebol seguiria, porém com a quadra dividida em duas partes. Assim o grupo que chegara há pouco também poderia decidir o que jogar. Pedi ao Felipe (educador) que ele acompanhasse jogando com os “grandes” que eu me organizaria com os pequenos. A ideia (estratégia) era que o Felipe, depois de um tempo de jogo, propusesse novamente a ideia de brincar de corrida na rua. Eu tinha preparado uns “bastões coloridos” com o reciclado dos fogos de artifício que um tio havia usado há umas duas semanas em uma festa junina de família. Pensei que, agora, coloridos, esses poderiam servir de bastões como aqueles que os atletas do atletismo usam nas provas de corrida de revezamento. Tudo seguia muito bem na quadra, meu grupo também havia decidido pelo futebol, porém em 1x1 (um jogador driblando o outro) com 1 goleiro para ambos os jogadores. A regra era que a cada três gols feitos as duplas fossem trocadas. Começaram jogando Guto e Kauã (bem menor). Guto foi rápido para marcar 2 gols (o segundo) e só então percebeu que ao marcar o terceiro deveria sair para dar lugar a outra dupla. Tentou voltar atrás pedindo para que todos que estivessem esperando entrassem para jogar. Eu não concordei. Disse que não porque a gente tinha combinado aquilo e achava injusto que todos que esperaram até o momento tivessem que entrar só para que ele (Guto) não saísse ao fazer o terceiro gol. O menino deu uma risadinha contida, ficou enrolando com a bola no pé driblando o Kauã sem nenhuma intenção de fazer o gol para não ter que sair e ficar aguardando a sua vez. Pedi que ele objetivasse o gol, porque era aquilo que estava valendo. Não demorou muito, atendendo meu pedido Guto marcou o gol e então ele e Kauã saíram para que outros pudessem jogar. Nesse tempo o restante do pessoal junto do Felipe, Alice e Maria (educadores) se reuniram e foram para a rua de cima para brincar de corrida. O grupo que estava comigo continuou na brincadeira que estávamos jogando e fomos até o final, até que todas as quatro duplas pudessem jogar conforme o combinado. Depois reorganizamos o grupo e jogamos quadra inteira com dois times. Foi um momento muito tranquilo. Jogamos uns 30 minutos sem briga, sem discussão negativa. Todos (meninos e meninas e eu) nos sentíamos felizes por jogar. Foi a primeira vez de fato que estávamos jogando futsal sem parar o jogo por ações extras. Tive condição de num intervalo de um jogo para outro explicar a todos sobre a frequência cardíaca. Também alongamos todos juntos. O grupo mostrou-se satisfeito em aprender!!! Pedi para sair do jogo porque estava cansada, porém a minha intenção

era deixá-los jogando em grupo a fim de observá-los de fora do jogo. Nesse tempo, observei também, de longe, que o Marcos se aproximava. Pensei que poderíamos ter problemas com a chegada dele. E tivemos mesmo. Marcos não aceitou o convite para jogar junto com os demais, porém entrou no jogo para tentar pegar a bola. Em menos de um minuto, ele xingou a Tais, que se ofendeu, foi pra cima dele, ele veio pra cima dela; eu apartei, Marcos deu um murro no braço de Tais, eu fui segurá-lo, Marcos deu um soco em mim. Na discussão, cheguei a propor para parar o jogo e que todos saíssem para não terem que presenciar a briga. Às vezes, percebo que, nessas situações, quanto maior o público, maior o reforço para que permaneçam brigando. Marcos pegou várias pedras nas mãos. Começou a jogar na Tais. Todos correram da quadra, inclusive a Tais. Marcos saiu. Eu fui atrás. Tentei conversar com ele. O menino me xingou, disse que eu não era dona da quadra. Eu respondi que não era, mas que ele também não era e que por isso o que tinha feito não estava certo. Que ele era muito bem-vindo ali para jogar, mas que não aprovava o que ele tinha acabado de fazer: estragado a brincadeira. Marcos foi embora, os meninos voltaram a jogar. Tais foi para a rua onde outro grupo brincava de correr. Reorganizamos o futebol. Jorge não quis mais jogar. Era visível sua cara de desapontado diante do que havia presenciado. É certo que nenhum daqueles que estavam na quadra aprovavam o comportamento do Marcos. Às vezes, parece que, quando o menino faz isso (e não é a primeira vez que isso acontece), eles mostram através do olhar que gostariam que tomássemos uma posição a favor de todos e contra o Marcos. Acontece que nossa posição naquele espaço ainda é muito delicada. Não conhecemos as “regras” daquele lugar. Não temos domínio do pedaço. Reconhecemos nossa fragilidade diante dessas situações (brigas, comportamentos agressivos, violência) e de outras que ainda não aconteceram, mas que já nos ocorreram como hipótese, como por exemplo se a polícia (que segundo relatos de pessoas da comunidade está sempre por ali) resolve ocupar o espaço provocando uma troca de tiros. Passado o furacão, fui até a Alice na rua de cima, onde as crianças brincavam de corrida, para informar o que havia ocorrido, já que o Marcos e a Tais tinham ido pra lá. Marcos estava participando da corrida de revezamento. Tais estava sentada no meio fio. O restante, me fazia muito feliz naquele momento. As crianças (a maioria) nos grupos para brincar, todos com um lugar definido, aguardando sua hora de correr. Uma cena muito bonita vista de longe. Pena que ainda não “podemos” fotografar esses momentos. Penso que a máquina possa intimidar a participação daqueles que estão em situação irregular com a lei e, por consequência, acabar trazendo desconfiança de alguns conosco. Por outro lado, também não temos a máquina para fazer isso!!! Voltei para a quadra. Entrei no gol a pedido das crianças. Mal a bola rolou, vi a Tais e a Ana Clara descendo bravas, nervosas. Pensei... foi o Marcos!!! A Alice veio atrás das meninas. Disse para as crianças que eu precisava sair do jogo... parecia importante. Gritei a Tais para conversássemos. Achei que ela não pararia. Ela parou e esperou até que eu me aproximasse. Tais estava muito revoltada com Marcos, disse ela: - Ele pensa que pode fazer o que quer só porque [dado ocultado] tá preso. Mas nós não temos medo não. Vou juntar meus irmãos e vamos ver quem pode. A primeira coisa que disse a Adriana foi que ela tinha toda razão para estar brava daquele jeito. Estávamos a favor dela porque presenciamos o que o Marcos tinha feito e estava fazendo, porém era importante que ela se acalmasse para não fazer a coisa ficar pior. Disse a ela: - Você já é mais grandinha. Já sabe o que pode acontecer se uma briga dessas entre você, o Marcos e agora a Ana Clara (irmã de Adriana) for adiante. Estava falando inclusive de

[dado ocultado]. Alice (da equipe) reforçou minha fala. Adriana balançou a cabeça concordando com o que eu e a Alice falávamos para ela, porém mostrava-se injustiçada. Queria buscar ajuda do Renato, o seu irmão, porque o Marcos tinha ido para a casa dele chamar os irmãos dele para “resolver” a situação com elas. Nesse momento, a Ana Clara (irmã de Taís) também aceitou meu pedido, prorrogando a ideia de ir pra sua casa falar com sua mãe sobre o ocorrido. De repente, surge na esquina de novo o Marcos de braços dado com a Debora, uma de suas irmãs. Fiquei mais tranquila quando o vi junto com a Debora e não junto com sua outra irmã ou irmão Leonardo. Pelo menos, em último caso, ficaria mais fácil a Alice e eu apartarmos a todos (Rrsrs). Brincadeirainha!!! É porque a Debora já havíamos tido contato durante as visitas que havíamos feito durante a semana. Ela tinha me convidado para jogar betes junto com o grupo da sua rua e eu achava que isso era um bom sinal, já que ela nunca foi na quadra. Debora se aproximou. A conversa começou em tom alto. Eu interfeiri explicando para ela o que tinha acontecido. Chegou o Renato (irmão da Taís) e o Bento (seu sobrinho) e a conversa conflituosa se arrastou até que todos apontaram para o Marcos (do jeito deles) dizendo que ele era “muito forgado”, que não respeitava ninguém e que de certo modo todos estavam de saco cheio dele xingar, bater e ofender as pessoas, inclusive atrapalhando as brincadeiras. Interessante como o Marcos foi abaixando a bola, e muito interessante também o comportamento da Debora com ele e com a gente. Ela não aprovou e nem desaprovou o comportamento do irmão e chegou a perguntar em tom de “ameaça” porque eu e a Alice estávamos ali (no local com eles) e não estávamos lá (na rua de cima) onde os outros brincavam de correr. Conversas pra lá e pra cá, Debora resolveu que também ia para a rua de cima, e que o Marcos iria com ela. Ao sair, a menina levantou a mão para Tais selando a “paz”, dizendo: “- Oh... tá de boa. Desculpa aí!!!”. Tais aceitou a desculpa levantando a mão da mesma forma. Nesse momento, surpreendentemente, o Marcos deu um sorriso, e se aproximou de Tais para dar-lhe a mão e pedir desculpas. Surpresa, eu quase não acreditava no que via... Porém, como “intermediadora”, aplaudi a atitude dos dois. Elogiei os dois em voz alta, dei um abraço forte em Tais e Ana Clara por terem aceitado as desculpas de Marcos, e me virei para o Marcos que já estava saindo e pedi-lhe um abraço. Marcos correu sorridente, abriu-me os braços, nos abraçamos e então eu pude dizer a ele o quanto gostávamos dele e o quanto gostaríamos que ele fosse nosso ajudante nas brincadeiras porque sabíamos do potencial que ele tem para liderar não só para as coisas que não são legais, mas também para o que para todos ali parecia ser bastante importante: brincar e ser feliz!!! Ao fim, encerramos o dia com todos reunidos na rua de cima, onde aconteceu a corrida naquela tarde. Uns mais felizes, outros ainda nervosos e com raiva (como o Joaquim que também havia se desentendido com a Cassia e que por isso queria... e certamente teria feito se não tivéssemos interferido... tacar um tijolo na cabeça da menina); outros não querendo que fossemos embora (caso das crianças que jogavam comigo na quadra e que disseram isso após eu ter explicado que ficaremos impedidos de brincarmos juntos por alguns dias, por causa da determinação da coordenação do programa em razão das medidas preventivas que os municípios e o Estado estão tomando para controlar o alastramento da gripe H1N1); outros cantando por si sós a canção que havíamos acabado de cantar juntos: “se eu fosse um peixinho, se eu soubesse nadar, tirava ..??? do fundo do mar”. Comecei a cantar sozinha essa música, no meio das crianças, após sentir que alguns estavam querendo brigar. Alice, muito atendida comigo

naquele momento, percebeu e deu força ao coro... cantamos todos juntos, a briga já não era mais tão importante!!!

(RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 31/07/2009).

A partir desse relato, percebemos diversas interlocuções entre os processos educativos sociais desenvolvidos pela equipe e as atitudes participativas identificadas em crianças e adolescentes, como as que notamos quando: 1) da colaboração no transporte dos materiais lúdicos; 2) da organização dos materiais na quadra antes de iniciarmos as atividades; 3) do respeito à inclusão das crianças pequenas nas brincadeiras (meninos e meninas); 4) da livre escolha pelo exercício da prática da corrida como uma novidade junto à cultura lúdica do bairro; 5) da permissão para a mediação dialógica do educador na resolução dos conflitos; 6) da redução do hábito de jogarem pedras no chão e no telhado da quadra.

Focamos em episódios em que a participação e a organização de meninos e meninas ocorre por meio da mediação do papel educativo assumido pelos educadores, como nos dados em que se evidencia a busca ativa da educadora, relatora do registro, para a construção de relações de poder educativo naquele espaço. Por poder educativo, entendemos haver semelhança com o conceito de “autoridade pedagógica”, concebido por Freire, ou seja, uma relação de “ensaio democrático” do educador com o educando, em que se reconhece “[...] a afirmação de ambos, respeitando-se em suas diferenças, caso em que são, um e outro, sujeitos e objetos do processo” (FREIRE, 2020a, p. 17).

Consideramos que as expressões de poderes educativos foram decisivas para a efetivação dos processos participativos e, na sequência, para o cumprimento das regras combinadas. Por intermédio delas, interferiu-se positivamente na organização e participação de todos/as no espaço de lazer, cuja ocupação e uso deveriam ser de direito comum.

A relação de poder educativo mediada pela participação das crianças foi incorporada sobretudo na busca de aprendizagem da convivência social. Tal aprendizagem se fundamentou na conscientização prática de um grupo de crianças e adolescentes para a cultura do exercício da não violência, tanto ali,

no contexto educativo social, quanto em outros âmbitos da vida pessoal, familiar e comunitária.

Por fim, destacamos que, diferente do que foi documentado no primeiro registro, a incidência da educadora no sentido de ampliar e garantir democraticamente a inclusão e a participação das crianças pequenas no espaço e nas atividades foi concretizada. Ocorreu, ainda que sob protesto, sob resistência política de um pequeno grupo adolescente que inicialmente só se interessava por manter a ocupação da quadra.

Na continuidade, apresentamos o conteúdo do terceiro e último documento selecionado para esta análise (Doc 07), datado de 10 de outubro de 2009. Ele traz o relato da prática educativa social que, por um período, foi promovida em uma das ruas do bairro. As brincadeiras com as crianças se iniciavam após a nossa passagem pelas ruas convidando-as para as atividades.

Doc 07

Local: Rua do bairro. Rua da Brincadeira. Introdução ao dia - Pela manhã, a partir de uma reunião, organizamos o plano de atividades da tarde. Havia chegado um tanto de materiais de papelaria que a coordenação enviou em comemoração ao Dia das Crianças. Detalhe: mandamos uma lista, porém a maioria dos itens não foi enviada. Mandaram outras coisas no lugar. Também preparamos vários saquinhos com balas para serem distribuídos para as crianças nas atividades de sexta com o dia da beleza. As balas foram conseguidas por outra equipe do Programa na cidade. Renata trocou sabão por balas e distribuiu entre todas as equipes. Outra coisa que decidimos foi que a “Pipa” apareceria pela primeira vez no bairro. Como atividade, levaríamos tinta guache e papel kraft no rolo, e futebol a pedido dos adolescentes. À tarde - Primeiro organizamos os materiais. Depois foi hora de transformar-me na “Pipa”. Enquanto fazia a maquiagem no banheiro, a Alessandra me procurou para dizer que o Renato (14 anos) estava lá pra me falar sobre o projeto dele de maquetes. Fiquei orgulhosa de saber que o menino queria retribuir o “investimento” que estamos fazendo nele (atenção, confiança, carinho, apoio) com a mostra dos resultados de sua participação no curso. Fui falar com ele. Menino: - Vim te contar que hoje eu terminei o meu primeiro projeto. Educadora: - Ah é!!! Que legal! E o que você projetou? Menino: - Eu fiz uma casa com três cômodos e um banheiro, do jeito que minha mãe sempre quis. Saímos todos, inclusive o Renato para o encontro com as crianças e adolescentes na rua da Carla. No caminho, combinamos como seria a chegada da Pipa. Combinamos que diríamos que a educadora, eu, não pôde vir naquela tarde, mas havia mandado a sua irmã no lugar, a qual gostava muito de soltar pipas, já que sabia que ali também havia crianças que sabiam fazer isso muito bem. Fiquei escondida atrás do muro, na esquina, enquanto a equipe foi até as crianças. Neste período, enquanto estava escondida, pude conversar

com duas mães. Uma delas, a mãe da Nádia (12 anos), que, embora eu já tivesse cruzado com ela várias vezes na rua, pela primeira vez aceitou ser abordada. Surpreendentemente, ao olhar para a Pipa, ela sorriu! O sorriso foi largo, o que para mim foi um resultado inesperado, já que aquela mãe sempre se mostrava para nós com a cara fechada, olhar distante e com muita aversão. O momento me fez pensar como a arte de fato tem o poder de mudar o comportamento, quebrar o gelo e abrir novos rumos na vida, novos caminhos. Mesmo me reconhecendo, dessa vez, a mãe aceitou conversar comigo. Perguntei: Educadora: – E a Nádia (12 anos) vai poder brincar hoje? Mãe: – Não!!! Ela tá de castigo porque andou fazendo umas coisas aí. Educadora: – E foi muito sério? Mãe: – Ela saiu ontem pra ir para a escola e passou o dia todo no rio, escondida, sem eu saber onde ela estava. Educadora: – E na escola ela está indo bem? Mãe: – Tá nada! Vive faltando, me enganando que vai pra aula e sai por aí, pedindo coisas pros outros. Foi um momento muito especial do ponto de vista da formação de vínculos com aquela mãe, e também do ponto de vista de aproximação com a família como um todo, já que só faltava chegarmos na mãe de Nádia. Os demais irmãos e irmãs já conhecemos todos. As crianças chamaram a Pipa. Começamos a brincadeira de faz de conta! Apareci correndo, um tanto atrapalhada tentando empinar a pipa (de brinquedo). As crianças sorriram muito. A Carla era a que mais expressava suas risadas. Na verdade, elas se demonstravam felizes, surpresas com a brincadeira. Mais surpresas por saberem que a Pipa na verdade era eu (a educadora), que eu não tinha faltado como a equipe tinha dito, que eu estava ali, e que nós já estávamos brincando. O diferencial deste dia foi a participação de algumas mães como espectadoras. Três delas ficaram assistindo as atividades do início ao fim. Disseram que se sentiam envergonhadas pela falta de educação das crianças com a gente, quando falam palavrões e não obedecem aos nossos pedidos. Disse a ela que estamos ali porque gostamos de estar com as crianças e que escolhemos a profissão que temos justamente porque temos paciência com as crianças e adolescentes e que nos sentimos comprometidas/os com a função de ajudar as famílias que precisam/ buscam apoio para atuar na educação dos seus filhos. Outra ação importante foi conseguir aproximar estrategicamente a Fátima (psicóloga da equipe) da mãe da Carla (a Rute) que veio atender ao meu chamado fora da sua casa. Após um tempo conversando juntas, eu disse à mãe que eu deveria voltar para as atividades com as crianças e a Fátima continuou a conversa, com o objetivo de estreitarmos e, ao mesmo tempo, ampliarmos as nossas relações com esta mãe. Também foi muito positiva a organização dos adolescentes jogando futebol, sob a orientação e participação do Felipe (educador estagiário). Esta foi a primeira vez que o Renato (um menino da região de baixo do bairro do grupo da quadra) participa das nossas atividades na rua de cima (da quadra). Depois dele, que foi andando desde o começo junto com a gente até essa rua, apareceu o Antônio (outro adolescente da turma de baixo) que passando pela rua parou para nos cumprimentar e acabou ficando por ali. Eu quero destacar ainda a satisfação das crianças e o interesse da grande maioria pela atividade de pintura a guache. Desde os pequenininhos até os maiores (particularmente o Rafael). A atividade de pintura pareceu ser muito prazerosa. Por um bom tempo todos conseguiram permanecer no espaço do papel dividido para cada um, com as tintas sendo manipuladas em cores separadas. Depois de quase uma hora é que as crianças perceberam que poderiam misturar as tintas e assim fizeram até que todas as cores acabaram se transformando numa cor única: acinzentada. Algumas crianças se mostraram contrárias à atitude de quem misturou as tintas, porém, para a maioria, nesse

momento, o que parecia era que a cor da tinta já não era tão importante. O interesse agora estava em mexer com a tinta, experimentá-la, manipulá-la de tal forma que pudessem se lambuzar. Terminamos esse dia com a Pipa cantando músicas de roda com as crianças, sem que a roda fosse organizada de fato. Cantamos “a cobra não tem pé” (com encenação da cobra de pelúcia), “o sapo não lava o pé” e “se eu fosse um peixinho”. Ah!!! A Duda não se mudou ainda para Curitiba. Fez uma pintura para mim e por isso não queria que a sua parte no papel fosse mantida (unida) junto às demais pinturas. Acontece que a menina não soube expressar o que queria através das palavras. Antes que eu pudesse perceber que era isso que ela queria fazer (dar-me de presente o desenho) a menina fez manha, gritou, chorou... Até que finalmente pude entender perguntando afirmativamente a ela o que ela realmente queria nos dizer com todo aquele seu comportamento. A lição deste dia é a certificação de que as expressões artísticas podem de fato sensibilizar para comportamentos afetivos de empatia, de respeito ao outro e às suas diferenças, de cordialidade, amizade, carinho. Com a Pipa isto se fez presente até com o homem que passou de caminhão vendendo melancia na rua neste dia. Montado sob um monte de melancias, em cima daquele caminhão velho, num sol quente, ele foi capaz de sorrir e retribuir a gentileza do aceno que a Pipa fez a ele!

(RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 08/10/2009).

A criação desse espaço de participação ocorreu em resposta às demandas de um grupo de crianças e adolescentes, denunciando a impossibilidade de participar dos jogos e brincadeiras na quadra comunitária. O motivo, segundo eles/as, era o histórico de violências que (suas famílias e elas/eles próprios) conheciam daquele lugar. Por essa razão, passamos a nos encontrar com as crianças ali mesmo na rua todas as quintas-feiras à tarde.

Especialmente sobre a realização do encontro relatado, ficou claro para nós, que ele aconteceu de modo inusitado para as crianças e a comunidade. No entanto, a ação foi estrategicamente pensada pela equipe na perspectiva de atingir maior interação e confiança no contato com as famílias. Interessava-nos formar vínculos com os adultos responsáveis pelas crianças e adolescentes, de modo que pudessemos propor conversas individualizadas e coletivas sobre temas específicos e delicados, como o trabalho infantil doméstico e a situação de rua que alguns meninos e meninas (moradores daquela rua) vivenciavam dentro e fora do bairro, em outros bairros e no centro da cidade.

Além disso, havia o objetivo da abordagem dirigida a uma família identificada por nós como uma das que mais necessitava atendimento e apoio da rede de serviços públicos e não-governamentais, para a garantia da sua

proteção social e dos direitos das crianças. Ao final, o que se buscava era a maior participação e a escuta das famílias e dos meninos e meninas para a discussão e a resolução de seus problemas e dificuldades de vida, em que pese ser necessária a participação de cada indivíduo na conquista da garantia de seus direitos.

Para concluir, na análise dos 3 (três) documentos expostos e considerando o estudo dos demais documentos apresentados no Apêndice F, buscamos descobrir que tipos de ações e práticas participativas políticas foram aprendidas ou expressas pelas crianças e adolescentes em mediação com a práxis participativa da educação social desenvolvida na comunidade.

No entanto, ao estudarmos este conteúdo, verificamos que havia ainda a pertinência de determinados dados que não constavam nos documentos selecionados. Diante disso, procedemos a consulta dirigida a outras fontes de documentos que, embora não tenhamos considerado no processo de identificação das categorias, corroboram nossas análises. São esses: Doc 17; Doc 38; Doc 40; Doc 42; Doc 43; Doc 44; Doc 46; Doc 48; Doc 55; e Doc 60 (também disponíveis no Apêndice F).

No próximo subtópico, dissertamos sobre as diversas experiências de participação e ações que se manifestaram como aprendizagem das crianças.

4.4.2. As categorias das experiências de aprendizagens políticas educativas sociais das crianças e adolescentes

Por definição, a aprendizagem é uma prática social construtora de saberes e conhecimentos. Logo, é também um processo vivenciado por toda a vida, constantemente, a partir do que concluímos que, do nascimento à finitude, o ser seguirá aprendendo (GADOTTI, 2019). A aprendizagem é, portanto, “[...] uma atividade social, que exige conectividade, conexão, interação. Está em constante mudança. Aprender não é repetir o que aprendemos, mas construir conhecimento” (GADOTTI, 2019, p. 20).

Nesse sentido, compreendemos as crianças e adolescentes como sujeitos políticos, sociais e culturais em estado de ação e de aprendizagens político-educativas na prática educativa social. Por essa razão, nos parece

concebível a compreensão desses sujeitos como educandos da educação social e aprendizes políticos.

Subsidiadas pelo conceito de aprendizagem de Moacir Gadotti, entendemos as aprendizagens políticas das crianças e adolescentes como práticas educativas sociais construtoras (formadoras) dos diversos saberes de relações, concepções, ações e participações políticas infanto-juvenis. Desse modo, consideramos que os processos e espaços educativos sociais tanto geram quanto podem ser forjados pelas experiências de aprendizados político-educativos assimilados ou (re)produzidos pelas crianças, entre esses, o aprendizado da participação social democrática.

Contudo, por que são importantes as aprendizagens de experiências de participação educativa social? Respondemos a essa pergunta com uma frase concebida pelo autor Moacir Gadotti. Mesmo que ela não se refira especificamente à população infanto-juvenil, entendemos que a afirmativa traduz o sentido, o porquê e a importância da promoção da aprendizagem política com meninos e meninas em diferentes contextos da educação social. Ele afirma: “Aprendemos para sermos melhores e melhorar o mundo em que vivemos” (GADOTTI, 2019, p. 17).

Com seus trabalhos, o professor Boaventura de Souza Santos fala em reinventar o mundo em outro melhor, ou seja, reconstruir o mundo com menos experiências de desigualdades, exclusões e violações de direitos humanos, e mais experiências emancipatórias de lutas e conquistas de justiça social. Reconhecemos que essa reconstrução já está em movimento em diversos lugares, grupos sociais e espaços, entre esses, grupos sociais das crianças e espaços de educação social. Podemos enunciar tal afirmação porque somos parte desse movimento, conforme relatam os documentos aqui expostos.

Entendemos que a práxis educativa social com crianças e adolescentes é um espaço de/para a aprendizagem da experiência da participação, centrada na busca da formação humana. A premissa é estimulá-los para que aprendam a participar coletivamente e, em consequência dessa aprendizagem, possibilitar que interfiram em suas realidades para a melhoria de suas vidas e da vida de suas comunidades. Reiteramos que, sobretudo no contexto da educação social, a formação político-educativa da criança e do/a adolescente para a participação

política deve ser fortalecida com a criação de espaços e processos de aprendizagens da convivência social e comunitária.

Desenvolvidas essas considerações, tratamos a seguir a respeito da produção das **categorias de experiências das aprendizagens** político-educativas sociais detectadas na investigação dos registros de documentos que estudamos. Ao analisá-las, separadamente e no seu conjunto, percebemos que as categorias eram, ao mesmo tempo, processo e resultado educativo social prático, que foram mediados pela/para a aprendizagem da experiência da participação e da convivência local, social, cultural, política e comunitária das crianças e adolescentes em seu bairro. Seguimos com a discussão.

4.4.2.1. A experiência do combinado educativo

Denominamos combinado educativo a categoria de dados que nos remeteram à identificação das práticas de acordos democráticos. Processos sociais culturais que foram pactuados com as crianças e adolescentes no decorrer do trabalho educativo social realizado. A experiência do combinado é identificada desde o primeiro registro analisado, em que as educadoras propõem a um pequeno grupo de meninos a realização do primeiro jogo coletivo de futebol na quadra comunitária.

Para tanto, ficou **combinado** como se dariam suas participações e responsabilidades comuns para que a ação educativa de fato acontecesse, confirmando-se o seguinte pacto: “Nos despedimos **combinando** que na sexta-feira às 14 horas haverá jogo. Nós traremos a bola. Eles trarão os jogadores” (RODRIGUES, Doc 01, 23/06/2009. Grifo Nosso).

Em outra oportunidade, o combinado é mencionado pela educadora como processo educativo para mediar a resolução do problema da apropriação do uso da quadra somente por um determinado grupo de meninos e meninas que não concordavam com a realização de outra atividade no mesmo espaço. Na mesma citação, porém com outro objetivo, o combinado é citado pela educadora para chamar a atenção de um dos meninos quanto aos limites do seu comportamento individual antidemocrático. O principal argumento utilizado estrategicamente pela educadora foi o de que tal comportamento não combinava com o

cumprimento integral do que havia sido combinado antes, coletivamente. Citamos esses dados:

Combinamos (mesmo após o Jorge ter reclamado em voz alta, e eu o ter chamado atenção sobre o que já havíamos combinado antes, isto é, de que toda vez que não estivesse de acordo com algo na nossa brincadeira que ele dissesse para mim e ou para toda a gente, ao invés de apenas resmungar... o que me pareceu que ele esteve de acordo pois balançou a cabeça que sim, que que entendia) que o jogo de futebol seguiria, porém com a quadra dividida em duas partes (RODRIGUES, Doc 08, 31/07/2009. Grifo Nosso).

A regra era que a cada três gols feitos as duplas fossem trocadas. Começaram jogando Guto e Kauã (bem menor). Guto foi rápido para marcar 02 gols (o seu segundo) e só então percebeu que ao marcar o terceiro deveria sair para dar lugar à outra dupla. Tentou voltar atrás pedindo para que todos que estivessem esperando entrassem para jogar. Eu não concordei. Disse que não porque a gente tinha **combinado** aquilo e achava injusto que todos que esperaram até o momento tivessem que entrar só para que ele (Guto) não saísse ao fazer o terceiro gol. O menino deu uma risadinha contida, ficou enrolando com a bola no pé driblando o Kauã sem nenhuma intenção de fazer o gol para não ter que sair e ficar aguardando a sua vez. Pedi que ele objetivasse o gol, porque era aquilo que estava valendo. Não demorou muito, atendendo meu pedido, Guto marcou o gol e então ele e Kauã saíram para que outros pudessem jogar[...] (RODRIGUES, Doc 08, 31/07/2009. Grifo Nosso).

Na próxima citação, a experiência do combinado democrático é exercida pela educadora e um grupo de meninas adolescentes. Além de estabelecer limites para a convivência do grupo, o combinado gerou maior participação das meninas e, ao mesmo tempo, fortaleceu o vínculo de confiança com as adolescentes.

Combinamos com as meninas de pensarmos um passeio juntas até o rio para que conheçamos o lugar junto com elas. Disseram que lá eles fazem piquenique e até churrasco e que nesse lugar o mesmo não é tão fundo (por isso não tem perigo). A maior dificuldade é que é longe e que tem que andar bastante para chegar, inclusive pelo mato (RODRIGUES, Doc 66, 23/10/2009. Grifo Nosso).

Reconhecemos a experiência do combinado educativo como uma prática social democrática que resulta do pacto da liberdade da decisão e escolha. Não existe combinado sem que tenha havido antes a livre decisão acerca da sua existência. Por essa razão, não há combinado educativo sem a definição de limites, sem autoridade.

É preciso distinguir o combinado educativo do que Paulo Freire (2021; 2018) define como prática educativa autoritária (experiência antidemocrática) e prática educativa licenciosa (experiência sem limites), entendendo que:

[...] nossa democracia em processo de aprendizagem tem, em todos os níveis, de empenhar-se ao máximo no sentido de evitar tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade, a que sempre nos expõe nossa inexperiência democrática (FREIRE, 2021a, p. 245).

Diferente do autoritarismo e da licenciosidade o combinado é uma prática educativa democrática, legitimada pelas relações de aprendizagem e exercício da democracia participativa entre os sujeitos.

4.4.2.2. A experiência de ficar com a bola

Concebemos a experiência de “ficar com a bola” como uma das categorias de aprendizagens mais expressivas deste estudo, pois os dados de relatos dessa prática mostram a participação direta e ativa das crianças e adolescentes. De modo simplificado, a experiência consistia em deixar um menino e/ou uma menina responsável pelo cuidado da bola aos finais de semana e outras ocasiões, representando educadores e o coletivo infantojuvenil do bairro.

Para a construção da prática educativa levamos em conta uma informação que nos fora comunicada antes da entrada da equipe no bairro, qual seja, o “sumiço” das bolas de um projeto esportivo do poder público que chegou a ser desenvolvido por um período na quadra comunitária.

A síntese da história é que os meninos se organizavam entre si para que, ao final de uma ou de outra aula, a bola fosse chutada bem forte para fora da quadra (na rua ou no mato), para que outra criança (que ficava atenta escondida) pudesse pegar a bola e levar para a casa sem que os responsáveis pelo projeto percebessem.

Dessa maneira, por um determinado período, os meninos garantiriam o acesso continuado à bola para jogar. A consequência de tal organização dos meninos: quando descobriram o motivo do sumiço das bolas, o projeto foi retirado do bairro sob a alegação de baixa adesão.

Com base nesse histórico, que é registrado na descrição do Doc 01, projetamos que já no primeiro jogo que realizássemos na quadra deveríamos conscientizar o grupo de que a bola utilizada não era do programa, nem tampouco dos educadores/as. Os donos da bola eram eles/as, meninos e meninas. A citação em destaque ilustra as reflexões da educadora sobre o dado do desaparecimento da bola do outro projeto, na confiança de que, por meio do processo educativo participativo que se tentava construir, isso provavelmente não aconteceria novamente:

Pergunto-me, isso pode acontecer de novo? Minha tese é que não acontecerá por conta do contato/contrato/acordos que estamos tentando fazer com eles. Nossa ideia é mostrar-lhes (já no início) que eles já são “donos da bola”. Por isso pensei na ação de registrarem seus nomes nela. A mensagem é que quando a coisa também é da gente a tendência é a gente querer cuidar e não destruir, acabar, desfazer-se dela. Também é importante deixar claro que no momento só temos uma (única) bola. Caso essa suma não sabemos quando poderemos jogar de novo (RODRIGUES, Doc 01, 23/06/2009).

Em pouco tempo ficou demonstrado que as crianças e adolescentes começavam a se sentir responsáveis por cuidar do material junto com os educadores:

O Jorge foi me avisar que o Murilo havia chutado a bola muito forte e essa acabou sumindo no mato. Como era a primeira vez que isso ocorria, vi a necessidade de mostrar ao adolescente nosso compromisso em saber se a justificativa era mesmo verdadeira. Fomos juntos, eu e ele, no meio do mato procurar a bola. Percebendo a iniciativa do menino em querer ajudar nessa procura, acreditei na versão que ele contou. Suspendemos a busca. O mato era grande demais! (RODRIGUES, Doc 05, 17/07/2021).

Mais adiante, atendemos o interesse e o direito manifestado pelas crianças e adolescentes de que uma bola ficasse no bairro para que pudessem jogar aos finais de semana. O processo educativo seguiu sendo acompanhado de perto pelos educadores, de modo que todos e todas fossem se sentindo parte dele, como retratam alguns dados:

Perguntei a elas sobre a bola que ficou no bairro e elas disseram que têm visto os meninos jogarem sempre. De volta à quadra, já havia mais crianças. Fui até a rua e chegaram mais (RODRIGUES, Doc 66, 23/10/2009).

Bento (irmão da S.) informou que o Renato foi devolver a bola que esquecemos na quadra na oficina de sexta-feira e que não havíamos sequer percebido. Uma vitória simbólica se considerarmos que é o oposto do que o gestor da política do esporte contou-nos sobre as bolas que sumiam na quadra quando eles iam desenvolver o projeto da prefeitura. O simbolismo dessa devolução se dá quando na mesma semana uma entidade pública é assaltada por dois adolescentes armados. Não se sabe se os meninos são da região ou não. A utopia da intervenção educativa tem que partir disso, das pequenas coisas! (RODRIGUES, Doc 55, 29/09/2009).

Quadra – Deixamos a bola de posse dos meninos. Um deles (um novo o qual não sei o nome) que é conhecido como Fera veio até mim e ao Felipe (educador) pedir que a bola pudesse ficar pra que jogassem no fim de semana. Combinamos que ele poderia ficar com a bola na condição de que todos pudessem jogar juntos inclusive aqueles que não estavam mais ali, porque já tinham ido embora. Os jovens que frequentam o espaço há mais tempo certificaram a proposta e o fato do menino ficar com a bola. Balançando a cabeça aprovavam a situação e a liderança do menino. Saímos felizes eu e o Felipe (RODRIGUES, Doc 38, 09/10/09).

Passada pela quadra e conversa com dois adultos. [...] Perguntei sobre a bola que ficou de posse de um dos adolescentes que estavam na oficina do dia 9/10 na quadra e eles disseram que estava com o jovem e que no decorrer da semana e no final de semana do feriado eles haviam jogado bastante. A prova que precisávamos para...seguir! (RODRIGUES, Doc 60, 16/10/2009).

Esses dados confirmam a trajetória de participação e organização individual e coletiva das crianças e adolescentes em sua responsabilização pela bola e, posteriormente, no cuidado para brincar com outros materiais. Por reivindicação dos interessados, o processo educativo de “ficar com a bola” (cuidar da bola) foi sendo ressignificado e repetido com outros materiais lúdicos.

Assim, construiu-se também a experiência participativa de “ficar com a boneca”. O combinado estabelecido com as crianças e adolescentes era que, após ficar alguns dias com uma determinada família, o brinquedo fosse passado a outra que se manifestasse a cuidá-la. Algumas famílias se envolviam na brincadeira. Em uma delas⁵⁵, a boneca ganhou um nome, um carrinho de bebê e uma mamadeira.

Com o tempo meninos e meninas de diversos grupos sociais e idades passaram a participar da experiência de cuidar das bolas, da boneca, da rede de futsal e vôlei, dos livros e gibis de histórias infantis, do “carrinho”, dos “ursinhos” e do livro do ECA.

55 Uma das mais consideradas pela rede de proteção social como em situação de alta complexidade de violações de direitos e de risco.

4.4.2.3. A experiência do cuidado e da humanização dos espaços

A experiência do cuidado com a quadra e com as ruas utilizadas como espaços de participação é outra importante categoria de aprendizagem político-educativa que detectamos nos registros das ações e participações das crianças. A sua identificação está intrinsicamente relacionada aos diagnósticos levantados na fase inicial do trabalho, quando constatamos o desmoronamento do espaço do salão comunitário, a depredação da estrutura física, o descuido com a limpeza da quadra coberta da comunidade e o acúmulo de lixo em determinadas ruas.

O descontentamento das crianças e adolescentes com a realidade daquele lugar e, ao mesmo tempo, o desejo do grupo quanto à realização de uma ação coletiva para que a situação do espaço fosse alterada para melhor, são constatados pelos seguintes dados:

3) [...] a maioria não quis jogar naquela quadra suja. Foram muitos pedidos individuais para que trouxéssemos vassouras e rodos para limparmos a quadra todos juntos (RODRIGUES, Doc 02, 03/07/2009).

No estudo dos documentos, encontramos diversas descrições sobre a participação das crianças e adolescentes nas atitudes e ações geradoras das mudanças que foram processualmente produzidas e observadas na realidade, na quadra e na rua. A citação a seguir se refere a uma percepção pessoal sobre o aspecto da preservação do cuidado que parecia que passava a existir com o espaço público da rua:

Data - Nossas observações têm nos apontado que na rua da escola, no local (trecho) onde varremos para começarmos a brincadeira, não houve mais acúmulo de lixo e nem de vidros na rua (que os meninos quebram para fazer cerol) (RODRIGUES, Doc 17, 11/09/2009).

A próxima citação relata a ação educativa de limpeza e organização da quadra antes da realização dos jogos e brincadeiras que sempre contava com a participação das crianças e adolescentes. Referimo-nos à percepção de um dos educadores da equipe em relação à mudança de um hábito que havíamos identificado nas expressões culturais das crianças: jogar pedras (de diversos

tamanhos) no piso e no telhado da quadra. Também por esse motivo construímos o hábito coletivo de varrer (limpar) a quadra semanalmente:

Descemos todos juntos. Eles nos ajudaram a levar as vassouras e o material lúdico que usaríamos durante a tarde. Chegando fizemos como sempre: **varremos e a limpamos toda a quadra**. Na chegada Felipe (educador estagiário) fez uma observação (ele não havia comparecido na semana passada) dizendo que achava que a quadra estava mais limpa do que quando ele a viu a primeira vez, porque **havia menos pedras no local**. Pensamos: será que estão jogando menos pedras porque estamos por ali agora? **As crianças foram logo colocando a rede de futebol [...]** (RODRIGUES, Doc 08, 31/07/2009. Grifos Nossos).

Os próximos dois registros confirmam a participação organizativa das crianças e adolescentes na ideação e realização de ações políticas autônomas para estabelecer o cuidado com a quadra comunitária:

[...] Colocação de estacas pelo Marcos e Cezar para tapar buracos da grade. [...] Colocação de galhos pelo Vitório e Alexandre para levantar o alambrado caído atrás do gol. (RODRIGUES, Doc 69, S/Data, 2009).

Relacionamos a experiência das aprendizagens descritas no estudo desta categoria com os conceitos de humanização-desumanização fundados por Paulo Freire, que assim os compreende:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2000a, p. 40).

Aprendemos que a humanização do espaço social pode/deve ser reverberada na humanização e na organização pessoal e coletiva dos sujeitos. É sobre a experiência da organização coletiva das crianças que discernimos.

4.4.2.4. A experiência da organização coletiva na inclusão das crianças pequenas e das meninas

Nesta categoria, comentamos sobre a organização social e lúdica das crianças e adolescentes no espaço educativo social. No estudo dos documentos, notamos que, nos primeiros encontros da **quadra**, a organização desses sujeitos era centrada na participação de um pequeno grupo de adolescentes e jovens que, supostamente pelo poder de ocupação do espaço, se reuniam frequentemente para jogar, do modo como detectamos nos dados de Doc 01 e Doc 03:

Perguntei (educadora): - E vocês, costumam jogar sempre aqui? Porque o que queremos fazer não é um jogo “a valer”, é um jogo para brincar! Jorge respondeu: - Eu sei... dá nada não, a gente brinca sempre disso (RODRIGUES, Doc 01, 23/06/2009).

Os meninos chegaram preparados (organizados) para jogar todos no mesmo time, com a intenção apenas de vencer. Mostraram poder quando chegaram. Queriam impor sua participação mostrando que eram bons, que tinham respeito, eram “considerados” por ali. Humildemente pedi a eles que jogassem para brincar e não para ganhar (RODRIGUES, Doc 03, 03/07/2009).

Por outro lado, observávamos o grupo social das crianças pequenas que começava a se compor. Ao nos contatarem nas ruas, a caminho da quadra, algumas crianças nos acompanhavam, solicitando as brincadeiras. Outras, após perceberem a nossa presença, chegavam em diferentes momentos. Elas vinham sozinhas, da mesma família, em duplas ou trios de vizinhos, porém, na maioria das vezes, desacompanhadas de uma pessoa adulta responsável, o que nos fez expor algumas preocupações:

Muitas crianças vieram brincar, todas que brincaram na primeira sexta estavam de volta (RODRIGUES, Doc 03, 03/07/2009).

Me preocupa as crianças pequenas virem brincar sem que tenhamos a autorização dos seus responsáveis, mesmo sabendo que todos (ou a maioria) tem uma vivência nas ruas do bairro (RODRIGUES, Doc 03, 03/07/2009).

No caminho de volta para a nossa sala no projeto, algumas crianças nos acompanharam por vontade própria (RODRIGUES, Doc 04, 10/07/2009).

A aproximação e participação das meninas adolescentes, que praticamente não existia, ou ficava invisibilizada, passou a ser observada com

maior frequência. A seguir apresentamos dado que permite notarmos quando as meninas começaram a aparecer nos registros sobre a práxis:

Fizemos a primeira abordagem com um grupo de meninas que passava pela rua. Disseram que não iriam participar porque estavam atarefadas organizando a festa que fariam no sábado na quadra. Disseram gostar de futsal, vôlei e dança (RODRIGUES, Doc 03, 03/07/2009).

Começamos a varrer a quadra, aos poucos um e outros foram chegando. Entre os que foram se aproximando[...] uma menina (uma adolescente) muito talentosa com a bola e com as atividades corporais [...] muitas outras crianças que foram pela primeira vez, entre essas muitas meninas que moram em ruas do lado de cima da quadra. Também crianças bem pequenas (3-4 anos) como o irmãozinho do Paulo (RODRIGUES, Doc 04, 10/07/2009).

A intensificação da presença das crianças e a aproximação discreta das meninas em busca de participação exigiu dos educadores a mediação na reorganização dos processos, quando o que se objetivava era a promoção da inclusão e a participação de todos e todas, motivo pelo qual, num primeiro momento, foi necessário assumir nossas fragilidades diante do poder de resistência do grupo de meninos adolescentes e jovens organizados há mais tempo por ali. Essas citações revelam um pouco disso, caracterizando que, nem sempre, nossas tentativas de intervenção e diálogo, para que crianças pudessem jogar, eram aceitas:

A grama (mato) ao lado da quadra estava molhada, por isso vi a necessidade de tentar negociar com os maiores um espaço exclusivo na quadra para brincar com os pequenos. Propus aos adolescentes/jovens que iniciássemos a atividade com as crianças e depois deixaríamos a quadra livre para que pudessem jogar futsal. Contrário à proposta, o Rogério defendeu diante dos outros que primeiro eles pudessem jogar e depois as crianças. E que na próxima sexta-feira poderia ser assim também. A justificativa foi que desta forma poderiam [os jovens adolescentes] ficar livres para fazerem outras coisas ("trabalhar")!!! Concordei com o que pediram, não tinha muito a fazer senão aceitar, uma vez que temos consciência do domínio do grupo naquele espaço (RODRIGUES, Doc 05, 17/07/2009).

Disse que gostaríamos de fazer uma brincadeira com eles antes de que começássemos a usar a quadra toda com o futebol. Não aceitaram. Queriam continuar jogando. Jorge e Sofia foram os mais resistentes. Ficamos ao lado, Eu, Maria e Alice, olhando o jogo que seguia muito organizado (RODRIGUES, Doc 08, 31/07/2009).

Nas brincadeiras na **rua**, a organização, a participação e os poderes eram outros. A presença e as ações das crianças e, especialmente das meninas, são especialmente notadas nos registros desses espaços. Assim, registramos:

Cintia, menina de 9 anos, que mora com o pai em outro bairro, mas fica o dia todo na casa da tia naquela rua, brincou com a gente pela primeira vez. Também a Giovana e o Arthur e Marcelo (irmãos da Giovana). Muitas crianças de até 6 anos brincando. Adolescentes que participaram a primeira vez: 1) Nádia 12 anos; 2) Pietra 15 anos; 3) Raquel 12 anos; 4) Karen 12 anos. Carla não estava no começo da brincadeira porque havia ido no mercado comprar leite e pão para a vizinha. Julia disse que só podia brincar depois de limpar a casa. Nádia foi embora bem antes de acabarmos a brincadeira por causa do irmãozinho (bebê) que estava chorando (RODRIGUES, Doc 06, 17/07/2009).

Tanto nos encontros da quadra quanto da rua, a ocupação das meninas com o cuidado dos bebês das famílias, geralmente irmãos e sobrinhos, é outro aspecto que chamava a nossa atenção. Verificamos que, algumas vezes, essa situação interferia, não apenas na participação da criança cuidadora, mas na organização de todo o grupo participante das atividades. Para garantir que algumas meninas pudessem brincar, em algumas ocasiões, foi preciso que os educadores se organizassem para assumir a função de cuidadores dos bebês. Na sequência, reportamos os dados sobre uma dessas situações:

Lúcia (educadora) teve que deixar de dar atenção para um grupo de mais ou menos 10 crianças para ficar com o irmãozinho da S. no colo, para que a T. (tia do menino) pudesse brincar um pouco. Logo após teve que fazer o mesmo com a N. para que a E. pudesse ficar livre para brincar (RODRIGUES, Doc 66, 23/10/2009).

Em determinados registros, datados entre o final de 2009 e 2010, percebemos o fortalecimento da organização e da participação coletiva entre crianças, adolescentes e jovens, de diversos grupos e idades. Nesse sentido, com o tempo, as narrativas – de conflitos, brigas, interrupções das atividades, resistências quanto ao uso coletivo do espaço, hábito de jogar pedras, (des)aparecimentos da bola, atitudes pessoais de violência, entre outras violações de direitos – passaram a expor resultados da práxis educativa e da participação e organização de meninos/as na comunidade.

Ao analisar os dados, identificamos resultados positivos na participação e organização do grupo de crianças e adolescentes nas brincadeiras tanto na rua quanto na quadra. Dentre eles, podemos citar, por exemplo, as mudanças no comportamento e na participação do menino Marcos, que, no começo dos encontros, era frequentemente citado por tentar (e conseguir) atrapalhar a participação do coletivo, mas que ao final passou a agir de modo diferente.

As aprendizagens do menino foram expressas em suas novas atitudes, as quais estão relacionadas à convivência social e ao respeito às normas para o exercício da participação e da ludicidade como direito humano. Tanto é assim que foi ele quem protagonizou, em conjunto com outra criança, a ação de consertar o alambrado da quadra. Ademais, ele colaborou para que outra criança voltasse a brincar na quadra sem medo

Marcos participou pela primeira vez de uma atividade toda, do treino de futsal para a turma de crianças. Disse a ele que um menino do Bairro me falou que não ia na quadra porque tinha medo que ele o batesse, e ele disse: - “pode falar pra ele vim prof... Ou eu vou c/você lá. Chama ele... quem é ele?” (RODRIGUES, Doc 42, 03/03/10).

Para além disso, citamos ainda mais um resultado positivo que se deu com a conquista da garantia da representatividade das meninas nos jogos de futebol da quadra:

Chegamos na quadra eu, Felipe, Maria e Éder. Tinha um grupo de quase 30 meninos (duas meninas) jogando com autonomia e a partir da sua organização. De imediato ficamos muito felizes, com a sensação de dever cumprido. Descemos do carro, oferecemos uma bola mais nova para que continuassem o jogo e respeitamos o momento do grupo cancelando o treino que estava previsto, e participando da realização do coletivo. Os educadores completaram o jogo. Eu fiquei ao redor da quadra aproveitando o momento para aprofundar o relacionamento com os meninos que naquele momento preferiam “fumar” a jogar. Pensei naquela experiência observada como uma vivência de respeito coletivo, de sabedoria sobre o tênue limite entre o que são direitos e deveres individuais e/ou coletivos (RODRIGUES, Doc 46, 01/04/2010).

Outro ponto a destacar foram as ações que percebemos que interferiam para a ampliação das relações das crianças e adolescentes a nível de organização comunitária. Dessas, citamos duas.

A primeira foi a realização das atividades lúdicas nas ruas (vôlei, corrida, futebol, brincadeiras populares, entre outras). Essas ações potencializaram a aprendizagem da diversidade na participação, organização e convivência cultural lúdica de diversos sujeitos e grupos sociais de crianças e adolescentes em/de diferentes ruas. Elas envolveram diretamente as crianças no encaminhamento das decisões e definições dessas ações e na criação das estratégias de resolução dos problemas e conflitos, assim como foi relatado:

Reunião com as crianças na oficina da rua para decidirmos como continuaremos nossos encontros tendo em vista a necessidade da garantia da segurança delas na rua (com a passagem dos carros) e a possibilidade de **inclusão de outras crianças e adolescentes de outras ruas** no encontro. Decidimos que tentaremos retomar nossos encontros na rua debaixo da escola. Nós educadores/equipe vamos até a rua para irmos com todos até a escola, brincamos/jogamos e depois os acompanhamos de volta (RODRIGUES, Doc 40, 22/10/2009. Grifo Nosso).

A segunda ação que queremos citar teve grande expressão simbólica para todos os meninos e meninas e deu-se com a realização da festa junina na quadra, que foi aberta à participação de toda a comunidade. A proposta dessa festa nasceu da ideia trazida por um grupo de crianças. Nesse sentido, reproduzimos, na sequência, algumas descrições de dados sobre os resultados atingidos no processo prático educativo.

Experiências [...] vividas na festa junina:

- 1) Envolvimento do Alexandre com a busca do som, do Neto com o empréstimo e instalação do som, do Raí com o funcionamento do equipamento (jovens e adolescente);
- 2) Envolvimento das crianças e adolescentes que ajudaram na construção/criação e realização das brincadeiras: C., D., E, F, G. H. (artes), J., K.
- 3) Envolvimento de todos na decoração do espaço; Envolvimento das Amandas (1 e 2), da Adriana (Kaká) e da Carol na preparação da pipoca.
- 4) Envolvimento do Serviço da Assistência Social com a concessão do uso do espaço da cozinha.
- 5) Envolvimento do vigia do Serviço da Assistência Social com a doação espontânea (sem que esperássemos) de pirulitos e balas.
- 6) Envolvimento da nossa equipe, técnicos e estagiários com a manifestação da proposta/ideia/desejo das crianças em realizarmos uma “festa” que pra eles e pra nós significou mais do que um espaço de diversão: foi uma prova real de que juntos, cada um de nós, fazendo um pouco, cumprindo o seu papel dentro de suas possibilidades e potencialidades, podemos sonhar com o “céu” e quase tocarmos nele!

Nos sentimos todos assim naquele fim de tarde: bem próximos das nuvens... (RODRIGUES, Doc 48, S/Data, 2010).

A exposição a seguir completa as 5 (cinco) categorias de experiências de aprendizagens político-educativas investigadas da práxis educativa social.

4.4.2.5. A experiência da intervenção na política pública

Iniciamos a discussão desta última categoria retomando o destaque do seguinte dado do conteúdo do Doc 43, já mencionado: “[..] agora que a quadra estava arrumada ele queria ir pra lá” (RODRIGUES, Doc 43, 06/03/2010). O dado exposto se refere ao registro da fala de um dos adolescentes. Nele se evidencia que houve uma intervenção para a reforma da quadra comunitária que deve ser explicitada, para a evidenciação da ação/participação infanto-juvenil na política pública.

Ocorre que, dadas as inúmeras manifestações de interesse das crianças e adolescentes de que aquele espaço pudesse ser melhorado, no final de 2009, iniciamos a discussão sobre a necessidade/possibilidade da sua reforma. Assim, começamos identificando, com as famílias mais antigas no bairro, qual era a instância responsável pela construção do equipamento público.

De posse dessa informação, realizamos uma roda de conversa com meninos e meninas para discutir o problema e, na sequência, buscamos levantar propostas de ações para a resolução. Durante a discussão, surgiram várias sugestões e estratégias práticas no sentido de chamar a atenção das autoridades públicas e conseguir consertar o espaço. Entre essas ideias, a realização de abaixo assinado, reportagem em uma TV local, ocupação da rua onde passava o ônibus de transporte público, etc.

Ao final, combinou-se que a primeira estratégia que deveria ser adotada seria conversar com o “pessoal” da prefeitura (responsáveis pela gestão da obra), convidando-os para que visitassem o local. O objetivo era mostrar-lhes que os “moleques” estavam cuidando da quadra. O argumento central era que desse modo os gestores decidiriam pela execução da obra.

Por decisão do grupo, ficou combinado que a conversa entre a gestão da política pública e os meninos e meninas deveria ser mediada pela nossa

Equipe. Ademais, decidiram que essa conversa deveria ocorrer no mesmo dia e horário das brincadeiras, para que bastante gente pudesse participar.

A reunião fora do bairro, entre Equipe e gestores, aconteceu. A reunião na quadra, das crianças e jovens com representantes da política, também. Alguns meses depois concluiu-se a obra, que incluiu reconstrução total do salão comunitário que veio a ser ocupado por um serviço público⁵⁶. Os processos e resultados expostos indicam a participação e a aprendizagem política infanto-juvenil demandadas para/na efetivação da ação da política pública no bairro.

Além desse, detectamos mais um resultado de tentativa de intervenção das crianças na política; mas, dessa vez, não efetivada. O dado detectado revela a experiência vivenciada com grupo de meninos que participava das práticas educativas no bairro e ao mesmo tempo possuía vivências de situações de rua no centro da cidade. Do estudo dos registros verificamos que o grupo havia nos relatado, espontaneamente, quais eram seus dias e lugares de referências no centro da cidade. Assim, planejamos ir ao encontro deles na rua (esta educadora e a assistente social da equipe).

O objetivo da ação educativa não era simplesmente abordá-los, mas, sobretudo, estarmos com eles também fora do convívio no bairro, procurando fortalecer os vínculos já estabelecidos junto à práxis educativa realizada na comunidade e, ao mesmo tempo, conhecer mais sobre suas vivências, suas histórias e lutas em outro contexto. Os meninos se alegraram com a nossa presença na chegada. Sentiram-se protegidos pela nossa ação de buscar saber como se organizavam na rua e explicaram o percurso da caminhada do bairro até o centro da cidade. Contaram-nos o que lhes chamava a atenção de forma positiva e negativa, quais eram as suas experiências mais legais e quais lhes davam medo.

Nesse processo, como aspectos positivos, os meninos expuseram a possibilidade de pedir e ganhar algum dinheiro, além de passear, ver “coisas” bonitas, os prédios e também andar (ir ou voltar) de ônibus (quando era possível). Em relação aos aspectos negativos, falaram sobre o medo do conselho tutelar e de que suas mães e famílias fossem punidas. Como resposta educativa, apresentamos o livro do ECA aos meninos. Lemos e traduzimos

⁵⁶ Um dos mais usados pela comunidade.

juntos o artigo que definia (explicava) o que é e qual era função deste órgão, o Conselho Tutelar (BRASIL, 1990). Assim, reforçamos a ideia da atuação do conselheiro por meio da conversa, do diálogo.

O processo educativo social resultou na proposta dos meninos de realizar uma reunião na rua do bairro para conversarmos sobre o que dizia o estatuto. Eles, nós, a política pública da abordagem de rua e o conselho. O encontro, marcado por nós e desmarcado mais de uma vez pela política pública, acabou não ocorrendo.

A proposta das crianças para a intervenção na política pública não se efetivou. No entanto, a ação educativa de estar com eles na rua repercutiu em maior adesão e participação dos meninos nas atividades de corrida, futebol e brincadeiras no bairro, e no fortalecimento dos vínculos entre a equipe e as famílias das crianças e adolescentes. O acontecimento foi registrado como um dos resultados das aprendizagens políticas das crianças e nossa também, como educadoras.

Abordagem de rua com Maicon, Cleverson, Rogério e Michael no Centro da cidade, da qual desencadeou-se a proposta das crianças de realizar uma reunião entre eles (grupo de meninos), o Conselho Tutelar e as crianças do bairro (RODRIGUES, Doc 48, 01/04/2010).

Finalizamos o capítulo com a reflexão acerca da abordagem conceitual de Antônio Gramsci (2014), em que o conceito da ação na intransigência é relacionado ao conceito da ação no coletivo. O autor assim define:

A intransigência é o predicado necessário do caráter. É a única prova de que um determinado coletivo existe como um organismo social vivo, que tem um objetivo, uma vontade única, uma maturidade de pensamento. Porque a intransigência requer que cada parte singular seja coerente com o todo, que cada modo da vida social seja harmonicamente preestabelecido, que tudo seja pensado. Requer que existam os princípios gerais, claros e distintos, e que tudo o que se necessita dependa deles [...] (GRAMSCI, 2014, p. 36).

A participação da educação social na construção de um mundo melhor exige a fundamentação da práxis educativa social para a promoção da aprendizagem política coletiva. Exige-nos, portanto, a apreensão de concepções e fundamentos epistemológicos, pedagógicos e político-educativos críticos,

intransigentes com a busca e a defesa radical da justiça social e da garantia dos direitos humanos na infância e adolescência.

É o que pretendemos reportar no Capítulo 5, em que discorreremos sobre os fundamentos intransigentes da *práxis* da educação social na formação dos sujeitos.

5. FUNDAMENTOS DOS JOGOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA

Minha utopia vem desde minha infância e está cheia de vida, de inspirações, de sonhos (FREIRE, 2018, p. 212).

Este capítulo é consequência da pesquisa dos capítulos anteriores, nos quais recolhemos informações e apuramos dados que nos fizeram concluir a importância de investigar teoricamente acerca dos fundamentos da educação e da prática educativa social. Nosso embasamento para a sua escrita se faz a partir de fontes teóricas e documentais, bem como de reflexões e registros históricos de vivências e memórias. Justificamos a sua produção pela necessidade de compreensão filosófica, conceitual, político-pedagógica e histórica da educação social como um conjunto de processos e espaços de desenvolvimento humano, cultural, social e político para a infância.

Para tanto, sistematizamos a apresentação do conteúdo em quatro fases de jogos de fundamentos que subsidiam nossa jogada rumo à concepção e à defesa da educação social como uma categoria epistemológica centrada político-educativamente na formação das crianças como sujeitos políticos. Na primeira parte (5.1), discorreremos teoricamente acerca da concepção e da prática educativa política da educação social, para o que expusemos conceitos buscados em Violeta Núñez, pensadora contemporânea da área, e em Simón Rodríguez e Paulo Freire, pensadores precursores do ideal da prática educativa, social e política libertadora.

Na segunda parte (5.2), os aspectos interligados aos processos históricos da origem e início do desenvolvimento da educação social no Brasil foram apresentados. Na terceira (5.3), abordamos diversos conceitos da educação social e discutimos aspectos da política e do sistema público inexistentes na realidade brasileira; mas em ação há alguns anos no Uruguai. Por fim, no último tópico (5.4), elaboramos uma explanação a respeito da educação social promovida historicamente na UEM por meio do PCA.

Da compilação dos dados conceituais e práticos pesquisados resulta a assunção do termo **educação social crítica** concebido como uma práxis de conhecimento, defesa e promoção dos direitos humanos e da justiça social.

5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS LATINOS: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM VIOLETA NÚÑEZ, SIMÓN RODRIGUEZ E PAULO FREIRE

De modo geral, nos países latino-americanos, a educação social ainda não está popularizada no imaginário social e na política pública, da forma como se reconhece e se distingue atualmente a educação escolar nas sociedades e populações modernas. Todavia, tanto uma quanto outra modalidade de educação se ocupam da formação humana e cultural das pessoas. A diferença central da educação social está em que ela atua por meio de processos educativos singularizados e de sentidos e identidades de conteúdos e metodologias diferenciadas.

5.1.1. Violeta Núñez

A educação social consiste em uma prática educativa especializada, orientada a promover culturalmente o desenvolvimento dos sujeitos na direção do exercício de seus direitos e de sua formação, inclusão e participação social (NÚÑEZ, 1999). Por seu caráter teórico-prático, a prática educativa social é tanto subjetiva quanto objetiva, por esse motivo exprimimos a sua interlocução com aspectos culturais, pedagógicos, científicos, políticos, corporais, bem como com sentimentos e valores afetivos, éticos, estéticos e sociais.

A noção de educação instituída na modernidade subjugou o conceito da educação das gerações atuais e futuras a um único sentido - o da educação escolar (NÚÑEZ, 1999). A desconsideração da existência e relevância das outras práticas sociais educativas, em geral não levadas em conta nem como possibilidade nem como oportunidade, ocasiona, entre outros aspectos e consequências, o que é salientado por Núñez (2003a):

[...] a única instituição pública fundada até hoje pela política social para a educação das jovens gerações, a escola, não é suficiente para dar canal às múltiplas demandas emergentes. Aqui se pode retomar os clássicos para insistir em que a escola não é coextensiva à educação. Esta se desdobra em diversos espaços, que podem ser gestados, promovidos e reinventados desde a responsabilidade pública, e redefinidos pelos próprios sujeitos e agentes da educação. A essas práticas é possível denominá-las “educação social” (NÚÑEZ, 2003a, p. 18-19).

A educação social deve, então, ser espaço de gestão, promoção, reinvenção e responsabilização do Estado e dos governos para a atuação com base na redefinição de demandas pessoais, sociais, culturais e políticas dos sujeitos, por meio de ações educativas singulares e político-educativamente estratégicas. O sentido maior da sua atuação é a inclusão e a participação das pessoas no mundo da garantia dos direitos, bem como a sua vivência e convivência social.

Assim, a educação/educação social dos sujeitos ou grupos ou populações necessita estar em interlocução com o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades, igualdades e particularidades como seres sociais, individuais e coletivos, considerando que:

[...] a educação, se podemos defini-la como uma porta que se abre ao mundo; como ofertas sociais que brindam algo do patrimônio, *do velho legado*, e também algo de novo, a modo de recursos ou *instrumentos de navegação*. Isto é condição de que sejam verdadeiros tópicos, para engatar e engatar-se nas redes sociais e econômicas, para participar como atores em usos e apropriações da cultura, ampla e plural, a que os cidadãos têm direito (NÚÑEZ, 2002, p. 35).

Com Núñez (1999), compreendemos que o trabalho profissional da educação social deve se pautar nos direitos humanos e nas múltiplas dimensões das pessoas, respeitando as individualidades (diferenças) e as subjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, o marco é o respeito à “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de 1948, a qual é citada pela autora como um dos mais importantes construtos sociais do século XX.

A professora comenta ainda que essa normativa traz, como legado histórico, a incorporação de valores e princípios de matrizes liberais burgueses. Na continuidade da sua abordagem, ela faz uma análise crítica sobre a concepção de liberdade e igualdade amparada na visão liberal consolidada pelo Estado moderno de direito, concebido, na citação de Emanuel Kant, como o “reinado da lei” (KANT apud NÚÑEZ, 1999, p. 135).

Fundamentada neste filósofo, Violeta Núñez (1999) discorre sobre questões decisivas acerca desse Estado. A primeira se refere à diferenciação dos tipos de sujeitos forjados neste: o sujeito ético e o sujeito social. Destes, uma atuação com base em duas concepções de liberdade é esperada: a) a

liberdade ética pessoal do sujeito, exercida na esfera particular ou subjetiva; e b) a liberdade social do sujeito, que ocorre, objetivamente, na esfera das relações coletivas, expressadas ou reprimidas a partir dos princípios de direitos dos outros (NÚÑEZ, 1999).

As leis dos direitos humanos servem tanto para universalizar e igualizar direitos humanos quanto para pressupor legalmente sua aceitação em termos de valores e garantias individuais. Desde esse ponto de vista, foi possível, por exemplo, o avanço da luta concreta pela exigibilidade dos direitos humanos das crianças (ONU, 1989).

A **educação social crítica**⁵⁷ busca trabalhar com base no ideal educativo e histórico da realização dos direitos humanos e da justiça social, objetivando o enfrentamento, a redução e a superação das desigualdades e das violações de direitos dos sujeitos.

Nesse processo, os princípios de liberdade e igualdade dos direitos humanos devem tomar corpo político, cultural e social, concretizando-se nas vidas práticas dos sujeitos a partir de suas diferenças. Também se insere nesta perspectiva a falta da concomitância entre a teoria e a prática dos direitos humanos (NÚÑEZ, 1999, p. 136) expressada, por exemplo, no domínio dos direitos políticos das sociedades democráticas adultas sobre os direitos e poderes políticos das crianças e adolescentes, em que a diferenciação política etária (biológica-geracional) é contraditória ao direito de igualdade e liberdade cidadã.

A educação social na infância e adolescência está atrelada a essa realidade, possuindo grande potencial de democratização ou de promoção de processos educativos desenvolvidos em diversos contextos políticos e sociais para a conformação dos direitos humanos (NÚÑEZ, 1999; 2002; 2003; 2003a; 2011). Concebemos que, de maneira bastante singular, é por meio desses processos que ocorre a transmissão-aquisição de diversas experiências de conhecimentos e aprendizagens políticas.

Por estar centrada no desenvolvimento humano pleno dos sujeitos, a educação social leva em conta as diferentes situações e histórias de vidas, ou seja, as vivências/convivências sociais culturais, bem como suas variadas

57 Na definição deste termo consideramos a existência de uma outra categoria conceitual de educação social cuja perspectiva é a regulação social.

posições e graus de aproximação e participação direta na sociedade, na comunidade, na família e na política pública. Assim, a educação social deve almejar outra culturalização humana (NÚNEZ, 1999), o que, conforme a autora formula a partir de Antônio Gramsci (GRAMSCI *apud* NÚNEZ, 2011, p.79), reverbera o conceito da educação/educação social como um processo histórico de “[...] luta contra a natureza, para dominá-la e criar o homem atual à sua época”.

Núñez (2011), apropriando-se deste conceito gramsciano, aponta metaforicamente o poder e o papel da educação/educação social como uma forma de promover um “exílio” educativo - no sentido de afastamento (abandono ou expulsão) de um dado estado social cultural para outro. Decorre disso que, para a autora, a educação social pode ser definida como processo educativo “exiliador”. De que maneira? Produzindo novos “exílios”.

Denotamos da analogia a identificação dos sujeitos da educação social como pessoas “exiladas” socialmente, sendo ela o meio para o desenvolvimento educativo de outros “exílios” sociais e culturais. Subscrevemos ainda que a demanda pelo livre acesso à cultura, tanto na sua forma ampla, quanto na sua especificidade requer que a educação social seja pensada e promovida na contemporaneidade enquanto um projeto de inserção e participação ativa das pessoas, objetivando outras aprendizagens educativas para além das aprendizagens escolares. Isso pressupõe outras experiências, vivências, histórias, identificações, relações, posições e ações no mundo, no âmbito da vida pessoal e da vida pública social e política.

A promoção humana cultural se dá pela incorporação aos diversos espaços, conteúdos e processos de conhecimento e de aprendizagens culturais produzidos historicamente pela humanidade, sem poder deixar de considerar a importância educativa da apreensão e socialização dos conhecimentos científicos.

Para isso, a educação social deve se guiar pela ampliação e ou potencialização do estado cultural das pessoas, com o objetivo de colocá-las em contato educativo com o amplo mundo da cultura humana: das culturas científicas, artísticas, corporais, lúdicas, linguísticas, infantis, literárias, populares, estéticas e políticas, para citar apenas alguns modos de expressão.

A cultura de modo geral deve ser impregnada pedagogicamente às vidas e às histórias das pessoas em situações de exclusão “[...] para todos os efeitos. Sem retorno” (NÚÑEZ, 2011, p. 79). Acrescemos a essa compreensão o entendimento de exclusão conferido pela teoria estudada:

Entendemos a exclusão como a perda das possibilidades de articulação e de incidência na atualidade de época, ficando a sociabilidade restringida aos limites de um gueto. Se produz uma perda da dignidade da pessoa, uma submissão passiva aos efeitos da segregação social (efeito de ciclo interativo: a pessoa fica fixada ao lugar que se atribuiu a ela) [...] (NÚÑEZ, 2003, p. 23).

Em relação às crianças e aos adolescentes novamente interpretamos de Núñez (2011, p.80) que a educação social tende a promover os seguintes processos de **exílio educativo**: a) o exílio da condição natural humana de sujeitos biológicos para a condição de sujeitos sociais; b) o exílio das linguagens culturais habituais para outras habilidades de expressões e comunicações de linguagens; c) o exílio do padrão da formação universal (generalizada) para a formação cultural particular (personificada) desses sujeitos.

A educação social possibilita aos sujeitos crianças e adolescentes que dela participam sua entrada para o “não retorno do ingresso ao mundo da cultura” [...] (NÚÑEZ, 2011, p. 82), além de construir outras possibilidades de existências e de vivências humanas. Os sujeitos, em contato com as ações e as aprendizagens culturais edificadas pela educação social – incluindo, na nossa percepção, as aprendizagens políticas –, já não são mais os mesmos, são outros: “outros seres de linguagens, de cultura. Erradicados irremediavelmente da lei natural, da ordem instintiva: *ser(es)-outro*” (NÚÑEZ, 2011, p. 82). De forma subjetiva, como narra a autora,

[...] a educação, se trabalha bem, exila. Exílios definitivos. Como todo exílio, nunca há sítio ao qual retornar. Só é possível “voltar a cavalo” da inexorável direção do tempo. Portanto, sempre para frente e para um lugar que nunca existiu, que nunca habitamos. O lugar que habitamos (que nos habita), já é um lugar ‘outro’ (NÚÑEZ, 2011, p. 82).

A educação social tem como especialidade a geração/mediação de processos de transmissão-aquisição de aprendizagens culturais desenvolvidos em diversos contextos de maneira intencional e organizada, isto é, a partir da

formalidade de diferentes abordagens sistemáticas, segundo diferentes formas e conteúdos educativos sociais (NÚÑEZ, 1999; 2003). Atesta-se, assim, o caráter formal e objetivo da educação social, contrariado pela ideia subjetiva da sua informalidade. Sublinhamos a relação **transmissão-aquisição** como uma categoria fundamental inerente aos processos educativos tanto da educação escolar quanto da educação social. Conforme aponta a autora:

[...] a noção de “educação” tem etimologicamente dois sentidos: o que provém de educare (criar, alimentar) e o que provém de ex-ducere (pegar, levar de dentro para fora). No primeiro caso, a educação denota o processo de apropriação que realiza o sujeito da educação a instâncias do agente (transmissão). No segundo, dá conta das disponibilidades próprias de um sujeito para realizar um trabalho educativo (aquisição) que nenhum outro pode fazer em seu lugar. Por transmissão definimos os atos que realiza o agente da educação tendentes a promover a atividade educativa do sujeito. Esses atos consistem em provocar ou mobilizar o interesse do sujeito em ensinar, em passar bens culturais, promovendo a sua apropriação e o seu uso. Por aquisição entendemos os atos que realiza um sujeito que se coloca no lugar de sujeito da educação. Estes correspondem, primeiro, a dispor-se ao trabalho educativo; segundo, a realizar o trabalho educativo propriamente dito [...] (NÚÑEZ, 1999, p. 28).

A posição conceitual exposta é corroborada com a argumentação de que “não há educação (nem escolar nem social) sem a função instrutiva [...] Algo novo se produz quando cada agente põe em jogo o desejo de educar” (NÚÑEZ, 2003, p. 32). A educação social, portanto, tem de ser ponte na transmissão e na incorporação do conhecimento histórico, cultural e científico fundamental ao reconhecimento e à exigibilidade dos direitos humanos (NÚÑEZ, 1999; 2003).

Não se quer afirmar com isso que educação seja o mesmo que instrução. Educar não é somente instruir. Mas as práticas da educação social devem considerar o processo da instrução-aquisição como um elemento constituidor da/na sua *práxis*. Na educação social, as possibilidades de experiência de aprendizagens aliadas à perspectiva de defesa dos direitos humanos necessitam ser múltiplas e cotidianas. As aprendizagens educativas sociais devem ser uma aposta educativa em busca de “outorgar às crianças e adolescentes o estatuto de sujeitos de direito” (NÚÑEZ, 2003, p. 26). Vislumbra-se, a partir dessa fundamentação teórica, a prática da educação social para a

[...] nova construção da cidadania, quer dizer, ajudar a uma definição política que possa reunir a diversos atores, propiciando a construção de redes de texturas e densidades variáveis, plataformas para sustentar algo sólido nesta modernidade líquida⁵⁸. Em definitivo, se trata de convocar a educação para que volte a inventar uma cruzada entre a política e o trabalho de culturalização das novas gerações (NÚÑEZ, 2003, p. 26).

É da responsabilidade dos Estados a construção da política pública da educação social na infância e na adolescência. Juntamente com a implantação e implementação da política, é necessário garantir uma atuação conjunta com as demais políticas públicas e sociais na perspectiva da composição e/ou ampliação das **redes** de proteção integral e de promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O ponto de partida desta nova responsabilidade pública se encontra na consideração de novas modalidades emergentes na socialização da infância e da adolescência, e nas novas modalidades de construção da sociabilidade de cada sujeito, já que hoje já não é possível que as relações venham só das instituições tradicionais (família, escola...). Muito menos se pode acreditar na ilusão neoliberal de que os mecanismos de mercado regularão espontaneamente os fluxos sociais, no sentido da justiça e da coesão sociais necessárias para a convivência democrática (NÚÑEZ, 2003, p. 21).

Ainda nesse sentido, cabe aos Estados garantir a promoção da educação social como um direito humano, com a finalidade de reduzir ou combater as exclusões produzidas ou intensificadas pelas políticas de controle e segregação social neoliberais (NÚÑEZ, 1999). Ante a teoria estudada, questionamos: qual deve ser a ética da educação social pública para a garantia dos direitos humanos das crianças e adolescentes?

A própria autora nos ajuda com a resposta, indicando que seria “Considerar cada sujeito um outro responsável que define uma posição singular no/ante o mundo” (NÚÑEZ, 2011, p. 83). Quer dizer, considerar cada criança e adolescente em sua individualidade e em sua subjetividade, não como usuário da política, mas como sujeito de direitos, e como seres participativos e aprendizes culturais e políticos, com legitimidade para participar dos processos e decisões políticas que dizem respeito a suas vidas pessoais e coletivas.

58 Citado em alusão à obra “Modernidade Líquida” de Zygmunt Bauman.

Da perspectiva de Núñez (1999), a educação social se institui em um lugar político próprio e específico, que está situado entre o espaço público e o privado; entre o lugar e o “não-lugar” das políticas públicas e a busca do espaço do sujeito em relação ao estado de respeito e de exercício dos seus direitos pessoais e coletivos. A autora ainda compreende os objetos e as ações/práticas da educação social como sendo transversais às outras áreas de intervenção ou ao trabalho social, seja nas escolas, nas comunidades, nas instituições governamentais e não-governamentais, nos movimentos sociais, nos espaços de reclusão, entre outros.

Para focarmos no objeto desta tese, identificamos a relação da educação social com os lugares e não-lugares políticos reservados às crianças e aos adolescentes na política. Trata-se primeiramente de pensarmos a educação social como mediadora na geração de espaços sociais de não anonimato político na infância e adolescência e de, a partir disso, promovermos a escuta política protagonista da população, para, então, oportunizarmos vivências participativas de aprendizagens políticas que impactem positivamente a luta desses sujeitos por ocupação de espaço na política.

Nesse aspecto, há outra característica peculiar à transversalidade da educação social sinalizada por Núñez (1999) que é sua diversidade de ações e de modelos sociais educativos. A educação social não objetiva atuar sob o vislumbre de apenas um ou outro modelo educativo social especificamente; mas de uma multiplicidade de ações e práticas construídas a partir de diversas realidades e dos direitos dos diferentes grupos ou atores sociais.

A multiplicidade de conhecimentos e processos educativos implicados à prática pedagógica da educação social deve ser considerada também no campo epistemológico da área. Sabemos que, epistemologicamente, a pedagogia social tem sido situada como a ciência e a teoria da educação social (NÚÑEZ, 1999); no entanto, nossa posição, como educadora social e pesquisadora, é significada por outra perspectiva, sobre a qual discorreremos mais adiante.

5.1.2. Simón Rodriguez

Ora, quais são os traços de pensamentos de autores latinos precursores da educação social do ponto de vista da sua concepção como prática pedagógica educativa social e política? O estudo de Müller, Rodrigues e Luz (2021) subsidiam a hipótese de que na América Latina, muito possivelmente o primeiro autor a ter cunhado o termo “educação social” tenha sido o pensador e filósofo venezuelano Simón Rodríguez (1769-1854). Além desta terminologia, outros conceitos relacionados ao tema da educação social foram cunhados por Rodríguez, tais como “causa social”, “escola social”, “virtudes sociais”, “conhecimentos sociais” e “educação popular” (RODRIGUEZ, 2016).

Além disso, Walter Kohan (2015) e Durá e Kohan (2016) também destacam as categorias “educação social” e “educação popular” como conceitos fundamentais da teoria educativa e filosófica desse autor. Não obstante, Kohan (2015, p. 326) detectou outras categorias próprias circunstanciadas ao pensamento filosófico de Rodríguez. São estas:

a) a *errância* (deslocamento, viagem, nomadismo) como princípio de uma vida educadora; b) a *educação popular*, a que Simón Rodríguez deu sustento político, filosófico e existencial durante a primeira parte do século XIX na América do Sul; c) o *pensar* como princípio primeiro de uma **educação social**; e d) a *invenção* como princípio da formação e da identidade docente (KOHAN, 2015, p. 326. Grifos nossos).

Para Durán e Kohan (2016), apesar de ser pouco reconhecido no campo acadêmico brasileiro, especialmente devido à ausência de traduções de suas obras para a língua portuguesa, Simón Rodríguez é um dos precursores do pensamento educativo-político e libertário latino-americano.

Filósofo e educador popular/social progressista, apelidado de “Sócrates da América” e autodenominado “Samuel Robson” quando de sua fuga da Venezuela por perseguições políticas, Rodríguez foi mestre do líder revolucionário Simón Bolívar (1783-1830), inserindo-o na cultura geral e nas letras e promovendo e acompanhando seu desenvolvimento humano educativo e político durante toda a sua infância. Posteriormente, Bolívar se tornou o principal mentor do movimento de libertação da América Latina do poder da

ocupação e colonização cultural espanhola (RODRIGUEZ, 2016⁵⁹; GARCIA Et al., 2005; TAVARES, 2013; KOHAN, 2015; KOHAN, DURAN, 2016; SANTOS, 2018).

A partir de textos do próprio autor, disponíveis para acesso público em língua espanhola (RODRIGUEZ, 2016), sabemos que Rodriguez iniciou-se na função de educador muito jovem. Ele começou por volta dos vinte anos de idade, na cidade de Caracas, atuando diretamente com crianças, após ter sido conclamado oficialmente como professor (TAVARES, 2013; KOHAN, 2015; DURÁN; KOHAN, 2016; SANTOS, 2018). A partir dessa experiência, escreveu sua primeira obra, em 1794, intitulada “Reflexões sobre os defeitos que viciam a Escola de Primeira Letras de Caracas e o meio de chegar a sua reforma por um novo estabelecimento”, dirigida aos governantes públicos e dirigentes da educação na cidade (RODRIGUEZ, 2016, p. 16-43).

Observamos o entendimento do autor acerca do caráter e do sentido da educação social das crianças pequenas quando ele qualifica a escola da época como inútil, pois julgava que a formação da criança centrada na leitura e escrita não respeitava o tempo adequado da infância para a aprendizagem. Além disso, acreditava que a escola não era capaz de formar o sujeito para pensar a vida e o mundo social.

Desde essa perspectiva, entre outras ideias, Rodriguez defendia a promoção da escola e da educação social que primasse pela prática educativa reflexiva, criadora, lúdica e política, que respeitasse o ócio e a necessidade do jogo e do brincar das crianças, e condenava a prática dos castigos físicos (RODRIGUEZ, 2016, p. 19-43; TAVARES, 2013).

Simón Rodriguez inovou ao propor melhorias na estrutura e no funcionamento da educação. Ela não só idealizou a ampliação do número de escolas e profissionais proporcionalmente em relação ao número da população infantil atendida, mas também diferenciou o ensino promovido por pessoas comuns do ensino ministrado por educadores com qualificação para o exercício da função e exigiu que os professores recebessem formação e fossem

59 Consiste numa compilação de textos traduzidos dos escritos originais de Simón Rodriguez em reconhecimento à originalidade de sua obra e com o objetivo de popularizar seu pensamento no âmbito acadêmico e social. Nela, são apresentadas cópias de trechos caligrafados pelo próprio autor. Com um todo, na obra, preserva-se a forma original da linguagem.

valorizados social e economicamente, com direitos e responsabilidades específicas e que tivessem um bom diálogo e uma boa convivência com as famílias. Ademais, propôs a excelência na estrutura do espaço físico, de recursos humanos e de materiais (RODRIGUEZ, 2016; TAVARES, 2013).

Além disso, em um de seus textos, o autor reflete em defesa da liberdade de expressão e da **escuta e participação** das crianças:

Assim como o próprio carácter da infância e puerpério é ser inocente, o é também o ser delicada e penosa, tanto por sua debilidade, quanto pelo desconcerto de suas ações. [...] É necessário estreitar nos limites da prudência todos seus desejos, ao passo que se lhes permita atuar com liberdade. [...] É preciso que o Professor ao tempo que trata de retificar o ânimo e as ações de uma criança; e de ilustrar o entendimento com conhecimentos úteis, trate também de **consultar-lhe ao capricho sobre as diversões, jogos e passeios que desejam**, se não quer fazer-se um tirano aos olhos de seus pais. De esta estranha doutrina resulta que quando devia terminar o ensino esse ainda nem começou: que perde o discípulo o tempo mais precioso na ociosidade: e que ao fim sai o Mestre com a culpa que outra há cometido (RODRIGUEZ, 2016. p. 24. Grifo Nosso)

Tavares (2013) e Kohan (2015) comentam que, após a sua experiência inicial como educador em Caracas, Rodriguez deixa a Venezuela, circulando por vários países da Europa e América Latina, dedicando sua vida à elaboração e buscando colocar em prática seus pressupostos de educação popular/social inovadora, crítica e política. Assim, trabalhou como educador em vários países da Europa e, na sequência, quando de seu retorno à América Latina, atuou na Bolívia e no Equador (TAVARES, 2013; KOHAN, 2015).

As suas concepções e realizações foram avaliadas como demasiadamente progressistas para a época. Dessa postura, adveio o estereótipo imposto pelas classes dominantes, que o qualificavam como um sujeito incompreensível (louco). Como educador popular/social crítico e inquietante, Rodriguez foi tomado pela elite política da época como homem perigoso, como alguém a ser combatido politicamente pela sociedade, bem como pelos poderes e instituições vigentes (DURÁN; KOHAN, 2016). A seguir, expomos a análise de Kohan (2015) sobre a passagem de Rodriguez pela Bolívia:

Os princípios e o sentido de educação popular (educar os pobres e marginalizados de ambos os sexos para o trabalho e para a vida, formar os cidadãos que a República necessita com as pessoas da própria terra, desprovidas do que lhes pertence) provoca a reação. O que está em jogo são dois modos de fazer escola. Para Rodríguez, fazer escola é restituir o que é próprio aos despossuídos: a terra, a cultura, a linguagem, o pensamento, a vida. Os defensores do estado de coisas reagem violentamente: invertem sua restituição. [...] Deixam desabrigados mais de duas mil crianças matriculadas e cerca de mil recolhidas. Fundam Casas de Misericórdia, 2 Galerias, Institutos de Caligrafia para moças. Clausuram a escola para os desabrigados e a restringem aos mesmos privilegiados de antes. Rodríguez é deturpado e declarado louco, desqualificado como um estrangeiro (KOHAN, 2015, p. 327).

Na primeira sessão de outro texto, de 1828, denominado “Sociedades Americanas”, Rodriguez propugna que a “causa social” deve ser (e será) sempre “respeitada” (RODRIGUEZ, 2016, p.49). No segundo tópico, registrado como “Profissão de Fé Política”, conclama que “[...] a causa pública está em ocasião de fazer época e esta é a de pensar em um governo verdadeiramente republicano” (RODRIGUEZ, 2016, p. 50). No “*Pódromo*”, Rodriguez disserta que:

Por todas as partes se veem **Escolas Políticas** ensinando a dar outro nome às mesmas coisas; e à formular, em outro estilo, as ordens de outro dia. As vozes são novas, em efeito, e as coisas parecem sê-lo; porém em realidade. . . o plano se tem variado (RODRIGUEZ, 2016, p. 57. Grifo Nosso).

O educador acreditava no potencial político-educativo da educação transformadora adjetivada por ele como a educação social objetivada para a educação das populações em geral e, sobretudo, das pessoas mais pobres. Entre essas, os grupos sociais das crianças e jovens e os das meninas e mulheres indígenas e negras: “Toda a base de sua pedagogia era mesclar o ensino social, corporal e científico” (TAVARES, 2013, p. 187). A interlocução de suas teorias e práticas políticas e educativas tinham como propósito a construção da nova pátria: a república liberta.

Santos (2018) opina sobre a originalidade da obra rodriguiana, identificando aspectos pertinentes ao tempo presente. Na sua avaliação, Simón Rodriguez

[...] apresentou as ideias mais republicanas da época da emancipação e promoveu **educação pública, popular e social**, lutando pelos

direitos das mulheres, crianças indígenas e o povo pobre latino-americano, impulsionando sempre um pensamento crítico e original (SANTOS, 2018, p. 148. Grifo Nosso).

Do estudo e das descrições de Tavares (2013), compreendemos que a grande questão educativa social buscada por Rodriguez era a formação política dos sujeitos, com ênfase na formação das crianças e jovens, especialmente, os pobres, negros e indígenas, os quais eram excluídos do acesso à educação e da política:

Seu foco eram as crianças mais pobres [...]. O educador entendia que o que estava nascendo era uma forma nova de ser nação e por conta disso era necessária também uma nova educação (TAVARES, 2013, p. 186). [...] Sua preocupação não era formar letrados e sim cidadãos, pessoas capazes de compreenderem seu espaço geográfico e político. [...] Simón queria tomar para si a tarefa de educar os jovens pobres que estavam pelas ruas, os abandonados, os ilegítimos, fazendo com eles se tornassem homens cientes de seus direitos na nova sociedade (TAVARES, 2013, p.186-187).

Tavares (2013) complementa sua exposição afirmando que Rodriguez,

Insistiu no seu método de ensinar a pensar os meninos, as meninas, os negros e os índios, a quem chamava de “os donos do país”. Queria formar gente capaz de ser sujeito de sua própria vida. [...] Acreditava que a escola devia ser um lugar de acolhimento, com espaço para a educação e a brincadeira, tirando as crianças da rua (TAVARES, 2013, p. 187).

Garcia e Zerpa (2012) opinam que o pensamento educativo de Rodriguez se definia por sua clara visão política e social radicada na formação humana para a cidadania. A sua proposta tinha, como finalidade pedagógica, a formação cidadã das crianças para a construção política da nação e de uma sociedade latino-americana forte, livre, democrática e igualitária. Simón Rodriguez defendia a:

[...] educação igualitária e para todas as pessoas; [...] guiadas por valores correlativos com uma moral de princípios como a justiça e comprometida com a formação de futuros cidadãos, sem excluir ninguém, seja por razões étnicas (negros ou pardos), nível social (pobres), por razões de carácter individual (grosseiro) ou por estar fora do grupo familiar (crianças abandonadas, como ele mesmo foi). [...] A formação do cidadão é, sem dúvida, umas das propostas mais importantes dos aspectos político-educativos abordados por Simón Rodríguez (GARCIA; ZERPA, 2012, p.30).

Os autores deduzem ainda que a visão de cidadania expressada nas obras de Simón Rodríguez seja pautada na “relação dos indivíduos com a vida política, os quais participam de alguma forma da deliberação pública, e mais especificamente manifestando seu interesse efetivo nos assuntos políticos [...]” (GARCIA; ZERPA, 2012, p. 36).

Nesse sentido, Simón Rodríguez inovou na proposição educativa social das crianças e jovens para além do objetivo do reconhecimento e da escrita do próprio nome, na busca da educação para a compreensão e formação política da sociedade latino-americana. Plantou a concepção da **educação social** para a mudança da realidade social injusta, tendo como ideal revolucionário a construção do pensamento educativo político para a libertação e integração da América colonizada comumente referida em seus textos como a “pátria grande”.

5.1.3. Paulo Freire

Diferente de Rodríguez, que, com sua importante produção teórica e pedagógica, ainda galga ser mais amplamente reconhecido no campo acadêmico, Paulo Freire (1921-1997)⁶⁰ se estabelece a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, como um autor latino-americano de bastante relevância para a educação escolar e, sobretudo, para as não escolares. O pensamento de Freire tornou-se basilar para as práticas educativas sociais desenvolvidas com diversos grupos populares de sujeitos oprimidos latino-americanos (FREIRE, 2018).

No Brasil, por exemplo, Freire foi a principal referência de leitura e ação metodológica dos grupos sociais de educadores que buscavam atuar pedagogicamente com crianças e adolescentes em situação de rua nos anos 1980 (PAIVA, 2015; BAULI; MÜLLER, 2020a) ao mesmo tempo em que lutavam pela democratização do país (PAIVA, 2015; PAIVA; MÜLLER, 2021). Ainda mais, conforme verificamos em Neto (2018), que discorre sobre a contribuição da teoria da educação popular do brasileiro Paulo Freire para uma melhor

60 Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em 02 de maio de 1997 aos 76 anos. No Brasil a Lei 13.580 de 27 de dezembro de 2017, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes, regulamentou o dia 19 de setembro, Dia Nacional do Educador Social no Brasil. Ver: L13580 (planalto.gov.br).

compreensão da constituição pedagógica da educação para diversos grupos sociais de adultos excluídos latino-americanos e de outros povos:

Freire, neste sentido, construiu os primeiros traços de sua pedagogia junto aos famintos e aos pobres do Nordeste brasileiro. Mas os oprimidos com os quais dialogou ao longo de sua trajetória sentipensante, ao redor de todo o mundo, incluem os trabalhadores rurais sem terra e os operários da construção civil do Brasil, os camponeses chilenos, as mulheres de cor e os negros dos guetos estadunidenses, os imigrantes na Europa, os revolucionários sandinistas da Nicarágua, os africanos em luta independentista, dentre muitos outros (NETO, 2018, p.06).

A teoria da educação popular busca *sulear*⁶¹ a existência de uma prática político-pedagógica (escolar e não escolarizada) que inclua a todos e todas nos processos educacionais, dentro e/ou fora da escola. O intento geral é a humanização e a conscientização educativa, política e social dos sujeitos latino-americanos para a libertação e a mudança de suas realidades históricas de sujeitos sociais oprimidos.

Paulo Freire (2003, 2008, 1987), no mesmo sentido, desde os seus primeiros escritos, foi crítico do mimetismo intelectual e das “receitas prontas” vindas de contextos exógenos à realidade local dos trabalhos de educação popular. Dizia que para que seja transformadora, a educação deve estar ligada aos interesses das camadas populares, superando a invasão cultural que há séculos tem servido como instrumento de dominação dos opressores sobre os oprimidos (NETO, 2018, p. 8).

Da teoria do autor, resulta a compreensão de que o processo educativo social deve almejar a formação e a conscientização crítica do sujeito e da sociedade – abrangendo as crianças – para a transformação da realidade opressora. Em “Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular”, Freire (2018) expõe que “toda prática educativa implica na indagação: que penso de mim mesmo e dos outros [...]” e na busca por “[...] Ser Mais” (FREIRE, 2018, p. 25). Ao refletirmos sobre a citação, deduzimos que a educação social conscientizadora dos sujeitos para “ser mais” aponta para a conquista da liberdade política ao longo da vida.

61 Definido por Paulo Freire (2021a, p. 280): “Enquanto centro do poder, o Norte se acostumou a “perfiar” o Sul. O Norte “norteia” o Sul. Uma das tarefas nestas relações que o Sul imporá é a de, tentando superar sua dependência, começar a ser sujeito também de sua busca; a ser um ‘ser para si’ e não ‘para o outro’, como tem sido”. A educação popular “*sulea*” a emergência de uma prática educativa do Sul para o Sul.

Atentamo-nos ainda ao aspecto de que, em geral, a produção teórica e reflexiva de Freire é dirigida à educação de jovens e adultos. Mesmo assim, recorreremos ao seu pensamento teórico por entender que esse se abre em interlocuções filosóficas, pedagógicas e conceituais com propósito educativo social de humanização, formação e organização política das crianças e adolescentes para a participação/libertação das infâncias oprimidas. Neste sentido, vejamos a compreensão de Freire sobre a humanização e a desumanização:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto e objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, da justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2020b, p. 40. grifo nosso).

Aduzimos a interpretação de Dickmann e Dickmann (2019) sobre um outro importante conceito presente na teoria freireana, o da opressão:

[...] É preciso entender também que a **opressão** é uma realidade constatável na história, mas não é uma fatalidade histórica imutável. [...] Toda forma de opressão e toda forma de generosidade paliativa deve ser rejeitada e, em seu lugar, construída uma situação de diálogo em torno delas para que haja a mudança necessária (DICKMANN; DICKMANN, 2019, p. 52; 53. grifo nosso).

Subjetivamente, a prática educativa da educação social tem (ou deve ter) a ver com o seu lugar como uma educação que trabalha com a humanização e os direitos humanos de crianças e adolescentes e para as mudanças, com o propósito social de oportunizar pedagogicamente que esses sujeitos participem de seus modos, individuais e coletivos, do ser mais: mais seres humanos; mais seres culturais; e mais seres políticos.

Unimos ao entendimento exposto a importância do “quefazer”⁶² (FREIRE, 2001; FREIRE, 2021a) da educação social na infância e na adolescência, a qual, pedagogicamente, há que se importar com o quefazer das

⁶² Expressão aplicada comumente por Paulo Freire da qual entendemos se referir ao *fazer que é próprio do fazer humano*, portanto, do seu fazer tanto particular quanto diverso, a exemplo do fazer pedagógico, cultural, subjetivo, afetivo, inventivo, social e político.

crianças. Cogitamos que ele esteja relacionado à questão da responsabilidade ético-profissional e político-pedagógica do/a educador/a social com a ação educativa para: a) a mudança/enriquecimento da realidade cultural; b) a aprendizagem, garantia, defesa e conquista dos direitos humanos; c) a incompletude do Ser como condição essencial à promoção da educação social para o desenvolvimento humano em sua plenitude.

É propício trazermos aqui o conceito de “cultural” do ponto de vista de Paulo Freire (2001), alocado como fundamentação teórica e subjetiva.

Nas permanentes relações homem-realidade, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura-homem origina-se a **dimensão cultural que, em sentido amplo, antropológico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria**. Cultural, no sentido que aqui nos interessa, é tanto um instrumento primitivo de caça, de guerra, como é a linguagem ou a obra de Picasso. Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo conjunto de obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de ser comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gostos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade (FREIRE, 2001, p. 57. Grifo Nosso).

Descrito de Paulo Freire, os seres humanos [e reiterado por nós as crianças e adolescentes] se definem pelo seu estado comum de incompletude. Compreende-se assim que todas as crianças, tal como os sujeitos adultos, são “seres históricos, seres incompletos, inacabados ou inconclusos” (FREIRE, 2018, p. 26). A consciência acerca dessa incompletude gerou a necessidade da “[...] educabilidade do ser. A educação é então uma especificidade humana” (FREIRE, 2018, p. 26).

Como educação, a educação social é também uma forma de educabilidade cultural humana na infância. A educação social como prática educativa projetada ao **quefazer político-educativo com/das crianças**, ou seja, objetivada à humanização, à conscientização e à ação política com/das crianças, não pode se eximir da responsabilidade educacional de promover a “unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade” (FREIRE, 2021b, p. 22). Disso resulta

[...] a impossibilidade de neutralidade da prática educativa como da teoria que a ela corresponde. Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a “domestificação” (FREIRE, 2021b, p. 23).

Por conseguinte, a educação social na infância deve buscar a libertação política da criança, por meio da formação e da participação cultural crítica pessoal, social e comunitária. Assim, possui um papel importante junto ao processo de aprendizagem política na infância, na *informação* e *formação* do ser crítico e ativo politicamente: “informação que, no processo, vai virando formação” (FREIRE, 2021a, p. 171).

Essa formação, por sua vez, se volta para a ação e a organização política individual e coletiva de meninos e meninas, para que aprendam participando “[...] assumindo, cada vez mais, atitudes de sujeito, a ir aprendendo a democracia, praticando-a[...].” (FREIRE, 2021a, p. 171). Assim, a aprendizagem da democracia participativa na infância torna-se simultaneamente uma luta educativa a favor da própria democracia que, com a introdução da participação e dos olhares e culturas próprias das crianças, tenderá a abrir e/ou a ampliar

[...] uma série de vários ângulos a ser política e pedagogicamente tratados- o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir [...] o de ser crianças[...] o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha [...] O direito de mover-se, de ir de vir. O direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer[...]. Essa é uma luta política à qual indiscutivelmente a prática educativa criticamente realizada oferece indispensável contribuição. [...] da ação educativa pode corresponder uma intervenção política de que decorre um avanço fundamental no processo de aprendizagem da democracia (FREIRE, 2021a, p. 246).

Com base na citação, sublinhamos que experiências de aprendizagens democráticas na infância devem se dar no âmbito da educação social; mas não nesse somente. Essas aprendizagens devem ocorrer também em outros âmbitos e espaços de relações e vivências cotidianas das crianças partilhadas com adultos/as, como no âmbito da educação escolar, da família, da comunidade, das cidades, da sociedade civil, dos governos e poderes públicos.

Finalizamos aqui o tópico, porém, a teoria de Paulo Freire segue embasando o restante deste capítulo, incorporada ao estudo do processo

histórico da educação social de rua com/para a infância no Brasil e, à pesquisa dos conceitos, práticas e princípios da educação social contemporânea latino-americana, para a fundamentação da sua práxis educativa social (política) com crianças.

5.2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E INFÂNCIA NO BRASIL

Os anos de 1970 e 80 marcaram o agravamento da situação das crianças de/nas ruas⁶³ no Brasil e em outros países latino-americanos, face a acentuados problemas estruturais e políticos, assim como devido ao êxodo rural das famílias pobres/empobrecidas, entre outras razões (FREIRE, 1989). Expostas e visibilizadas nas ruas, essas crianças e suas infâncias passaram a ser vistas pelo Estado e pela sociedade opressora em geral como um grande problema social: o problema do “menor” brasileiro e latino-americano.

As más condições de vida, os riscos e as violências a que essas crianças e adolescentes foram submetidas e precisaram enfrentar, estando em contato direto e diário com as ruas das cidades, eram enormes e exigiam intervenções profundas (OLIVEIRA, 2007; LEITE, 2009; PEREIRA, 2011; PEREIRA, 2021). Ligia Costa Leite (2009) compreende a problemática social de meninos e meninas vivendo nas ruas condicionada às questões econômicas-sociais e de luta por sobrevivência. Uma realidade forjada desde o processo da colonização portuguesa.

Fabio Santos Andrade (2019) atenta para a necessidade de pensar o fenômeno das crianças em situação de rua de modo crítico e profundo, apontando que o dito fenômeno produz e reproduz, historicamente, injustiças sociais e políticas. Para o autor, particularmente no Brasil, não há como se pensar profundamente essas injustiças sem considerá-las em relação à violência e à exploração sofrida pelas populações (de adultos, homens, mulheres, famílias, jovens e crianças) negras africanas aqui escravizadas.

63 Nesse período o conceito de “crianças e adolescentes em situação de rua” ainda não havia sido formalizado, embora a diferença entre os significados de “crianças de ruas” e de “crianças nas ruas” começasse a ser percebida pelos educadores em suas práticas educativas sociais.

No decorrer da década de 1970, na vigência da ditadura política militar e do “Código de Menores” (BRASIL, 1927; 1979), começaram a surgir e a expandir-se no Brasil as primeiras experiências de trabalhos educativos sociais exitosos com crianças e adolescentes de/na rua, apenas para citar um, faremos menção ao projeto “República do Pequeno Vendedor”⁶⁴ fundado em 1970, em Belém do Pará, e reconhecido como um dos principais pioneiros no segmento (UNICEF, 1989).

Importa-nos ainda indicar que junto ao atendimento social e humano das crianças de rua, materializavam-se processos histórico-sociais de resistências e enfrentamentos à injustiça social e às exclusões de direitos a essa população. Pela educação/formação social dessas crianças, foi implantada uma pedagogia de rua que superasse a ideia da existência das crianças de rua como **crianças inexistentes**, isso é, como não crianças. Assim, educava-se nas ruas ao mesmo tempo em que se lutava coletivamente pela conquista da democracia participada, contra a pobreza, a marginalização e o extermínio das crianças (pobres, negras, faveladas, trabalhadoras) que vivenciavam na rua suas experiências cotidianas de luta por sobrevivência (OLIVEIRA, 2007; PAIVA, 2015; PAIVA; RODRIGUES; MÜLLER, 2016; PEREIRA, 2021; PAIVA; MÜLLER, 2021).

As práticas da educação de rua passaram, portanto, a significar uma possibilidade de ação contra a opressão dos problemas sociais, econômicos e políticos marcantes no país naquele momento. Mas, paulatinamente, foram revelando-se estratégias para a edificação de algo maior: o **movimento social coletivo da infância**, apoiado e fortalecido em sua concepção pelas bases teórico-práticas da Filosofia e Teologia da Libertação, da Educação Popular, do trabalho de organização comunitária da “Pastoral do Menor” e do engajamento político-acadêmico na universidade (MIRANDA, 2014; OLIVEIRA, 2007).

No final da década de 70, a categoria dos militantes sociais que forjaram o início desse movimento como educadores e educadoras era ampla e diversa. Do campo acadêmico, participaram docentes, estudantes, técnicos, pesquisadores, pensadores e profissionais graduados e pós-graduados de

64 Consolidado como “Movimento de EMAÚS”.

Ver: <http://www.movimentodeemaus.org/v2/emaus/?id=118>

variadas áreas do conhecimento, os quais passaram a atuar socialmente, conforme descreve Oliveira (2007):

Passaram a organizar-se, política e operacionalmente, e a estudar os movimentos sociais e pedagógicos revolucionários. A Teologia da Libertação e Paulo Freire[...] eram as principais referências [...]. Constituiu-se um corpo teórico, um campo de saber, que tornou-se alma e motor do movimento. [...] O engajamento da universidade na defesa e na promoção da cidadania fortaleceu os movimentos sociais (OLIVEIRA, 2007, p. 141).

[...] ao final dos anos 70 [...]. Isso ocorreu em 1979. Uma dúzia de jovens, a maioria graduados em antropologia, sociologia ou teologia, sob os auspícios da Pastoral do Menor, começou a trabalhar, organizadamente, no centro de São Paulo, sobretudo na praça da Sé. Esse grupo foi o primeiro no mundo a se denominar Educadores Sociais de Rua ou, simplesmente, Educadores de Rua (OLIVEIRA, 2007, p. 142).

Em busca de ações que correspondessem à necessidade de proteção e de formação educativa social das crianças de/na rua, em 1982, foi implantado no Brasil, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Projeto “Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua” (OLIVEIRA, 2007; UNICEF, 1989). Um ano depois, em 1983, foi criado, também por iniciativa da UNICEF, o “Programa Regional do Menino Abandonado e de Rua” (UNICEF, 1989), com a finalidade de que se desenvolvessem ações de apoio voltadas a países da América Latina, “Brasil, Colômbia, Equador e México” e “[...] governos, a Igreja, as instituições privadas e comunidades na busca e consolidação de alternativas de resgates e promoção dessas crianças”, buscando uma conscientização sobre suas realidades (UNICEF, 1989, p.7).

Com base em Oliveira (2007), observamos que, apesar das iniciativas das organizações internacionais e das ações e projetos expandidos pelas organizações da sociedade civil, de maneira geral, as ações desenvolvidas para atender as crianças se restringiam ao acolhimento humano e atendimento material/emergencial (subsistencial). Dito de outro modo, não objetivavam ou não geravam impactos culturais/educativos em nível formativo e/ou de conscientização política de meninos e meninas. Assim, o “[...] projeto de desenvolver a consciência crítica das crianças e da comunidade falhava dadas as demandas assistenciais – crianças com fome, frio e doentes” (OLIVEIRA, 2007, p. 150).

Ante às urgentes demandas, realizou-se em Brasília, no ano de 1984, o “I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua” (OLIVEIRA, 2007). A partir desse evento, consolida-se a ideia da necessidade da criação e mobilização de uma organização social nacional que, fundamentada na luta coletiva pela democratização do país, tivesse como pauta política central os meninos e meninas de/na rua.

No ano seguinte, 1985, nasce oficialmente o “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Brasil” (MNMMR), fundado durante o I Encontro dos militantes educadores, ocorrido entre 13 e 16 de junho, em Assembleia Nacional (MNMMR, 1986; MÜLLER Et al., 2002; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA, 2011). Organizado por linhas de atuação político-sociais estratégicas, o compromisso original desse movimento era a defesa dos direitos de meninos e meninas, a promoção político-pedagógica da **educação (social) de rua** e a formação e organização política das crianças e adolescentes nos Núcleos de Base⁶⁵. Sobre a sua caracterização, ela se define como:

[...] uma organização popular não governamental, fundada em 1985, autônoma, composta por uma rede de educadores, ativistas e colaboradores, todos basicamente voluntários, e uma rede de programas de educação social que buscam, com a participação das próprias crianças e adolescentes de camadas populares, a conquista de seus direitos. [...] Seu princípio fundamental é considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos legítimos, que devem participar de decisões sobre sua vida, de sua comunidade e da sociedade em geral (MNMMR, 1995, p. 4).

Pereira (2011) analisa a necessidade da existência deste Movimento como resultado das condições históricas concretas de miséria, violência e abandono impostas às crianças e aos adolescentes desde os tempos do Brasil colonial. Fundamentado por outros estudos, o autor afirma que:

Esta condição não é uma prerrogativa deste século [...]. Foram os jesuítas que, quando aqui chegaram com o primeiro governador, Tomé de Souza, em 1549, trouxeram em sua comitiva órfãos de Portugal para ajudarem na empreitada da catequização dos índios e filhos dos colonos. [...] quem traz consigo a ideia de abandonar menores para a colônia são os portugueses, pois em Portugal era uma prática social comum. [...] É bom afirmar que essas crianças abandonadas eram os filhos dos colonos oriundos das relações extraconjugais ou ainda das

⁶⁵ Espaços educativos sociais de participação e organização política coletiva de/com meninos e meninas. Na Comissão Local de Maringá, em 2002, o definíamos assim: “como um lugar, e o nosso lugar está ao ar livre, é um campo e são as ruas” (MÜLLER, RODRIGUES, 2002, p. 39).

moças de famílias que foram desonradas ou ainda de pessoas pobres sem condições de criar seus filhos. Essas crianças eram deixadas nas ruas, matos, vales, morros, e morriam de fome, frio e sede; muitas eram dilaceradas por animais (PEREIRA, 2011, p. 127).

Na conjuntura dessas ações, neste mesmo ano, foi realizado, pelo UNICEF, na cidade de São Paulo, um encontro de Paulo Freire com educadores e educadoras de rua. Esse encontro originou a produção do texto “Educadores de Rua: Uma Abordagem Crítica”, dirigido à formação político-pedagógica desses/as trabalhadores/as. O texto ainda foi publicado na Colômbia anos depois desse encontro, em julho de 1989 (UNICEF, 1989). Há, nesse documento, princípios de busca pela formação e pela atuação acadêmica e profissional e científica do trabalho do educador social de rua. Na concepção do UNICEF,

[...] o Educador de Rua deve **acrescentar à sua formação acadêmica** os conhecimentos de uma metodologia para abordar, compreender, respeitar e ajudar o menor⁶⁶ de rua como sujeito participante e ativo e não como objeto do processo inovador que pode assegurar seu futuro como indivíduo integrante da sociedade a que pertence (UNICEF, 1989, p. 9. Grifo nosso).

A defesa da formação científica tanto quanto da formação político-pedagógica e humana é suscitada nas palavras que Paulo Freire dirigiu aos educadores/as de rua:

[...] a partir da **análise científica que devemos fazer**, estaremos mudando visões provisórias e ingênuas, com relação ao próprio fenômeno dos meninos de rua. E vejam que nenhum de nós pode pensar que isso é uma coisa fácil. O que vemos nisso é uma enorme tarefa. Tarefa que demanda sensibilidade social e histórica de nossa parte, ao lado do **entendimento cientificamente rigoroso da realidade** que nos ensina a compreender certas formas de comportamento de pura rebeldia ou de puro fatalismo entre os oprimidos para, com eles, tentar a sua superação. Superação que implica por parte deles, o entendimento do futuro a ser feito, criado ou produzido pela transformação do presente. Não há esperança da justiça social. Portanto: só na luta se espera com esperança (UNICEF, 1989, p. 18. Grifo nosso).

66 No decorrer deste texto, o termo “menor de rua” é empregado em diferentes passagens. Recordamos que a lei em vigor era o “Código de Menores”. Em muitas passagens, Freire referiu-se às crianças de rua da forma como as concebia, como crianças.

O processo histórico originário das práticas educativas sociais no Brasil está intrinsicamente ligado às ações da Educação Social de Rua, desenvolvida e popularizada por intermédio das ações das organizações não-governamentais, entre as quais temos o MNMMR (MÜLLER Et al., 2002; PEREIRA, 2011; 2021; PAIVA; RODRIGUES, MÜLLER, 2017; PAIVA; MÜLLER, 2021). Não podemos deixar de relacionar o apoio político, estrutural, político-pedagógico e científico que o Movimento da Infância e o MNMMR obtiveram de docentes, estudantes e pesquisadores ligados a diversas áreas de formação nas universidades, entre outras categorias de multiprofissionais e lideranças comunitárias, como voluntários ligados a pastorais de bases da igreja católica. Sujeitos cujas:

[...] práticas deviam responder às necessidades das crianças, mas também a suas próprias angústias e inquietações sociopolíticas e profissionais. [...]. Eram estudantes, mas de um processo de transformação; líderes intelectuais, pensadores e executores de um projeto social e político transformador; defensores da cidadania; promotores, organizadores e facilitadores do trabalho comunitário; membros de um **movimento político e profissional de resistência**; educadores engajados na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, sobretudo os mais oprimidos, os de rua: **Educadores Sociais de Rua** (OLIVEIRA, 2007, p.142. Grifos Nosso).

Pereira (2021), citando Oliveira (2007), analisa o contexto histórico da **Educação Social de Rua** em relação ao seu surgimento, apogeu e crise. Sobre sua origem, o autor aponta que:

A Educação Social de rua surge a partir do **fenômeno de rualização** de crianças, adolescentes e jovens que ocupavam as ruas de pequenas e grandes cidades brasileiras [...]. Nesse cenário que se deu o **ato político, social, educativo e filosófico** da Educação Social de Rua (ESR), intencionada a reintegrar socialmente os meninos/as que moravam esporádica ou permanentemente nas ruas. [...]. A ESR teve seu momento glamoroso nos anos de 1990, que Oliveira (2009) chama de época áurea, em que surgiram no país inteiro práticas educativas e sociais voltadas para reintegrar as muitas crianças e adolescentes que viviam em condições desumanas, exterminadas pela polícia, aliciadas pelo tráfico, exploradas por familiares, escravizadas pelo trabalho, violentadas sexualmente, agredidas familiarmente etc. (PEREIRA, 2021, p.79. Grifos nosso).

Paulo Freire, ao descrever as **crianças de rua** da década de 1980, as definiu da seguinte forma: “a maioria meninos e meninas entre sete e 17 anos,

que vivem na rua trabalhando para se sustentarem e/ou para ajudar no sustento de suas famílias [...]” (UNICEF, 1989, p. 11).

Para além de tais descrições, o autor concebia essas crianças como **educandos e educandas**. Nesse sentido, Freire alerta aos educadores e educadoras acerca da exigência da sua formação teórica, que, não sendo necessária ao educando, torna-se indispensável ao educador. A imposição ou não desse tipo de formação, ou seja, a necessidade da obtenção, ou não, do conhecimento teórico é o que difere radicalmente as posições e os papéis entre um educador/a e um/a educando/a.

É preciso então emergir da cotidianidade do educando – o menino de rua. Há necessidade, por um lado, de nossa convivência com sua realidade, mas também a exigência de tornar a sua cotidianidade como objeto de reflexos teóricos. Isto significa que, se nos é indispensável partir da cotidianidade do menino de rua, jamais poderemos ficar nela. Esta exigência teórica estabelece uma das diferenças fundamentais entre o educador e o educando. Por isso mesmo uma das tarefas do educador é, testemunhando, formar o educando na prática do conhecimento do real e não apenas do dar-se conta do real. Se você pensa e age igual o educando, você não cumpre esta tarefa (UNICEF, 1989, p. 27).

A história da educação social no Brasil encontra-se conectada à existência da educação (social) de rua originada com grupos de meninos e meninas nesse espaço público. O papel político que as práticas pedagógicas da **Educação de Rua/Educação Social de Rua** empreenderam rumo à realização de mudanças históricas engendradas pela luta e pela conquista democrática dos direitos das crianças é tanto singular quanto revolucionário. Em vista disso, a educação social de rua é, nesse momento histórico, um espaço de referência para a educação, a formação e a organização política de crianças e adolescentes.

5.2.1. Educação Social de Rua e Infância Política

Desde o final dos anos 1980 e por toda a década de 1990, o MNMMR atuou fortemente em rede para/com a mobilização e a formação social e política de meninos e meninas de/nas ruas, nas ruas e nas periferias. Em 1986, foi realizado o “I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua”, em Brasília,

entre 26 e 28 de maio, em que as crianças participantes reivindicavam a promulgação da nova Constituição Federal Democrática, tendo como pauta central a inclusão dos seus direitos nesta Constituição, que resultou na redação e inclusão dos Artigos 227 e 228 (BRASIL, 1988).

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

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

O II Encontro se deu em 1989, com a participação política histórica de centenas de meninos e meninas de diferentes Estados e regiões do país, os quais ocuparam o Congresso Nacional Brasileiro para reivindicar a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realizando a sua votação simbólica⁶⁷.

A esse respeito, estudamos o documento “Boletim Informativo do 2º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua” (MNMMR, 1989, p. 4), acessado na página da Biblioteca Virtual da Escola de Conselhos, no qual pudemos ter acesso a dados do plano da organização política dos educadores e educadoras com as crianças e adolescentes, que, tal como objetivado, culminou na ocupação dos meninos e meninas do Congresso Nacional.

A ação política das crianças entrou para a história social da infância brasileira, marcando o discurso político e a aprovação simbólica que as crianças e adolescentes fizeram a favor ao Estatuto dos seus direitos. Menos de um ano após essa votação, no dia 13 de julho de 1990, foi promulgada a nova legislação brasileira para a infância e a adolescência, o ECA, que se tornou amplamente conhecida no mundo por sua concepção inovadora e por ter sido construída e conquistada com a participação de crianças e adolescentes brasileiros.

67 Ver vídeo documentário “Crianças Abandonadas” (1989) referente à participação política protagonista das crianças e adolescentes no II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, direção de Tânia Quaresma.

Pela análise daquele registro, detectamos várias categorias de aspectos político-pedagógicos dirigidos à promoção da participação e da organização política das crianças e adolescentes. Quais sejam:

- a) a linguagem da comunicação é clara, direta, proativa, indicando uma ação;
- b) o uso de letras maiúsculas na forma escrita, sempre em caixa alta;
- c) o uso de desenhos ilustrando uma situação imaginária próxima ao real;
- d) a diversidade na representatividade de gêneros e idades;
- e) a progressão gradativa da realização do processo democrático: 1) pequenas plenárias; 2) plenárias maiores; 3) plenária geral;
- f) a integração entre meninos e meninas dos estados do Brasil e de Brasília;
- g) a dinamicidade e ludicidade do ato político (ocupação política da rua e do Congresso com ocupação lúdica das crianças);
- h) a sensibilização antecipada da categoria política adulta (dos políticos e das lideranças sociais sindicais e populares).

O “III Encontro Nacional de Meninos e Meninas” ocorreu entre 18 e 21 de novembro de 1992, no pavilhão do Parque de Exposições de Brasília. O IV Encontro, por seu turno, foi realizado em 1995; porém não localizamos maiores registros sobre a referida edição nas fontes pesquisadas.

O V Encontro Nacional de Meninos e Meninas foi realizado em novembro de 1998, também em Brasília, no Distrito Federal. Nessa edição participaram representantes de adolescentes e educadoras da comissão local de Maringá, juntamente com representações de meninos e meninas de outras comissões locais do estado do Paraná (Curitiba e Região, Foz do Iguaçu, Ponto Grossa e Londrina). A participação da comissão local contou com o total apoio do PCA/UEM. A atividade (da comissão) foi registrada na primeira publicação do Informativo do PCA em dezembro de 1998.

Organizamos os dados dos Encontros em um quadro. Sobre o Encontro de 1995, não localizamos documentos de registros, nem no acervo pessoal, nem na busca realizada pela internet.

Quadro 10 - Encontros Nacionais de Meninos e Meninas de Rua

Encontro	Ano	Lutas das Crianças
I	26 a 28 de maio de 1986	Inclusão das Crianças na Constituinte
II	26 a 29 de setembro de 1989	Aprovação do ECA
III	18 a 21 de novembro de 1992	Garantia do ECA
IV	1995	Não Detectado
V	23 a 26 de novembro de 1998	Garantia da Vida
VI	06 a 09 de junho de 2002	Não à Redução da Maioridade Penal

Fonte: autoria própria.

Percebemos, portanto, que, no Brasil, as maiores expressões do poder de organização e incidência política das crianças se deram via MNMMR e voltaram-se à inclusão do Artigo 227 na Constituição Democrática de 1998. O resultado disso foi a concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº. 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990; o qual foi uma grande conquista da mobilização.

Essas ações coadunaram com as linhas de atuação que foram assumidas pelo MNMMR em relação à promoção e à defesa da formação e da organização política de meninos e meninas. Além disso, estavam de acordo com a proposta metodológica concebida no estatuto da organização, como mostra o documento aprovado na IX Assembleia Nacional realizada em Brasília, de 23 a 25 de março de 1999.

CAPÍTULO I- Art. 1º [...] crianças e adolescentes, meninos e meninas, em um processo participativo e libertador que os faça agentes de sua própria promoção [...] Art. 1º. c) Incentivar, apoiar e facilitar a organização e a formação para a vivência da cidadania de meninos e meninas de rua, favorecendo sua participação na reflexão e discussão sobre a marginalização social em que vivem e na elaboração de propostas alternativas para superar os problemas com os quais se deparam; d) Promover a contínua formação e capacitação dos meninos e meninas de rua [...] através de: 4. Encontros e Congressos de Meninos e Meninas, à nível local, estadual, nacional e internacional. [...]. CAPÍTULO III. Art. 5º. – Segundo - São Sócio-Filiados: a) os meninos e meninas de rua menores de 18 anos que participem de núcleos de base e/ou outras formas reconhecidas pelo Movimento. CAPÍTULO IX – DA PARTICIPAÇÃO E DOS ORGÃOS DOS SÓCIOS-FILIADOS. Art. 32º - O Núcleo de base é a unidade de participação dos sócio-filiados ao Movimento. [...] Art. 33. As modalidades de articulação entre núcleos, bem como a estrutura de sua organização, serão definidas por eles próprios através de encontros e assembleias (MNMMR, 1999).

Nos excertos anteriores, notamos que, desde o final da década de 1980 e por toda a década de 90, o MNMMR promoveu a participação política de crianças e adolescentes, a partir da garantia de espaços geracionais próprios de discussão e deliberação. Nesse caso, de meninos e meninas organizados nacionalmente desde as suas comissões locais⁶⁸.

Por esse motivo, inferimos que a ideia da democracia participativa direta das/com crianças era um dos princípios metodológicos fundantes dos processos educativos sociais aplicados à organização e à participação das crianças. No documento citado anteriormente (MNMMR, 1999), aparecem ao menos três espaços dirigidos ao exercício da democracia: 1) os núcleos locais de base⁶⁹; 2) os encontros e congressos locais, estaduais e nacionais de meninos e meninas; 3) as assembleias deliberativas de meninos e meninas.

Da metade da primeira década dos anos 2000 em diante, presenciamos o processo de desarticulação e desmobilização da atuação deste movimento nacionalmente, uma vez que vimos a sua rede nacional de atuação, formação e militância adulta se desestruturar. Como consequência, também se desestruturou o trabalho educativo social sistemático de formação e de organização política das crianças e adolescentes.

A organização do último Encontro Nacional de Meninos e Meninas, por sua vez, ocorreu em 2003⁷⁰, em Brasília, e contou como a VI edição do evento. Ainda assim, em âmbito local e estadual, algumas comissões seguem minimamente organizadas, persistindo e atuando de modo isolado na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e sem a obrigatoriedade da participação, formação e organização políticas de meninas e meninas em rede.

Verificamos que os registros históricos e outras produções acadêmicas e não acadêmicas disponíveis na internet com acesso público ao assunto é vasto⁷¹. Nessa busca, constatamos que parte dos documentos originais dos primeiro Encontros Nacionais de Meninos e Meninas e outros originais de

68 Extensão do movimento na localidade de cada município.

69 Espaços educativos sociais de participação, formação e organização política de meninos e meninas.

70 Como foi mencionado na introdução, participamos deste Encontro (como educadora).

71 Realizamos uma consulta simples à internet a partir de 2 descritores: 1) "MNMMR"; 2) "Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua". No Google, os resultados foram 39.000 para a busca 01 e 13.900 para a busca 02. Na consulta à Plataforma de Pesquisa "Google Scholar", os resultados foram respectivamente 1.510 e 1.850. No Portal de Periódicos CAPES, a busca resultou em 26 para "MNMMR" e 28 para "Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua". Segundo a mesma ordem, no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, os números foram 12 e 18 (Data da Busca: 07 de julho de 2021).

documentos encontram-se registrados via o trabalho do historiador e professor doutor Humberto da Silva Miranda, pesquisador de referência neste tema, com ênfase em estudos e pesquisas sobre o MNMMR no Estado de Pernambuco. A catalogação de várias edições dos jornais “O Grito” e o “Pé de Moleque”, produzidos por/com crianças e adolescentes⁷², são alguns desses documentos.

Contudo, a participação e o protagonismo político das crianças no contexto da educação social de rua são indicativos do potencial transformador que os processos educativos sociais têm na luta contra-hegemônica pela dignidade e igualdade dos direitos humanos (SOUZA; CHAUI, 2013). Está embutida nesse pensamento a noção de que os direitos universais das crianças (ONU, 1959; 1989) devem ser garantidos em estado de relação e respeito às peculiaridades e às diversidades geracionais na infância e adolescência (SOUZA; CHAUI, 2013).

Nesse sentido, é preciso garantir a formação político-pedagógica dos educadores e educadoras sociais e das próprias crianças e adolescentes para o desenvolvimento desse potencial. Aprofundamos a reflexão com a opinião de Paiva (2015, p. 54) quanto ao papel universal da educação social com a busca da “libertação social, política e existencial” dos educandos/as.

A Educação Social desponta como um importante elemento na história social do Brasil, emerge em meio a um conceito sócio-histórico como uma forma de se fazer pedagogia, cujo objetivo é a prática de uma ação pedagógica junto aos marginalizados, sejam eles pobres ou não, dos centros urbanos, principalmente crianças e adolescentes. A busca por uma libertação social, política e até mesmo existencial tem sido uma constante na educação social nela os educandos são cuidadosamente conquistados, ouvidos, para que se inicie o processo educativo (PAIVA, 2015, p. 54).

O fazer político-pedagógico da educação social na perspectiva da formação e da libertação política foi decisivo para a conquista do ECA. Desde a sua aprovação, o Estatuto é a legislação nacional com maior poder e legitimidade na defesa da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Ele nasceu entranhado à luta política de adultos e crianças pela vida, a dignidade e a

72 A produção acadêmica se dá junto ao LAHIN-Laboratório de História das Infâncias do Nordeste, criado em 2015, com sede na Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPB. A divulgação é feita por meio da Biblioteca Virtual da Escola de Conselhos de Pernambuco. Nesta página são disponibilizadas cópias de vários tipos de documentos do acervo histórico do MNMMR. Acessar o material: <http://www.escoladeconselhospe.com.br/site/livro/>

participação social na infância e adolescência, fundamentado na ideia dos direitos humanos e da justiça social (PAIVA, 2015; BAULI, MÜLLER, 2020).

O ECA foi embasado pela feitura de um movimento social, político e pedagógico amplo dirigido à sensibilização e à mobilização da sociedade adulta para a possibilidade de outro presente-futuro para a infância brasileira. Estigmatizados pelos Códigos de Menores (BRASIL, 1927; 1979) e pela política social higienista e a mídia, meninos oprimidos, tidos como “menores abandonados”, “moleques”, “bandidos”, “trombadinhas”, “delinquentes” (MORELLI, 2002; 2010; MIRANDA, 2014; PAIVA, RODRIGUES, MÜLLER, 2017), passaram a dever ser concebidos igualmente no âmbito jurídico e em todos os demais âmbitos da vida social, familiar e comunitária como crianças e adolescentes.

Com a vigência do ECA e da democracia, ampliaram-se as possibilidades de acesso à formação educativa política e à participação das crianças e adolescentes no aprendizado e no debate sobre direitos humanos, bem como na discussão e interferência nas políticas públicas infantojuvenis e, no caso, do próprio Estatuto. Nesse percurso, educadores sociais e sujeitos educandos passaram a atuar com mais liberdade na reinvenção de linguagens e estratégias culturais para a defesa de seus direitos e para a aplicabilidade política do ECA desde contextos educativos sociais diversos.

No final do século XX e início do século XXI, as práticas educativas sociais, que, até então se desenvolviam majoritariamente com crianças e adolescentes de/nas ruas, passaram a ser desenvolvidas em outros espaços e contextos. Das ruas e praças centrais, as ações da educação social de rua foram levadas às favelas, aos bairros, aos abrigos, aos centros de privação de liberdade, às entidades sociais governamentais e não-governamentais das cidades, às comunidades periféricas do Brasil, entre outros lugares, alinhadas a uma mesma categoria conceitual que pouco a pouco passou a vigorar (res)significada como Educação Social.

Consideramos os processos de desenvolvimento e luta pela expansão da educação social no Brasil resultados de um movimento histórico dinâmico, contextualizado por acontecimentos advindos da práxis da educação social em

participação com a **infância política**. Os processos locais/regionais/nacionais certamente favoreceram a efusão dos termos educação social e educador social.

Conceitualmente, na contemporaneidade, a práxis da educação social é o que concede identidade (nome) às práticas educativas sociais dos educadores e educadoras (sociais) em diversos contextos. A educação social no Brasil e na América Latina (PAIVA, 2015; LOS AUTORES, 2016; MÜLLER Et al., 2017; FOERSTE, 2020) é composta por diferentes tipos de pensamentos e fazeres de educação social, que ambigualmente, por sua vez, acarretam à área as suas inúmeras particularidades. A pluralidade conceitual da educação social, com suas diversidades e singularidades de concepções e (in)definições na política pública, é o que constatamos na sequência.

5.3. FUNDAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: CONCEITOS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL

A diversidade conceitual e prática da educação social no Brasil é particularizada por sua relação com o contexto político, social, econômico, cultural e pedagógico do país. É nesse contexto que a educação social foi se constituindo enquanto ação educativa política em defesa dos direitos humanos, da democracia, da liberdade e da participação política.

Müller e Rodrigues (2002, P. 40) conceituam a educação social como a práxis educativa que “não se limita a si mesma, supera as relações, ultrapassa os limites dos conteúdos e das metodologias e acaba desencadeando ações não mensuráveis *a priori*”. Ancoradas na teoria de Núñez (1999), as autoras consideram ainda a concepção de que a educação social se dá em rede.

Esse entendimento abrange a noção de que “[...] as relações entre os pontos dessa rede nem sempre são tranquilos e, frequentemente, esticam-se mais de um lado que do outro e podem romper-se em um constante exercício de poder” (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 31). Ao repensarmos agora a teoria, chegamos à reflexão de que as relações de construção, fortalecimento e exercício do trabalho em rede são, em si mesma, um imperativo da ação da educação social.

Interpretamos ainda que a educação social tanto se iguala quanto se diferencia de outras modalidades educacionais justamente por ser Educação. A educação, sendo diversa, é, ao mesmo tempo, única. Às diversidades da educação correspondem as suas particularidades, as suas singularidades conceituais e as práticas. Educação, como bem definido em Paiva (2015), não é sinônimo de escola. E, nesse sentido, a educação social, que também é Educação, pode se dar dentro e fora do espaço escolar, conforme explicitado em Souza (2016, p.17), que conceitua a educação social como “uma prática educativa, pedagógica e política” que,

No Brasil, tem se configurado com o propósito de trazer o “social” para a Educação, o que, de certa forma, justifica essa derivação na linguagem, pois mesmo a educação, sendo uma só, não se legitima dessa maneira na prática. [...] A educação ultrapassa os muros da escola, não só porque se diferencia em relação ao conteúdo que se transmite, mas também porque não é só ali que está o acesso ao conhecimento. A educação ocorre em diferentes espaços. Isso deve ser legitimado e inclusive legalizado da mesma forma que na escola. (SOUZA, 2016, p. 17-18).

Aos aspectos de diversidades de contextos e espaços da educação social, junta-se o aspecto da diversidade de populações e de sujeitos com os quais trabalha a educação social, cuja formalidade educacional é garantida por meio da **intencionalidade educativa** das ações, processos e conhecimentos culturais ofertados (BAULI; MÜLLER, 2020).

A Educação Social trata-se, portanto, de processos formativos desenvolvidos em diversos locais, com diversos públicos, para o aprimoramento pessoal e vida em sociedade de seus destinatários. Assumimos o uso da terminologia Educação Social reconhecendo que não pode ser informal, porque as atividades desenvolvidas têm intenção educativa. Poderia ser chamada de não formal, aproximando-se das concepções de Maria da Glória Gohn, mas optamos politicamente pelo uso do “social”, afastando-nos do que não queremos que seja: “não formal”. A formalização da Educação Social é intencional e, não necessariamente, é escolar. Ela não faz referência específica a uma população ou a um lugar, pois, está dentro de todos os tipos que contemplam a oferta de conhecimento, prática cultural e política para capacitação de pessoas em relação aos seus direitos e vivências cidadãs (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 55).

Paiva e Müller (2021) alertam para a pluralidade dos conceitos, das práticas e dos espaços possíveis da educação social, compreendida a partir de

sua diversidade de possibilidades; embora a intencionalidade educativa seja distinguida como um aspecto comum.

A Educação Social como possibilidade educativa tampouco se limita a uma forma ou a um conceito, são várias as formas e os lugares onde a Educação Social ocorre: nas comunidades tradicionais, na família, nas instituições religiosas, no campo, nos movimentos sociais, nos centros e periferias das cidades, no espaço escolar, fora da aula, tendo em comum a intencionalidade educativa que é necessariamente diferente da intencionalidade escolar em seus processos de humanização (PAIVA; MÜLLER, 2021, p. 75).

Entendemos que a educação social deva ser parte integrante da proposta formal da educação pública ofertada na infância. Para tanto, é necessário que a sua promoção seja priorizada pelos governos e pela sociedade civil como processo de garantia, exercício e defesa dos direitos humanos.

A concepção e a prática político-pedagógica da educação social emancipadora são efetivadas com a promoção e a proteção integral dos direitos humanos. Assim, a formação humana, social e cultural das crianças e adolescentes para o exercício e a defesa e desses direitos, por meio da aprendizagem e da vivência individual e coletiva da participação política, deve ser um fim para a educação social. Sinalizamos, desse modo, para a *práxis* da educação social compromissada “com a formação cultural para o uso/conquista da participação política como forma de libertação do sujeito de todo e qualquer tipo de opressão político-social”(RODRIGUES, 2014, p. 108).

A educação social deve mirar o desenvolvimento cultural e político na infância. É condição ética, por todas as especificidades que até aqui indicamos, que a educação social contribua para a sensibilização do olhar crítico dos educandos. Desde essa perspectiva, a participação da criança e do adolescente em vivências de aprendizagens políticas democráticas repercute pedagogicamente a expressão dessa criticidade, sem a qual não emerge a vontade política fundamental para o enfrentamento da realidade injusta. Para isso, a garantia do processo formativo do educador social para a qualificação do seu trabalho profissional, ou seja, do seu fazer teórico-prático, político-pedagógico, reflexivo-crítico, ético-político, é essencial.

Natali (2016), em sua tese sobre o tema, problematiza a questão da formação dos educadores sociais no Brasil. No trabalho, pondera que:

O processo formativo, na Educação Social, deve ser fruto de um movimento contínuo. É essencial estudar, estabelecer o exercício da reflexão sobre o que acontece na prática, no cotidiano da Educação Social, como em qualquer outra área da educação. Este é também um cuidado, uma necessidade do/com o educador que trabalha com a violação de direitos, que concretiza a sua ação educativa junto de quem está nessa condição, o que é uma característica inerente à Educação Social no país. O processo formativo é indispensável (NATALI, 2016, p.103)

A autora nos subsidia com o conhecimento produzido pela pesquisa quanto às categorias conceituais essenciais à formação do educador social, entre as quais está a “Cultura Política”, além de “Destrezas Basilares”, “Leitura da Realidade”, “Inserção Comunitária”, “Diversidade de Experiências Sociais”, e “Amorosidade e Vínculo” (NATALI, 2016, p.105-164). Fundamentada na teoria de Paulo Freire, ao tratar da categoria de “Cultura Política”, a autora nos encaminha para o seguinte entendimento:

Os educadores devem estar “munidos” de informação, conhecimento, fundamentos da cultura política e alicerçados na convicção de que a educação é permeada por esses diversos processos políticos que podem interferir na transformação social e emancipatória (NATALI, 2016, p. 119).

A educação social tem que ser um processo e um instrumento educativo para que crianças e adolescentes, na companhia de adultos, participem das lutas coletivas por justiça social, pela transformação de suas realidades locais, de suas posições objetivas e subjetivas de vida pessoal e comunitária e para a proexistência⁷³ da dignidade humana. A respeito dessa última, consoante Simões (2021, p. 129):

[...] a dignidade da pessoa é o pressuposto para o exercício de qualquer direito fundamental (vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade). É a consideração primordial e fundamental de que o homem é sujeito de direito, nunca objeto de direito. É o fundamento axiológico do Estado Democrático de Direito.

73 Termo cunhado pela Profa. Dra. Verônica Regina Müller como resultado reflexivo das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa “Infância, Adolescência e Juventude” do CNPq. Diferente do significado de resistência que remete à existência de uma força contrária, a *proexistência* remete subjetivamente à existência de uma força a favor do que deve se mover adiante, rumo ao devir.

Da pesquisa desta autora, depreendemos que a educação social é um direito fundamental das crianças, sendo igualmente um direito humano, na medida em que “constitui, no seu modo de educar, as ações políticas, culturais e de cidadania junto de crianças e adolescentes, assim como de adultos, atuando peculiarmente nas suas condições de desenvolvimento” (SIMÕES, 2021, p. 149).

No Brasil, a educação social está contemplada na LDB, em seu 1º artigo; todavia, essa não a traz definida, isto é, não a denomina de maneira direta, como também foi observado em outros estudos (PAIVA, 2015; NATALI, 2016; SOUZA, 2016; MÜLLER Et al., 2020; BAULI; MÜLLER, 2021; SIMÕES, 2021). Ainda, da totalidade dessa lei, esse é o único artigo que regulamenta o desenvolvimento da educação em contextos diversos:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1).

Essa situação de **indefinição** da educação social explicitada na LDB precisa ser superada e alterada nessa legislação, para que essa área se desenvolva cada vez mais no âmbito das políticas públicas de promoção da educação, bem como em nível de políticas de formação profissional (NATALI, 2016; SOUZA, 2016; BAULI, 2018; MÜLLER; RODRIGUES; LABIGALINE, 2018; 2019; BAULI; MÜLLER, 2020; MÜLLER Et al., 2020; SIMÕES, 2021).

Revela-se, neste artigo 1º (BRASIL, 1996), a visão constitucional ampla da Educação, a qual é definida com base na legitimação dos processos de formação humana, que são desenvolvidos em diferentes âmbitos institucionais e não institucionalizados da sociedade, das famílias, das comunidades, das culturas e das políticas públicas. Não obstante, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), da qual se origina o advento jurídico e político da LDB, estabelece-se que:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 201).

Defender a educação social como uma das formas de promoção da educação das crianças é defender que haja **definições** para a aplicação das determinações contidas na própria LDB (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação social é uma área em potente estado de ascensão no Brasil, com pautas e demandas políticas próprias que necessitam ser absorvidas urgentemente pela LDB e pelas demais legislações educacionais. Por essas razões, validamos a proposta de:

[...] mudança na LDB, de tal forma que se garanta a educação por meio de outro sistema além do sistema escolar, que venham a complementar o necessário enfoque educativo do desenvolvimento humano e social das pessoas (BAULI; MÜLLER, 2020, p. 26).

Falta a conquista de legislações, orçamentos e **políticas públicas definidas** à sua promoção. Falta a conquista de uma definição quanto à formação profissional específica para educadores e educadoras no âmbito do sistema e da política educacional do Ensino Superior público. Faltam espaços definidos para a organização, o associativismo e a representatividade de seus trabalhadores e trabalhadoras em defesa e para desenvolvimento de uma carreira profissional. Ainda hoje, encontra-se indefinido no país o sistema nacional público de educação social, voltado para a garantia dos direitos humanos da população e que contemple a política nacional de formação profissional em Educação Social em nível de Ensino Superior (NATALI, 2016).

Outras preocupações se relacionam à concepção caritativa e/ou assistencial da educação social, que ainda não foi superada no imaginário social das organizações sociais e não-governamentais e das políticas públicas. A ação e atuação profissional da educação social necessita ser cada vez mais especializada, dados os desafios e as demandas de injustiças sociais e de violações de direitos no tempo histórico presente. A complexidade, a objetividade e a subjetividade do *quefazer*⁷⁴ desta área exige que se formalize e se qualifique a formação tanto dos sujeitos educadores quanto dos educandos.

Entretanto, assim como no Brasil, a educação social pública latino-americana não conquistou o seu devido reconhecimento. Ainda há muito o que

⁷⁴ Expressão concebida por Paulo Freire.

avançar rumo à promoção e à valorização dessa educação social nos âmbitos acadêmico, profissional, das legislações e políticas públicas educacionais no conjunto dos países da América Latina. Contudo, há ações e lutas de/políticas públicas efetivas em desenvolvimento (NATALI, 2016; SOUZA, 2016; LOS AUTORES, 2016; MÜLLER et al, 2017).

A exceção a essa situação geral se dá no caso do Uruguai, que, como estudado por Natali (2016) e Souza (2016), se diferencia do conjunto dos demais países por se caracterizar como o único país da América Latina a apresentar uma definição de política pública de educação social garantida pelo Estado. Com base nas pesquisas das autoras supracitadas e em nosso estudo dirigido para a lei nacional da educação desse país, identificamos que a política nacional da educação uruguaia (estatal) se caracteriza, institucionalmente, pela existência de um sistema educacional público responsável pela promoção da educação desenvolvida: a) em escolas, categorizada como Educação Formal; e b) em outros espaços educativos não escolares, denominada de Educação Não Formal.

Nessa lei, a educação social é tida como uma das modalidades da educação pública do país, juntamente com as outras, como a educação da primeira infância e a educação à distância. Caracterizada como um direito humano por meio dessa legislação, a educação social encontra-se garantida legitimamente pelo Estado, que deve promovê-la a todos e todas os/as uruguaios/as sem nenhuma forma de discriminação e a todo momento da vida (URUGUAY, 2008, Art.1º; 2º). Ainda importa para esta pesquisa destacar que observamos a existência dos artigos que tratam da diversidade, da inclusão educativa e da participação, os quais determinam que:

O Estado assegurará os direitos daqueles coletivos minoritários ou em situação de vulnerabilidade, com o fim de assegurar a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social (URUGUAY, 2008, Art. 8º). **A participação é um princípio fundamental da educação**, portanto o educando deve ser sujeito ativo no processo educativo para apropriar-se de forma crítica, responsável e criativa dos saberes. As metodologias que se apliquem devem favorecer a formação cidadã e a autonomia das pessoas (URUGUAY, 2008, Art. 9º. Grifo Nosso).

O artigo 20 trata do Sistema Nacional de Educação definido como “conjunto de propostas educativas integradas e articuladas para todos/as os/as habitantes do longo de toda vida” (URUGUAY, 2008, Art. 28)”. No capítulo IV, artigo 37, que dispõe conceitualmente sobre a “educação não formal”, assegura-se que:

A educação não formal, no marco de uma cultura de aprendizagem ao longo de toda a vida, compreenderá todas aquelas atividades, meios e âmbitos de educação, que se desenvolverão fora da educação formal, dirigidos a pessoas de qualquer idade, que têm valor educativo em si mesmo e que são organizados expressamente para satisfazer determinados objetivos educativos em diversos âmbitos da vida social, capacitação trabalhista, promoção comunitária, animação sociocultural, melhoramento das condições de vida, educação artística, tecnológica, lúdica ou desportiva, entre outros. A educação não formal estará integrada por diferentes áreas de trabalho educativo, entre as quais se mencionam a alfabetização, a **educação social**, a educação de pessoas jovens e adultas. Se promoverá a articulação e complementariedade da educação formal e não formal com o propósito de que esta contribua à reinserção e continuidade educativa das pessoas (URUGUAY, 2008, Art. 37. Grifo Nosso).

No artigo 92, a lei determina a criação do Conselho Nacional dessa área vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. O artigo seguinte descreve a representação deste Conselho, que deve ser construída a partir da representação do governo, da universidade pública e do referido Ministério (URUGUAY, 2008, Artigo 93). As competências deste Conselho são assim dispostas:

A) Articular e supervisionar os programas, projetos e ações de educação não formal que se desenvolvem no país, em função dos princípios, orientações e fins que determina a presente lei. B) Conduzir um registro de instituições de educação não formal. C) Promover a profissionalização dos educadores do âmbito da educação não formal. D) Promover e coordenar ações educativas dirigidas a pessoas jovens e adultas. E) Contribuir com a reincorporação à educação formal de quem a tenha abandonado (URUGUAY, 2008, Artigo 94).

O Uruguai, como notado, merece nosso destaque como país latino-americano possuidor de uma política pública nacional devidamente definida, legitimada e promovida pelo Estado. A educação social, além de regulamentada, é vivenciada (exercida) como um direito dos sujeitos e da população de conjunto, sobretudo, na infância e adolescência. Essas particularidades do Uruguai são

elevadas pelas pesquisadoras Souza (2016) e Natali (2016) para qualificá-lo como o país de maior referência para as políticas públicas de formação e promoção da educação social na América Latina.

Natali (2016) também aponta que, distintamente do que ocorre no Uruguai e em países da Europa, como Espanha, Portugal, Finlândia, entre outras experiências citadas, em geral, no Brasil, os profissionais educadores sociais contatados para atuarem em diferentes contextos e ou espaços educativos sociais nos serviços públicos e nas organizações não-governamentais o fazem sem ter acesso anterior à formação inicial na área (NATALI, 2016, p. 21). São profissionais que

[...] têm pouca ou nenhuma formação para trabalhar na área; muitos deles aprendem sobre a Educação Social quando já exercem a função na área educacional. As pessoas que desenvolvem ações educativas no Brasil, muitas vezes, nem são chamadas de educadores e vêm de diversas áreas de formação. Dentre elas, destacam-se a Psicologia, a Pedagogia, a Educação Física, o Serviço Social, entre várias, e até educadores sem curso universitário, pois não é uma exigência para a atuação na Educação Social no Brasil. [...] Educação Social, como área profissional, de estudos, pesquisa e ações, está em constituição no Brasil (NATALI, 2016, 21).

Contrastada com a realidade uruguaia, a realidade da educação social brasileira parecer ser bastante díspar (NATALI, 2016; SOUZA, 2016). E isso não somente no que se apresenta no âmbito da garantia dos direitos e dos atendimentos/serviços públicos prestados à população, mas fundamentalmente no âmbito da oferta da formação profissional nesta área.

Diante desse contexto, voltamos nosso olhar para o trabalho desenvolvido há quase trinta anos na UEM, por meio do PCA, um programa que tem se consolidado historicamente como um espaço de referência quanto a temas de estudos, pesquisas, intervenções e invenções na área da infância e da adolescência, com crianças e adolescentes na Educação Social. Isso se justifica pela historicidade e qualificação de suas ações de pesquisas, publicações, formações, experiências político-pedagógicas e intervenções desenvolvidas na comunidade para a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Atualmente, o PCA se ampara em diversas redes de apoio e parcerias construídas com diferentes organizações e coletivos acadêmicos, profissionais e/ou militantes da educação social do Brasil e em outros países (da América

Latina, Europa, África e a Ásia). Dessas organizações, citamos a AESMAR- Associação de Educadores Sociais de Maringá, o MNMMR-Comissão Local de Maringá e as Redes “Dynamo International - Street Workers Network” e “Dynamo Americas”. Dos coletivos, destacamos o Coletivo de pesquisadores e educadores sociais formado por participantes do Brasil, Uruguai e da Argentina (LOS AUTORES, 2016; MÜLLER, 2017).

No próximo e último tópico deste capítulo refletimos pontos que concebemos como ligados à história, às ações e aos princípios da educação social posta em prática no e a partir do PCA. A definição pela investigação e registro deste conteúdo se justifica em razão do que a nossa pesquisa foi nos revelando acerca da especialidade e da experiência historicamente construída e contextualizada desse Programa com a concepção e a promoção da práxis da educação social crítica para a formação política com crianças.

5.4. EDUCAÇÃO SOCIAL NO PCA E SEUS PRINCÍPIOS

O Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente- PCA se constitui no delineamento de sua própria identidade histórica no campo da educação social. A partir das dimensões político-pedagógicas, conceituais, filosóficas, epistemológicas, culturais, formativas, normativas, políticas e profissionais, a práxis da educação social desenvolvida no PCA é estabelecida por meio de interlocuções com várias áreas do conhecimento, com diversas teorias, práticas culturais, populações, sujeitos e contextos.

Fundado em 1992, na UEM⁷⁵, o programa trabalha a concepção da formação humana e social plena, embasando-se na perspectiva filosófica do “humanismo radical” referido em Mager et al (2011, p. 192), que se pauta na defesa da dignidade dos direitos humanos e da justiça social. No topo de sua filosofia teórico-prática está o respeito à integralidade dos direitos e do desenvolvimento humano das crianças e adolescentes, o qual está arraigado à produção e à socialização científica e cultural do conhecimento de modo transdisciplinar. Ao longo dos anos, percebemos que as suas caracterizações se

75 “Institucionalizado em 09 de dezembro de 1993, pela portaria n. 1910/93-GRE” (PCA, 1998, p. 02).

mantiveram definidas ao mesmo tempo em que algumas características e ações foram se (re)definindo, como mostram registros de 1998 e 2011:

O PCA se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades centradas em três eixos básicos: a) CAPACITAÇÃO: o programa desenvolve periodicamente eventos com participação de estudiosos de várias áreas com a finalidade de aprofundar a reflexão e discussão sobre a criança e o adolescente [...]. b) ASSESSORIA e articulação com as entidades não governamentais (entidades assistenciais, sindicatos, associações de bairros, entre outros).[...] com os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social e Conselhos Tutelares de Maringá e região, subsidia, também projetos e atividades de estudos e pesquisa [...]. c) TRABALHO DE INTERVENÇÃO realizado através dos projetos: “Arte e educação com crianças e adolescentes” [...] Promoção da saúde da criança e do adolescente” [...] “Meninos e meninas de rua: do não ser para o eu ser. A arte de sobreviver” e “Brincadeiras com meninos e meninas de e na rua” [...] (PCA, 1998, p. 2;3).

[...] vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC [...] é um Programa de capacitação, assessoria, intervenção e produção científica. Está direcionado à pesquisa aplicada e à divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência. Enfatiza a participação de diferenciados atores sociais professores e profissionais de várias áreas do conhecimento (técnicos, alunos, crianças, adolescentes, jovens, pais), comunidades de bairro, entre outros movimentos, na defesa da criança e do adolescente. Em todas essas relações, o foco de atenção e ação é a exigência da construção de uma rede permanente de atendimento e defesa dos direitos da criança e do adolescente. O PCA trabalha em parcerias com organizações [...] sem perder de vista o perfil acadêmico e social (MAGER et al, 2011, p. 27).

A busca da humanização das ciências, das instituições, das pessoas, das políticas, da comunidade, da sociedade, dos adultos e das crianças é um dos objetivos centrais deste programa. É o que alimenta também a sua intervenção no contexto acadêmico e não acadêmico, em diversos âmbitos, para a promoção social e cultural radical da criança e do adolescente e de seus direitos humanos. Logo, a educação social se constitui como uma área e uma forma de ação essencial ao desenvolvimento e à construção da própria história do PCA.

O marco inicial da construção da educação social no PCA se deu durante a década de 1990, com a criação dos Projetos de Intervenção educativa social com crianças e adolescentes. Da época, são os projetos “Crianças e Adolescentes nas Ruas- do não ser para o ser- a arte de sobreviver” e

“Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua”, de 1997⁷⁶, dos departamentos de Psicologia e Educação Física respectivamente. Este se mantém até os dias atuais, enquanto um campo da práxis multidisciplinar de estudo, produção e aplicação do conhecimento (PCA, 1998; MÜLLER; MORELLI, 2002; MÜLLER; RODRIGUES, 2002; MAGER Et al, 2011).

As primeiras produções acadêmicas vinculadas a temas da prática educativa social com crianças e adolescentes se deram no final dos anos 1990, por meio de pesquisas de conclusão de cursos realizadas nos cursos de Educação Física e Psicologia da UEM, sob a orientação das professoras Verônica Müller e Miryam Mager. À época, não se encontravam as expressões educação social nos trabalhos acadêmicos do PCA, mas sim, o uso do termo “educadores sociais”, citado uma vez (RODRIGUES, 1998, p. 38) no levantamento de dados realizado sobre a formação e a quantidade dos profissionais da instituição.

A percepção quanto à categoria “educadores sociais” neste registro nos incita a duas possíveis interpretações. A primeira é que o termo impresso foi reproduzido a partir do estudo do projeto pedagógico da entidade. A segunda é que esse registro se deu em função de uma dinâmica própria do PCA de atuar política e epistemologicamente na direção da construção subjetiva das concepções, conceitos e causas das suas lutas. No último caso, esse termo pode ter sido subjetivamente empregado pelas autoras da pesquisa em apreensão a essa dinâmica, no sentido de dar visibilidade à categoria profissional que, nessa época, era pouco ou nada reconhecida no contexto acadêmico e político local.

No período de 1998 a 1999, o PCA articulou e subsidiou a criação da comissão local do MNNMR de Maringá. Em 1999, junto com o Projeto Brincadeiras e essa comissão, iniciou-se o trabalho de educação social com crianças e adolescentes no bairro Santa Felicidade. O trabalho foi desenvolvido nesta comunidade por 8 (oito) anos.

No início dos anos 2000, o PCA começou a se posicionar socialmente como um espaço prático, teórico, epistemológico, político e pedagógico de

76 Uma das ações comuns dos Projetos Arte de Sobreviver e Brincadeiras era estabelecer o primeiro contato e a abordagem sistemática dos educadores de ambos os projetos com crianças e adolescentes de/nas ruas em Maringá. Coordenados, respectivamente, pelas Professoras Doutoras Myriam Mager e Verônica Regina Müller.

“educação social”. Em 2001, Maringá elegeu o Governo Popular (PT). Na ocasião, a gestão da Secretaria Municipal da Assistência Social (SASC) foi assumida pela assistente social que compunha a equipe técnica do PCA. Como resultado dessas relações, em 2002, esta Secretaria, recém-denominada na época de Secretaria Municipal da Assistência Social e Cidadania de Maringá⁷⁷, realizou, em diálogo com o PCA, o concurso público para a contratação de profissionais para o cargo de educador social no município tendo como critério a exigência da formação profissional no ensino superior.

De 13 a 21 de julho de 2001, o PCA, o MNMMR e a SASC participaram do “I Encontro Nacional de Educação Social” na cidade de São Paulo. A realização deste I ENES foi apoiada por um coletivo de educadores, pesquisadores e gestores públicos ligados ao PCA/UEM, à Comissão Local do MNMMR e à Secretaria Municipal da Assistência Social e Cidadania de Maringá. A educação social de Maringá se fez fortemente representada neste Encontro, pelos educadores, militantes e gestores que viajaram todos juntos a São Paulo.

Ao final do I ENES, o PCA assumiu, junto com outras organizações, a coordenação do II Encontro Nacional de Educação Social em Maringá, que deveria ocorrer em 2002. Ao investigarmos nossos registros pessoais de documentos arquivados do acontecimento, constatamos o Informativo da divulgação I Encontro de São Paulo, bem como o documento da capa/contracapa do CD (Anexo 3), de onde pudemos analisar a arte de divulgação do evento, assim como a relação das entidades organizadoras e apoiadoras.

Sobre o conteúdo do Informativo, notamos que, das 05 (cinco) organizações citadas como apoiadoras do evento, 03 (três) eram de Maringá/PR. Na análise do documento da contracapa, das 8 (oito) organizações nomeadas, 03 constam como instituições locais de Maringá/PR, sendo que todas as demais se situavam no estado de São Paulo. Com base nestes registros, a Universidade Estadual de Maringá aparece como a única instituição pública do Ensino Superior a apoiar formalmente o evento, por meio do PCA/PEC/UEM. Quanto à

77 Anteriormente denominada “Fundação da Assistência Social de Maringá”. Sobre essa passagem, citamos a Dissertação de Mestrado de Luciana Vidal: “A Prática Conselheira e a Representação Política – Um Estudo de Caso Sobre o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente”, Maringá (2011).

análise do logotipo, percebemos que ele se difere da arte utilizada no Encontro do ano seguinte em Maringá⁷⁸.

Alguns meses antes da realização do Encontro, em março de 2002, publicamos em Maringá o livro “Reflexões de Quem Navega na Educação Social” (MÜLLER, RODRIGUES, 2002). Em suas pesquisas, Souza (2016) e Natali (2016) supunham que a obra seria a primeira no Brasil a utilizar do termo Educação Social em seu título. No entanto, os estudos de Bauli (2018) e Bauli e Müller (2020) desconstroem a hipótese sinalizada, pois constatam que o primeiro a lograr esse feito foi o livro “Regras de Educação Social”, de autoria de Álvaro Franco Ribeiro, em 1968, publicado no contexto da ditadura militar⁷⁹.

Ainda assim, para Bauli e Müller (2020), a originalidade e a importância da obra publicada em 2002 devem ser consideradas, pois, segundo suas pesquisas, o livro seria a primeira publicação brasileira a descrever uma proposta de “[...] concepção básica de Educação Social relacionada ao campo geral da educação com fundamentos políticos e epistêmicos por influência de Núñez e também de Freire” (BAULI; MÜLLER, 2020, p.39).

Percebemos e refletimos que, em meio a esses acontecimentos, o PCA utilizou-se metodologicamente da estratégia de buscar nomear (dar visibilidade) o termo Educação Social, como uma teoria e/ou uma prática ainda não incorporada socialmente para evocar a necessidade da sua existência concreta como um campo próprio dentro da educação (MAGER, 2011; MÜLLER Et. al., 2019; BAULI; MÜLLER, 2020). A fundamentação teórica para tal atuação é resgatada de três autores, entre outros dos diversos estudados no programa; quais sejam: Paulo Freire, que concebe o uso político das palavras como uma forma de criar realidades concretas (MAGER Et. al., 2011); Michel Foucault, que postula o discurso e a linguagem como mecanismos de controle e de poderes (BAULI; MÜLLER, 2020); e, mais recentemente, também Boaventura de Souza Santos, que defende o conceito do “ainda não” como aquilo que deve (está a caminho de) ser.

Como não poderia deixar de ser, a base ideológica da Educação Social do PCA é política. Onde se quer chegar é em uma sociedade com justiça social, solidária, de cuidado, fraterna, onde os sujeitos sejam

78 Criada para o II Encontro de Maringá e utilizada como referência nas demais edições.

79 Cujas produções são voltadas para a promoção da educação baseada em regras de comportamentos e de etiqueta social.

entendidos e se entendam como partícipes das transformações necessárias no mundo. A sociedade se constrói e se movimenta a cada dia, embrenhada em relações de opressão, de injustiças, em meio a leis e outras relações e regras mais informais, mas de muito poder. Tipifica o PCA, com a inspiração nos autores citados, a luta por direitos humanos de crianças e adolescentes, tanto os que já foram conquistados e que devem ser respeitados e mantidos, como a estratégia de conquista pela proposição de leis que sirvam para vir a garantir direitos legítimos e ainda não legalizados (BAULI, MÜLLER, 2020, p. 43).

De 17 a 21 de julho de 2002, acontece o II ENES em Maringá. O evento ocorreu no Teatro Marista de Maringá e contou com um público estimado de 700 pessoas advindas de diversas partes do Brasil. Na programação, havia palestras, oficinas de debate e formação de educadores, apresentações artísticas e culturais e apresentações de trabalhos. A abertura do encontro se iniciou com a exposição do seguinte documento:

Carta Aberta de Maringá
Educação Social: outra história é possível?

[...] Na verdade, a questão mesmo que orienta esse Encontro não é para nós, que aqui estamos, apenas uma questão, mas é, principalmente, uma afirmação. Acreditamos **sim**, na possibilidade que a história e o futuro possam ser diferentes. É por isso que estamos todos aqui. Os que vieram de longe e os que vieram de perto. E como nesse momento tão raro, não estamos nos confrontando com aqueles que desconhecem, por ignorância, má fé ou passividade, as realidades que precisam ser mudadas, vamos falar a nós: Aos que resistem, persistem, acreditam e que por isso estão e vão à luta. Aos que sabem que precisam sinceramente do outro: que precisam dos parceiros na luta; que precisam da participação e do envolvimento daqueles que são vítimas de injustiças. Precisamos do outro para encaminhar e continuar caminhando com os sonhos da igualdade, da paz e da justiça social para todos os homens e mulheres. [...]. Encontramo-nos apenas pela força e determinação em discutir, partilhar e continuar construindo com cada parceiro um futuro que nos acolha a todos, com mais ética e dignidade. Com essa mesma intenção já nos reunimos ontem em São Paulo - SP. Hoje encontramos-nos em Maringá [sic] em Maringá, no Paraná e amanhã estaremos nos encontrando em outro Estado e lugar. [...]. Por isso esperamos que o II Encontro Nacional de Educação Social possa vir a ser itinerário para o III Encontro, tal como o I Encontro Nacional de Educação Social foi a sequência e consequência para o atual, pois também hoje valemo-nos [sic] daquela força agregadora que reuniu, num só espaço, pessoas antes dispersas em seus diversos afazeres, formando uma comunidade com imensas afinidades. É evidente que esse movimento ainda tem muito a realizar para garantir a propriedade essencial do nosso projeto: a de que todos os humanos tenham garantida a condição de serem sujeitos ativos e engajados na construção dos seus próprios destinos. [...] (MAGER Et. al., 2011, p. 55).

Avaliamos que a organização do II ENES em Maringá foi importante para que a concepção da educação social passasse a fazer parte do imaginário social, profissional e acadêmico da cidade, no PCA, na Universidade, na Prefeitura, nas organizações não-governamentais da área, no Conselho dos Direitos das Criança e Adolescente e na política pública local.

Em âmbito nacional, acreditamos que o I Encontro em São Paulo e o II ENES em Maringá desencadearam relevantes contribuições para a área, sobretudo porque trouxeram à tona a perspectiva da atuação, formação e organização profissional dos educadores sociais no Brasil. Além disso, semearam, de forma prática, a necessidade da construção coletiva da identidade profissional do educador social no país.

A partir desses eventos, educadores sociais com formações em diversas áreas profissionais, voluntários, militantes, pesquisadores e gestores públicos passaram a se mobilizar e a expandir em nível local e regional a pauta da necessidade da valorização e da expansão da educação social pelo país.

A evolução do debate acerca do desenvolvimento da área e da ação político-pedagógica e profissional dos/as educadores/as, germinado junto aos ENES de 2001 e 2002, passou a coexistir em outros ENES e fora deles.

Assim, consideramos que se intensificaram os processos de organização de educadores sociais no país. Os ENES promovidos de 2000 a 2010 foram 05 (cinco), ou seja, em média 1 (um) evento a cada dois anos⁸⁰. De 2010 a 2020, foram realizados 02 encontros, sendo o VI ENES, de 15 a 18 de novembro de 2012, em Goiânia/Goiás, e o VII ENES, de 12 a 15 de outubro de 2017, em Fortaleza/Ceará. O VIII ENES, que aconteceria em São Luiz do Maranhão, foi cancelado em razão da pandemia de COVID-2019.

Quadro 11 - Calendário de Realizações dos ENES

2000 a 2010 ⁸¹		
Ano/Evento	Cidade/Estado	Data
2001 I ENES	São Paulo/São Paulo	13 a 16 de junho

80 De 2010 a 2020 foram realizados apenas 02 ENES: 15 a 18 de novembro de 2012 em Goiânia/Goiás; 12 a 15 de outubro de 2017 em Fortaleza/Ceará.

81 Elaborado com base em acesso à documentos de acervo pessoal e consultas à registros da página: <https://www.facebook.com/ENES-Encontro-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Social-916042108507727>.

2002 II ENES	Maringá/Paraná	17 a 21 de julho
2004 III ENES	Colatina/Espírito Santo	25 a 28 de novembro
2006 IV ENES	Belo Horizonte/Minas Gerais	15 a 18 de novembro
2008 V ENES	Olinda/Pernambuco	13 a 16 de novembro

Fonte: autoria própria.

A década de 2010 se inicia no PCA com a inclusão da área de pesquisa e estudo da educação social no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, junto à linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, com a adesão da Professora Verônica Müller ao Programa como pesquisadora nessa área. A partir disso, observamos a expansão da área no campo acadêmico da UEM, com a produção de dissertações e de teses doutorais relacionadas à educação social.

Paulatinamente a educação social do PCA vai consolidando-se com os eventos e redes acadêmicas desta área no Brasil e em outros países. Em novembro de 2010, o PCA promove na UEM uma palestra com a pesquisadora Dra. Violeta Núñez, professora titular de Pedagogia Social da Universidade de Barcelona, Espanha, que discutiu o tema da “Educação Social e Novas Formas de Controle Social - hegemônias e resistências”. Um dos aspectos enfatizados pela palestrante foi a necessidade de qualificação e de formação da profissão e da ação profissional dos educadores e educadoras sociais (JORNAL DA UEM, 2010, p. 3). A educação social passou a ser tema também das “Semanas da Criança Cidadã” realizadas anualmente pelo PCA desde 1997.

Em 2012, foi fundada a AESMAR - Associação de Educadores Sociais de Maringá, fruto da organização iniciada por educadores sociais, profissionais, militantes, estudantes e pesquisadores do PCA. A Associação tem buscado se manifestar politicamente, em diferentes âmbitos, a favor da valorização e da qualificação do trabalho e da área da educação social, repercutindo ações voltadas à construção, à mobilização e à articulação da luta nacional em defesa da regulamentação da formação da profissão de educador social em nível superior no Brasil.

A partir de 2013, o PCA passou a participar com mais ênfase da agenda da educação social brasileira, aglutinando o debate de temas fundamentais ao crescimento dessa área, nomeadamente a formação e a regulamentação da

profissão. Estamos nos referindo às realizações dos “Congressos Internacionais de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social”, realizados em Maringá, pelo PCA/UEM, em 2013, 2015 e 2017. Avaliamos tais realizações como um dos resultados da parceria do PCA e a AESMAR, que passaram a atuar juntos pela construção e conquista de novos processos e espaços a favor do desenvolvimento da educação social.

De 28 de setembro a 01 de outubro de 2013, realizou-se na UEM o “I CIPPES- Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social”. Na programação, focada em temas diversos relativos à área, um dos assuntos destacados era a discussão pública do Projeto de Lei Federal n.º 5631/2009⁸². Proposto no Congresso Nacional pelo Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB do Ceará), este projeto dispunha sobre a criação e a regulamentação da profissão do educador/a social no Brasil. Participaram da discussão educadores sociais e pesquisadores especialistas na área, vindos como representantes e/ou convidados/as de outros estados do Brasil (entre eles, São Paulo) e da Argentina, Bolívia e Espanha. A pesquisadora e professora doutora Violeta Núñez foi uma das palestrantes convidadas.

A promoção da participação de crianças e adolescentes no referido Congresso foi garantida com a realização do **I Congressinho**. Em linhas gerais, ele consistiu em uma programação especial acoplada ao congresso adulto. Participaram cerca de 60 meninos e meninas representantes do Projeto Brincadeiras de um bairro de Sarandi⁸³ e de outros projetos da educação social de Maringá e de Paiçandu⁸⁴. Durante a tarde, realizaram-se, simultaneamente, brincadeiras de percussão, capoeira, leitura, apresentação de palhaços, roda cantada e exposições artísticas de desenhos e pinturas.

Desta forma, as crianças tiveram a liberdade de escolher quais conteúdos e educadores/as lhes interessavam. Como planejado, entre um momento e outro da tarde, nós, educadoras, introduzimos uma roda de conversa com o objetivo de chamar a atenção das crianças para o exercício do direito de

82 Texto do PL 5346/2009 em discussão na época. Acesse: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node015ixtfb4vnu2igcn91xiqwuo82163011.node0?codteor=661788&filename=PL+5346/2009

83 Município vizinho a Maringá, onde se desenvolvia o Projeto Brincadeiras na época.

84 Também localizado próximo à cidade de Maringá.

brincar e participar (BRASIL, 1990, Art. 16). Na opinião das crianças, a oportunidade de conhecer a UEM e de brincar com educadores e estudantes de lugares diferentes era o que mais lhes importava. Destacamos o fato de que adultos/as congressistas participaram do processo educativo com as crianças.

Pela articulação e mobilização política, social e acadêmica do PCA e AESMAR, e com apoio de várias organizações não-governamentais e instituições públicas atuantes no âmbito local e estadual⁸⁵, menos de um ano após o I Congresso, realizou-se em maio de 2014, na Assembleia Legislativa do Paraná - ALEP, em Curitiba, a I Audiência Pública do Estado para o debate do tema da regulamentação da profissão de educador social. O objetivo foi “abrir um espaço para que o Paraná se manifestasse em relação ao reconhecimento e à regulamentação de uma lei federal” (ALESP, 2014)⁸⁶.

Durante a audiência, foram discutidos aspectos do PL 5346/2009, bem como a necessidade do reconhecimento da área profissional e acadêmica da educação social e de seus profissionais. Educadores e pesquisadores do PCA e AESMAR apresentaram as suas análises e os estudos de teses em andamento (NATALI, 2016; BAULI, 2018). Os principais pontos de divergências em relação ao PL expostos para o debate eram: 1) a compreensão dos pesquisadores do PCA de que a profissão de educador social já existia formalmente, sendo sua prática social determinada pela CBO - Classificação Brasileira das Ocupações (BRASIL, 2002); 2) a compreensão de que os contextos da educação social são amplos e diversos, incluindo também os contextos escolares; 3) a constatação de que tanto a área quanto a profissão da educação social já estavam regimentadas ao campo da Educação (BRASIL, Art. 1, 1996).

Importa-nos ainda destacar uma transcrição do discurso proferido pela adolescente G. K., que participou da audiência como representante do Projeto Escola de Humanidades, desenvolvido em Curitiba pelo Instituto Sócrates, e que está também disponível on-line na íntegra⁸⁷. De sua fala, observamos vários

85 Entre as quais encontram-se Instituto Sócrates de Curitiba, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual de Londrina, APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, Ong de Mães Justiça e Paz de Maringá, Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - Comissão Local de Maringá, para citar algumas.

86 A realização desta I Audiência foi promovida e conduzida pelo Deputado Estadual Tadeu Veneri (PT), presidente da Comissão de Direitos Humanos na ocasião. Fonte: <http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/audiencia-publica-na-assembleia-debate-regulamentacao-da-profissao-de-educador-social>

87 INSTITUTO SÓCRATES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g4AsV9P9T5s>. Do minuto 9:22 à 15:16. Acesso em: 11 de julho de 2021.

blocos de argumentos e dados filosóficos sobre a concepção de educação social, a saber:

- a) a ideia do reconhecimento profissional do educador social em equidade com os demais profissionais da educação e outras áreas;
- b) a ideia da educação social como defesa dos direitos humanos;
- c) a ideia da educação social como processo político-pedagógico ligado à conquista e ao exercício dos direitos;
- d) a ideia da promoção da educação social para a humanização e o bom desenvolvimento das pessoas, das comunidades e das pessoas;
- e) a ideia da educação social como *práxis* metodológica diferenciada da educação escolar, essencialmente dialógica, reflexiva, questionadora e prática;
- f) a ideia da educação social como uma ação formativa que ocorre em diversos espaços e também na escola;
- g) a ideia da educação social como uma educação que busca atingir mudanças educativas na vida individual, grupal e coletiva;
- h) a ideia da educação social como uma prática educativa que deve ajudar/acompanhar os sujeitos a atravessarem todas as fases de sua vida;
- i) a ideia da educação social como um meio para a geração de valores éticos e para a conscientização, mobilização e participação política;
- j) a ideia da educação social como uma prática pedagógica que transfere/produz conhecimentos e que é dirigida a aprender.

[...] **a educação social** é importantíssima. **Com ela, nós aprendemos** [...]. Aprendemos que temos que valorizar as nossas virtudes e também os nossos princípios. [...] A educação social pode ser muitas coisas. Mas o principal vai ser sempre o que a sociedade mais precisa: **ela é a defesa dos direitos humanos**. Ela nos ensina a ver novas formas de pensar e de agir e também novos horizontes. [...] **Não há nenhum lugar para o conhecimento**. Ele pode ser aprendido em qualquer lugar. [...] **Regulamentar a profissão** de educador social significa dizer que cada vez mais pessoas vão poder nos **ajudar a passar da melhor maneira possível por cada etapa da nossa vida**. [...] a educação social nos oferece uma forma de desenvolvimento de iniciativas para uma transformação social. A educação social nos ensina que nós não precisamos agir sempre de maneira individualista e solitária [...]. Um educador que ensina o porquê das coisas, como usar nossa própria consciência deveria ser tão reconhecido pela sociedade como qualquer outro profissional. [...] É como o mito da

caverna de Platão: Nós saímos da escuridão para encontrar a luz, o conhecimento. [...] Educação Social formando nossa conduta e nossos valores para [...] melhorar o mundo com nossa forma de pensar e de agir. [...] **educação social** não nos passa só valores sociais, mas ela **nos ensina a sermos cada vez mais humanos** (INSTITUTO SÓCRATES, 26 de maio de 2014. Adolescente G. K., Registro de Conteúdo Oral. Grifos Nossos).

A realização da audiência teve desdobramentos positivos. A articulação de organizações e educadores e educadoras de vários municípios do estado foi um deles. De Maringá e região, participaram educadores e educadoras sociais, investigadores, lideranças de movimentos e organizações sociais, acadêmicos ligados aos projetos do PCA/UEM, profissionais da rede, associados e membros da direção da AESMAR, que viajaram juntos, em um ônibus fretado, até a capital do estado. A participação de um coletivo de profissionais educadores sociais de Curitiba e da região metropolitana também foi bastante expressiva⁸⁸.

Ao final da audiência, reconhecíamos que a iniciativa havia sido inovadora. Contudo, era preciso aprofundar o debate e as estratégias, para que vigorasse e, simultaneamente, se expandisse aquela mobilização. Contrariamente à posição assumida pela maioria dos coletivos presentes, havia o posicionamento minoritário de que não deveria existir uma formação do educador em nível superior, mesmo assumindo-se que o trabalho, bem como a formação e a valorização dos educadores sociais, sobretudo dos serviços públicos, era pauta urgente.

Em 2015, aconteceu o II CIPPES, entre 20 e 22 de maio na UEM. Os encontros foram bastante profícuos, pois ocuparam destaque na agenda da educação social brasileira, aglutinando o debate sobre temas fundamentais para o crescimento dessa área, bem como para a temática da formação e da regulamentação da profissão. Daqui, nasceu a proposta de criação do Projeto de Lei 326/2015, que dispunha sobre a regulamentação da profissão do Educador Social no Senado Federal. O projeto foi aprovado em 17 de maio de 2019.

O III CIPPES na UEM, denominado simbolicamente de “Encontrão da Educação Social”, ocorreu entre 11 e 13 de outubro de 2017. Assim como nas

⁸⁸ Parte desse Coletivo veio a constituir em 15 de outubro de 2014 como AESCR - Associação de Educadores Sociais de Curitiba e Região Metropolitana. A AESMAR e o PCA/UEM apoiaram a iniciativa.

anteriores, nesta edição, para além das programações das mesas temáticas e atividades culturais e políticas, foram apresentados e publicados também:

[...] 118 textos, resultantes de pesquisas e estudos e ou vivências e reflexões teórico-práticas sistematizadas cientificamente a partir das relações e experiências dos/as Autores/as com diversos contextos e aspectos da Educação Social/Pedagogia Social no Brasil e internacionalmente. Os trabalhos encontram-se organizados nos seguintes Eixos Temáticos: 1. Educação Social/Pedagogia Social - Infância, Adolescência, Juventude, Ludicidade; 2. Educação Social/Pedagogia Social - Movimentos Sociais, Populações Tradicionais, Diversidades; 3. Educação Social/Pedagogia Social - Escola, Redes de Serviços, Políticas Públicas, Educação na Cidade; 4. Educação Social/Pedagogia Social - Formação no Ensino Superior, Avaliação, Normatização da Profissão, Trabalho; 5. Educação Social/Pedagogia Social - Socioeducação, Políticas de Encarceramento, Sistemas Prisionais; 6. Educação Social/Pedagogia Social - Educação Popular, Arte Educação, Educação Hospitalar, Educação Especial; [...] O evento contou com mais de 300 participantes e convidados advindos de várias Cidades e Estados do Brasil (Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, entre outros) e de outros 05 Países diferentes (Áustria, Argentina, Bolívia, Uruguai e Portugal). (ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL, 2017)⁸⁹.

Os Congressos Internacionais realizados sistematicamente na Universidade Estadual de Maringá contribuíram para espalhar as expressões “educação social” e “educador social” por outra perspectiva até então pouco (nada ou quase nada) explorada e aprofundada nos estudos e debates, tanto no Brasil, quanto nos países da América Latina, qual seja: a ideia da defesa e da luta coletiva pela conquista de uma lei nacional que promova a regulamentação da atuação e da formação profissional dos educadores e educadoras sociais em nível de ensino superior.

Junto à realização do “Encontrão”, realizamos também o Congressinho, com a participação de crianças e adolescentes. Sobre essa programação, assim narramos:

Junto à agenda deste Congresso, também realizamos o Congressinho, um tempo/espço na programação proposto especialmente para promover a participação (a fala e a escuta das opiniões políticas) das crianças e adolescentes junto ao evento acadêmico e a toda a comunidade adulta. A atividades era parte oficial do congresso que se

⁸⁹ Sobre o Anais dos Congressos: <http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/apresentacao.htm>

desenvolveu ao longo de três dias e foi bastante esperada particularmente por Raio de Luz, que havia sido eleita (posteriormente orientada pelos educadores) para o exercício dessa representatividade (MÜLLER Et. al., 2021).

A participação das crianças no Congresso repercutiu na elaboração da “Carta das Crianças” no Encontrão, que foi redigida como uma tradução dos educadores sobre as reivindicações das crianças e adolescentes durante as exposições de suas falas dirigidas aos participantes adultos do evento. Esse documento foi divulgado localmente pelo PCA e pela AESMAR junto a órgãos e autoridades públicas de defesa e garantia dos direitos das crianças, e internacionalmente, por meio da rede Dynamo International - Street Workers Network.

Moção de Apoio

Às Reivindicações de crianças e adolescentes participantes do ENCONTRÃO SOCIAL- “III Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social, III Encontro de Educação Social-Pedagogia Social do Paraná, II Congresso Internacional de Pedagogia/Educação Social, XV Semana da Criança Cidadã, 20 Anos do Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas e 25 Anos do PCA”, realizado em 11, 12 e 13 de Outubro de 2017, na Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

As Crianças e Adolescentes do Encontrão Reivindicam

1. Urgente investimento em hospital para atenção e tratamento aos meninos e meninas de Maringá e região diagnosticados com câncer;
2. Urgentes providências para oferta de espaços e brincadeiras;
3. Urgentes providências para maior segurança para garantia da mobilidade e convivência social, comunitária e lúdica de crianças e adolescentes nos bairros, nas ruas e espaços públicos da cidade;
4. Urgentes providências de alimentação de qualidade e projetos e atividades educativas nos centros de socio-educação (PCA, III CIPPES, 13 de outubro de 2017).

Contudo, avaliamos que, até o começo de 2000, o PCA/UEM ainda não era reconhecido socialmente como um espaço da “educação social”, tal como se posiciona e se reconhece atualmente, sendo uma referência a nível local, nacional e internacional – apesar de, antes mesmo daquele período, determinados docentes e pesquisadores ligados ao Programa já atuarem nesta área⁹⁰.

⁹⁰ Como o caso da Professora Verônica Müller, que, já em 1996, concluiu seu curso de doutorado na área, intitulado de “História da Educação Social Contemporânea”, realizado na Universidade de Barcelona na Espanha sob a orientação da professora e pesquisadora Doutora Violeta Núñez.

Este espaço foi constituído a partir do delineamento de sua própria identidade histórica no campo da educação social, ou de suas próprias nuances político-pedagógicas, conceituais, filosóficas, epistemológicas, culturais, formativas, normativas, políticas e profissionais. Quanto à produção acadêmica que favoreceu o desenvolvimento desse processo, listamos, entre outros: Müller; Rodrigues (2002); Müller Et. al., (2002), Souza (2010); Mager Et. al. (2011); Natali (2016); Souza (2016); Müller Et. al. (2016); Anais dos CIPPES (2013; 2015; 2017); Müller Et. al. (2017); Rodrigues (2014); Marchi (2017); Bauli (2018); Marchi; Müller(2018), Pereira (2018); Cardoso (2017); Colavitto (2019); Paula (2019); Borges (2020); Giroto (2020); Marcia Souza (2020); Bauli; Müller (2020); Benevenuto (2021) e Cardoso (2021).

Com base na reflexão sobre as ações e processos relatados, concebemos uma lista de **princípios conceituais** que, em nossa análise, encontram-se incorporados à concepção da educação social construída ou almejada historicamente pelo PCA, por meio de ações de estudos, formações, pesquisas, produções teóricas, projetos de extensão, eventos acadêmicos, defesa dos direitos humanos, atividades de intercâmbio em rede,⁹¹ e práticas participativas com crianças e adolescentes na comunidade.

Exercidos de maneira relacional, os princípios configuram o que estamos caracterizando como a **educação social crítica do PCA**, idealizada prioritariamente para o desenvolvimento do trabalho educativo social com crianças e adolescentes como sujeitos e populações de direitos (BRASIL, 1988; 1990). São estes, a Educação Social como:

- direito humano de todas as pessoas;
- conhecimento transdisciplinar;
- profissão com regulamentação e formação acadêmica;
- área de estudo e de produção do conhecimento acadêmico;
- prática educativa social de mediação, defesa, pesquisa, transmissão e invenção cultural, social e política;
- processo de comunicação e tradução cultural;
- processo de conhecimento, defesa e exercício dos direitos;

91 Em âmbito local, regional, nacional, internacional.

- área vinculada ao campo da educação e à diversidade cultural;
- política pública de caráter transversal e de atuação em rede;
- profissão com vínculo em diversos sistemas, serviços, programas e projetos das políticas públicas;
- experiência de culturalização e vivência individual e coletiva da ludicidade;
- forma de inserção, ação e intervenção educativa na comunidade;
- possibilidade de mudanças na realidade;
- meio de promoção da participação, formação e participação política;
- parte na completude da educação humana, que se relaciona e se integra à educação escolar e demais formas de educação⁹²;
- aprendizagem e exercício da democracia participativa.

O PCA, em parceria com a AESMAR e suas redes de ação e apoio, está implicado atualmente no processo de luta em defesa da regulamentação da profissão (ocupação) de educador e educadora social. O que possibilita metodologicamente esse processo de implicação, tanto de incidência político-social, quanto científica, é a incidência direta de seus pesquisadores/as educadores/as sociais no âmbito do poder legislativo por meio da democracia participativa.

A educação social, enquanto ideal de educação pública para todos e todas, de qualidade, gratuita, democrática, inclusiva, emancipatória, participativa, deve ser defendida e conquistada. Toca-nos, portanto, a responsabilidade de refletir sobre os efeitos da educação social nas vidas e nas culturas das pessoas.

Novamente, pela teoria de Núñez (1999), fundamentamos que é papel da educação social interferir naquilo que parece estar posto como um “destino”, no que parece se apresentar como um caminho (único) a ser ocupado e

92 Entre essas, a educação informal, a educação popular, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação ambiental, religiosa, entre outras manifestações.

percorrido pelas pessoas, ante ao que Paulo Freire qualifica como as durezas da vida e a de suas comunidades, sem possibilidades de escolha.

Nesse sentido, no jogo do tabuleiro da educação social, deve-se poder movimentar peças estanques no jogo da vida pessoal, da vida comunitária, da vida social, da vida política. A educação social tem de buscar promover aprendizagens e vivências pessoais e coletivas por intermédio das quais seja possível a escolha dos sujeitos à participação em (novos) jogos culturais.

O potencial da educação social é, então, o trabalho no tempo presente, utiliza-se de aspectos da cultura, da consciência crítica e do sentimento humano como elementos necessários à realização de mudanças desejáveis na realidade. A prática educativa social deve contar com a projeção e a construção (invenção e materialização) de possibilidades de histórias presentes e futuras, em um processo educativo social gerador de conhecimento, conquistas e escolhas, por meio da participação política e social.

A seguir, destacamos as jogadas educativas que, em nossa avaliação, significam/representam a prática da educação social desenvolvida no PCA.

Quadro 12 - Categorias de Ações no Jogo Educativo Social

<p>Abordar Organizar Acompanhar Aproximar Apostar Proteger Garantir Escutar Processar Aprender Transmitir Ensinar Refletir Conversar Confiar Convidar Registrar Descobrir Inferir Comunicar Traduzir Organizar Mobilizar Alegria Incidir Vincular Defender Pesquisar Avaliar Construir Abrir Resignificar Conhecer Sonhar Produzir Acolher Conscientizar Juntar Perceber Denunciar Responsabilizar Reinventar Reconhecer Idear Mediar Diferenciar Relacionar Pesquisar Estudar Interpretar Inventar Dialogar Educar Cuidar Criar Participar Acionar Interpretar Lutar...</p>

Fonte: autoria própria.

Encerramos esta seção, constituída por reflexões conceituais e epistemológicas críticas, na qual refletimos sobre os conceitos políticos adultos e buscamos a distinção e o reconhecimento epistemológico e cultural de meninos e meninas como crianças políticas.

No capítulo que se encerra, refletimos sobre educação social e infância. No que se inicia, discutimos infância, crianças e política.

6. JOGOS DE APORTES EDUCATIVOS POLÍTICOS: REFLEXÕES CONCEITUAIS CRÍTICAS

É enquanto *epistemologicamente curiosos* que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas *mecanicamente o armazenamos* na memória (FREIRE, 2021a, p. 183).

Por fim, no último Capítulo, expomos conceitos políticos conhecidos de diversos autores e discutidos por eles com relação às crianças. Cunhamos a tentativa de compreender conceitualmente diversos significados teóricos da política e do poder político enquanto fundamentos para pensarmos a contemporaneidade de concepções, ações e organizações das crianças e adolescentes, os quais enxergamos como sujeitos de direitos e poderes políticos. Sua elaboração é resultante das investigações e reflexões

Começamos pela discussão e proposição do conceito “crianças e infâncias políticas” como uma categoria epistêmica relacionada à participação, formação e organização políticas, à educação social e ao estado de *ser* político das crianças. Na continuidade, discutimos os conceitos de política, poder, poderes políticos e os poderes políticos das crianças. Também apresentamos a noção de participação política para, por fim, tratarmos sobre os direitos políticos das crianças. Nesse percurso, corroboramos as teorias e análises conceituais sobre as democracias e sobre os direitos humanos.

6.1. CRIANÇAS E INFÂNCIAS POLÍTICAS: CATEGORIAS CONCEITUAIS EM CONSTRUÇÃO

A ideia da infância é uma construção social e histórica. Na perspectiva crítica, o conceito de infância é concebido em relação ao processo epistemológico de pensar as vidas e as culturas das crianças em contato com a diversidade de seus tempos, espaços e direitos históricos culturais (SARMENTO, 2005; SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007; TOMÁS, 2007; MÜLLER, 2007).

Propõe-se romper com o paradigma conceitual unilateral da infância que compreende o conceito enquanto uma categoria epistemológica única, provendo

e promovendo conceitualmente a ideia da infância desde sua multiplicidade. Entende-se que a categoria conceitual geracional da infância deve ser estudada e pensada levando em consideração as múltiplas expressões de conhecimentos peculiares das crianças e das ações e as representações de suas diversas culturas e modos de manifestações.

Os estudos críticos das crianças e das infâncias são o contraponto acadêmico à concepção conceitual hegemônica moderna da infância, cujo princípio do rigor científico é a visão e compreensão da criança limitada à sua condição de ser biológico. Por esses estudos, considera-se que a natureza biológica é um dos aspectos do conjunto que constitui o ser criança, mas não o único.

Há muitas categorias de crianças e infâncias no mundo (TOMÁS, 2011). Crianças e infâncias europeias, asiáticas, africanas, americanas, latino-americanas (MÜLLER, 2012; 2015; 2017; 2019). Crianças e infâncias indígenas, negras, migrantes, acolhidas em abrigos, ciganas, ribeirinhas, em fronteiras, em itinerâncias, hospitalizadas, com diversidades de identidades de gêneros, faveladas, circenses, brancas, esportistas, com deficiências, do campo, das cidades, trabalhadoras, encarceradas, ricas, em situação de rua, doentes, desaparecidas, violentadas, *cybers*⁹³, escolarizadas, hiperprotegidas, abandonadas, fora da escola, das periferias... todas políticas.

Quais categorias conceituais de crianças e infâncias abordamos neste tópico? As **crianças e infâncias políticas**, buscando entender a relação direta uma com a outra, em constante construção e mediação com o paradigma cultural e histórico da participação, formação e organização política de meninos e meninas.

As teorias e estudos críticos da infância contribuem para a compreensão conceitual das crianças como sujeitos sociais históricos de direitos, culturas e poderes de ação-participação-política. Nesse contexto, adotamos a diferença conceitual formulada por Müller (2007):

A infância se refere exatamente a um conjunto de seres humanos que tem características próprias e que, usado o termo, já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da

93 Abreviação do termo *Cybernetic*, que tem relação com novos processos e equipamentos tecnológicos, *Internet*, comunicação virtual, redes sociais.

categoria onde se encontram esses sujeitos. A infância é referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de aprender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, *ser criança e ter infância* não significa a mesma coisa (MÜLLER, 2007, p. 18).

Os trabalhos das autoras Müller (2007) e Tomás (2011), ambos embasados em dados do historiador Phillipe Ariès, expõem que os séculos XVIII e XIX foram bastante importantes para a construção cultural da noção social e política da infância e dos direitos das crianças na Europa. Para Tomás (2011, p. 81), é por volta do Século XVIII que a criança passa a ser particularizada conceitualmente como “criança”, e não como um “pequeno adulto”. As autoras destacam que é nessa época que se dá o surgimento das primeiras leis de proteção à infância na Europa, do movimento pela obrigatoriedade da escola e do começo da ideia e da mobilização política e jurídica da sociedade frente à prática e à exploração do trabalho infantil.

Müller (1999) contextualiza que, não por casualidade, mas por consequência de lutas históricas, a ideia da existência da cidadania da infância é mais recente do que a noção da infância, referindo-se ao ocidente hegemônico. Citado desta autora:

A ideia de cidadania relacionada com a infância é nova se pensamos que vem do século XIX. Até então se considerava que as crianças eram seres culpáveis, maus por natureza e impuros desde o nascimento. Consequentemente, a educação estava orientada por estes princípios e se baseava em castigos e outros métodos purificadores (como o batismo). O pensamento eclesiástico lavrava o marco para esta concepção de infância. Num momento posterior, desta vez por influência de pensadores intelectuais, as crianças foram compreendidas como sendo inocentes e de natureza boa, e portanto, deviam ser cuidadas e protegidas das más influências da sociedade. No século XX, com as lutas políticas de certos coletivos que reclamavam direitos iguais para todos (como as mulheres) a criança aparece de novo, desta vez como cidadão do futuro que conta com leis que o protegem (por exemplo, do trabalho infantil) pois se supõe a necessidade de uma formação adequada para exercer seu papel social quando se torne maior. Se até então, fundamentalmente, o cidadão era o adulto, a criança começa a ocupar assim um lugar de qualidade de cidadã do futuro e tal qual com deveres e direitos garantidos pela lei (MÜLLER, 1999, p. 72).

Tomás (2011) afirma que:

[...] a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria, ponto de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. Trata-se de considerar a socialização como um processo dinâmico e dual (TOMÁS, p. 2011, p. 87).

Por outra perspectiva epistemológica⁹⁴, Piotti (2019) analisa que o reconhecimento da infância coincide com o surgimento dos mecanismos de controle e discriminação das infâncias e das crianças. A autora destaca a diferenciação social entre “crianças” e “menores” como um exemplo do que se constitui em nível tanto das subjetividades quanto das práticas das relações sociais e políticas. Além disso, assinala ser necessário compreender a noção de infância sob vários aspectos. Nesse ponto, as análises conceituais e reflexivas de Piotti (2019) corroboram as desenvolvidas anteriormente por Müller (1999; 2007), como demonstra o trecho a seguir:

[...] é necessário pontuar que a infância e adolescência são construções sócio-culturais, como tais não existiram sempre e tampouco se dão da mesma maneira em sentido diacrônico e sincrônico, quer dizer, variam nas diferentes etapas históricas e em um mesmo tempo histórico há formas distintas de viver estas etapas da vida nas culturas e zonas do planeta e nos setores e classes sociais de uma mesma região (PIOTTI, 2019, p. 19).

No entendimento das crianças e infâncias plurais, reconhecemos os sujeitos, os conceitos, as práticas e os poderes das crianças políticas, de modo a compreender a relação crianças-política.

6.2. POLÍTICA, PODER POLÍTICO E PODERES POLÍTICOS DAS CRIANÇAS

O que é política? Diversos pensadores já fizeram dessa questão seus objetos de estudo, como Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), considerados precursores da história do pensamento filosófico ocidental político na Antiguidade. Platão (427-347 A.C) definia política como o meio na promoção

94 Nos identificamos com diversos aspectos teóricos e epistemológicos apontados desta autora. Diferenciando-nos, contudo, na análise do trabalho infantil. Esta tese se posiciona radicalmente contra a legalização dessa prática. Defendemos que os Estados cumpram com o dever da garantia e proteção social integral dos direitos das crianças, do direito humano dos adultos ao trabalho e do direito da criança a não trabalhar.

da justiça, a qual deveria servir para a construção do estado, do governo e da cidade verdadeiramente justos. No Livro I de “A República”, redigido com base em pensamentos e discursos do seu mestre Sócrates (469 e 399 A.C), o filósofo conclui que “a justiça não pode produzir injustiças” (PLATÃO, 2014, p. 18) e, sob essa lógica platônica, defendemos que a política justa tampouco.

Para Platão, toda ação política deveria ter como fundamento o princípio ético da busca pela justiça comum, e a formação política dos filósofos (futuros governantes da pólis) seria o caminho para se chegar a essa finalidade.

A promoção da justiça era, para o pensador, o que garantiria a existência comum e feliz na República. No entanto, ele defendia que a política fosse decidida somente por uma parcela de cidadãos da cidade, restringido esse direito aos filósofos do gênero masculino. Somente aos filósofos, formados também por mestres filósofos, caberia o exercício da participação política, como o próprio autor descreve no Livro VII do diálogo de Sócrates com Gláucon:

[...] a intenção do legislador não é a de tornar uma determinada classe mais feliz que as outras na cidade, mas esforçar-se para que a cidade inteira seja feliz; por isso introduz a harmonia entre os cidadãos por meio da persuasão ou da força, tornando-se benfeitores da comunidade e, portanto, benfeitores uns dos outros; e a própria comunidade os forma, não para que cada um viva como melhor lhe agrada, mas para usar deles na unificação do Estado. [...] Nós lhes diremos que é natural que em outras cidades os homens de sua classe não participem da política, porque se formam sozinhos e contra a vontade de seus respectivos governos; como são autodidatas, não é de esperar que se considerem devedores de frutos de sua educação a quem quer que seja. Mas a vós doutros pusemos nós no mundo para serdes chefes de coleia, reis de vós mesmos e do resto da cidade, melhor e mais completamente educados que aqueles e mais capazes, portanto, de participar dos assuntos públicos e da filosofia (PLATÃO, 2014, p. 239).

Aristóteles (384-322 A.C), outro filósofo clássico, concebia que a política era uma prática social conexas à vida moral individual e coletiva dos cidadãos. Ele acreditava no exercício do poder político público como forma de traduzir a virtude moral-política de um Estado, cuja função seria a gestão da política para a felicidade da/na pólis. O exercício do poder político para o alcance da felicidade deveria ocorrer em diversos âmbitos de participações e decisões, como na vida

familiar patriarcal, na vida comunitária e, fundamentalmente, na vida política na *res publica*⁹⁵.

Uma das teses aristotélicas era a de que as pessoas são seres diferentes por natureza. Aristóteles (2019) defendia a ideia das diferenças para cunhar a necessidade da organização da sociedade grega a partir das diferentes existências, por isso ele propunha uma função de atuação social e política distinta aos diferentes grupos sociais.

Esperava-se que a educação consolidasse, na prática, essa teoria. A formação dos sujeitos deveria ocorrer de acordo com as suas diferenciações de categorias sociais. Aristóteles (2019) concebeu a existência de diversos tipos de educação: a) uma dirigida à formação dos escravos, b) outra, à formação dos que realizavam serviços em geral na cidade, c) e uma outra dirigida à formação política daqueles que se tornariam cidadãos⁹⁶. Com isso, observamos que aspectos da teoria política clássica ocidental nos revelam uma diversidade de conceitos e definições políticos que excluem as crianças.

Processos culturais de civilidade política continuam padronizando comportamentos políticos e sociais atípicos à ontologia das crianças como seres sociais políticos. A filosofia de Dussel (2010), em nossa contemporaneidade, pondera que os padrões sociais são construções culturais racionais. Analisa-se que ao longo da história da humanidade, a possibilidade de desenvolvimento cultural humano resultou, primeiramente, de um desenvolvimento cerebral e racional mínimo do ser humano. Somente por meio do desenvolvimento dessa racionalidade é que, historicamente, o homem pôde realizar-se enquanto um ser cultural de “consciências, autoconsciências, linguagens e responsabilidades éticas e sociais” (DUSSEL, 2010, p. 121), características fundamentais à formação e aprimoramento das suas diversas culturas e da vida em comunidade.

Não obstante, Dussel (2010, p. 122) assinala que, ao lado desses processos culturais da vida social, política e comunitária, surgiram os mitos, os quais, na concepção do autor, são as primeiras implicações da humanidade que visam à explicação do real. Apesar de todos os seus componentes simbólicos e refutáveis (DUSSEL, 2010), o autor elucida que:

95 Termo originário do latim, traduzido literalmente como a “coisa pública”.

96 Como em Platão, a cidadania em Aristóteles tinha um perfil: masculina, aristocrática, branca e adulta.

A produção de mitos foi o primeiro tipo racional de interpretação do entorno real (do mundo, da subjetividade, do horizonte prático ético, ou da referência última da realidade que se descobriu simbolicamente). Os mitos, narrativas simbólicas, então, não são irracionais nem se referem só a fenômenos singulares. São enunciados simbólicos, e por isso de duplo sentido, que exigem para sua compreensão todo um processo hermenêutico que descobre as razões, e neste sentido são racionais e contêm significados universais (enquanto se referem a situações repetíveis em todas as circunstâncias) e construídos com base em conceitos (categorizações cerebrais e mapas cerebrais que incluem a milhões de grupos neurais, pelas quais se unificam em seu significado múltiplos fenômenos empíricos e singulares que enfrenta o ser humano) (DUSSEL, 2010, p. 12).

Para o filósofo, muitos dos **mitos** e discursos produzidos na modernidade ocidental geraram impactos para além de suas origens contextuais e históricas. Considerados pelo autor como narrativas transmodernas⁹⁷, esses mitos atravessaram/atravessam seus tempos e permanecem reproduzindo significados, simbólicos, culturais, sociais, pedagógicos, estéticos, e políticos, dentre outras expressões objetivas e subjetivas.

Dos argumentos, extraímos o **mito da menoridade política** geracional, cuja narrativa é aplicada ao grupo social geracional das crianças e adolescentes. O conceito puro de “menoridade”, do modo como nos referimos em outro momento, é dominador e discriminatório. Não é aplicável a todas as crianças, mas sim a uma determinada classe sob o corte econômico-social. Por outro lado, o mito da “menoridade política” também desqualifica todas as crianças, ao passo que inferioriza ou não reconhece (não aceita) a existência da capacidade humana-política de meninos e meninas, atitude justificada pelo corte da idade.

Deduzimos, da teoria apresentada, que existe uma racionalidade cultural configurada historicamente para a colocação social desses sujeitos em condição de inferioridade ou inexistência política. De tal racionalidade configura-se o mito da superioridade política adulta e, dentre esta, a masculina branca.

Apropriamo-nos da teoria dusseliana (DUSSEL, 2010; 2020) para defender que o conceito ocidental moderno de infância deve ser discernido do conceito padrão da cultura eurocêntrica (DUSSEL, 2010; 2015; 2020). No nosso ponto de vista, como pesquisadoras da infância, a conceituação contribui para a

97 Para Enrique Dussel (2010) o conceito de transmodernidade compreende o entendimento da modernidade para além do referencial eurocêntrico. Engloba, portanto, outros constructos de diálogos. Renega a universalidade (filosófica, cultural, científica e política aplicada às realidades múltiplas), e considera as pluriversalidades de interlocuções filosóficas.

geração de mitos modernos/eurocêntricos/contemporâneos que não têm correspondência na realidade das vidas e direitos plurais das crianças.

Concebemos e listamos três tipos de **mitos políticos geracionais** incorporados culturalmente e que impactam negativamente na relação entre as crianças e a política:

- o mito da incapacidade política das crianças na política;
- o mito da inatividade política da criança;
- o mito da criança apolítica.

A crítica à filosofia política clássica e moderna é de extrema importância no pensamento filosófico dusseliano (DUSSEL, 2010; 2020). Com frequência, o autor evoca a construção e ou a retomada de um outro paradigma cultural e político para os povos oprimidos latino-americanos. Um dos pontos que ele discute é a compreensão da política como toda atividade humana e social. Dussel (1996, p. 87) declara que, numa perspectiva filosófica, ética e estética da cultura política da transmodernidade, a “palavra política tem uma significação ampla, e não restringida. Não inclui somente a ação de um político, profissional, senão toda ação humana social”.

É válido destacar que a superação da cultura política eurocêntrica é vislumbrada por Enrique Dussel como uma práxis de libertação, a qual englobaria inicialmente:

[...] começar o diálogo do Norte com o Sul, já que esta coordenada nos recorda a presença, todavia atual (depois de cinco séculos), do fenômeno do colonialismo, colonialismo econômico e político, porém igualmente cultural e filosófico [...] para definir a agenda dos problemas filosóficos mais urgentes a ser discutidos em África, Ásia, América Latina ou na Europa oriental. As regras de tal diálogo devem formular-se com paciência. Como trabalho pedagógico propedêutico é necessário **começar a educar as futuras gerações** em um maior respeito às outras tradições filosóficas, o que carrega um maior conhecimento dessas filosofias (DUSSEL, 2010, p. 134. Grifo Nosso).

A teoria de Dussel (2010; 2020) encaminha nossa reflexão para o **poder da formação política** do sujeito latino-americano, definido por ele como o “Outro” (que, para nós, é a criança), excluído da participação no poder político dominante. Com efeito, essa formação consiste na possibilidade da configuração ou visibilidade de outras realidades, outros modelos humanos de relações

políticas nas sociedades, nas organizações, na política que permite a participação das crianças.

A formação política das crianças qualifica o poder de ação desses atores sociais que passam a participar e a lutar como sujeitos de poderes políticos. Para reforçar o argumento, trazemos o significado de poder, obtido de Dussel (1996):

[...] o poder não é um objeto que não se encontra em nenhum lugar. Isso todo mundo sabe. O poder como objeto é só uma representação do entendimento. Nossa experiência cotidiana nos diz que continuamente exercemos poder sobre os outros e que os outros exercem poder sobre nós. Em outras palavras, que o poder é uma relação humana (DUSSEL, 1996, p. 13).

O poder político já foi conceituado de diferentes modos. Michel Foucault, renomado pensador do poder, conceitua-o como uma força política em movimento. Trata-se do conceito de poder entendido como não estático, isto é, dinâmico e em relação e articulação com os demais poderes. Por seu dinamismo, o poder possui caráter multilateral, configurando-se a partir das múltiplas interações e articulações de diversos poderes constituídos nos variados âmbitos da sociedade, do Estado, da política, das organizações governamentais e não governamentais, das ciências e da cultura em geral.

Foucault (1997) argumenta que todo poder superior é composto de múltiplos poderes relacionais os quais ele denomina micropoderes, colocando em evidência o caráter intermitente do poder, o qual é passível de localização e posicionamento e, sobretudo, de interrupções, transferências, mudanças, alternâncias em suas direções e posições políticas. Reiteramos, com base nesse autor, uma singularidade do poder: o seu caráter intermitente, que o torna suscetível à circulação ou deslocamento.

O poder político pode ser compartilhado, concedido, tomado a força, conquistado democraticamente e, frequentemente, conquistado e reconquistado. Manuel Castells (2009) afirma que o poder possui uma “capacidade relacional” exercida mediante relações coercitivas de dominações e de construções de valores, decisões e significados.

O poder é o processo fundamental da sociedade, posto que esta se define em torno de valores e instituições, e o que se valoriza e institucionaliza está definido por relações de poder. O poder é a

capacidade relacional que permite a um ator social influir de forma assimétrica nas decisões de outros atores sociais de modo que se favoreçam a vontade, os interesses e os valores do ator que tem o poder. O poder se exerce mediante a coerção (ou a possibilidade de exercê-la) e/ou mediante a construção de significado partindo dos recursos através dos quais os atores sociais guiam suas ações. As relações de poder estão marcadas pela dominação, que o poder reside nas instituições da sociedade. A capacidade relacional do poder está condicionada, porém não determinada, pela capacidade estrutural de dominação. As instituições podem manter relações de poder que se baseiam na dominação que exercem sobre seus sujeitos (CASTELLS, 2009, p. 33).

Destacamos, dentre os conceitos, o poder político democrático, o qual, em conformidade com teorias já apontadas, deve circular socialmente. Analisamos que esse poder deve ser acessível, também, às crianças. Para tanto, é preciso a responsabilização dos poderes públicos e da sociedade civil organizada na adequação das estruturas políticas ao alcance da inserção e participação da população infantil.

Nas democracias, o poder político deve ser exercido e movimentado publicamente com liberdade. Em tais sociedades, os mecanismos de acesso e participação desse poder necessitam ser amplamente disponibilizados à população em geral e às crianças cidadãos dos diversos grupos sociais geracionais infantis em várias idades.

Identificamos, a partir dessas premissas, a necessidade da desculturalização da concepção do poder político como um poder não inerente ao ser criança. O **poder político das crianças**, apesar de não ser nem visibilizado nem desejado na cultura política tradicionalmente adulta, não pode ser dado como um poder inexistente.

Norberto Bobbio é mais um autor que discorre sobre o poder político e, de sua teoria, abstraímos o conceito de poder político invisível (BOBBIO, 2015a; 2019), caracterizado como um poder cuja força de atuação política se dá na invisibilidade. A visibilidade desse poder, por outro lado, é apontada pelo teórico como um aspecto fundamental à vivência democrática.

De acordo com o autor, a democracia ideal deve conviver com “o governo do poder visível, isto é, do governo cujos atos se desenrolam em público e sob controle da opinião pública” (BOBBIO, 2015a, p. 29). A democracia, na sua versão conceitual, discutida por Norberto Bobbio, é uma forma de governo

público do público (BOBBIO, 2015a, p. 18). Na acepção desse princípio, a democracia ideal não deve coadunar com práticas de poderes políticos ocultos.

Entendemos que a visibilidade da política pública deve ser tomada pelos governos como um fundamento do exercício político na democracia, ainda que, numa perspectiva crítica, o mesmo autor considere que a democracia real seja a falência do que historicamente ela se propôs a realizar como ideal.

Refletimos acerca dos poderes visíveis e invisíveis das crianças nas democracias. Diante disso, perguntamos: há espaços para as ações e para a visibilidade dos poderes políticos de meninos e meninas? Pensamos que as democracias liberais estabelecidas não valorizam os poderes das crianças (poderes visíveis e invisíveis).

A criança, como ser de ação e de poder político, é pouco, nada ou quase nada considerada. As democracias formais liberais, em geral, não têm cumprido com suas promessas históricas de partilhas e descentralização do poder político. Especialmente para as crianças, as democracias têm se definido socialmente como antidemocráticas (RODRIGUES, 2014).

Considerada ao menos em termos ideais, como a melhor forma de governo, a democracia costuma ser acusada de não cumprir suas promessas. Não cumpriu a promessa de eliminar as elites do poder. Não cumpriu a promessa do autogoverno. Não cumpriu a promessa de integrar a igualdade formal com a igualdade substantiva. Curiosamente é algumas vezes acusada de não ter conseguido debelar o poder invisível. É fato que o poder invisível continua a existir (BOBBIO, 2015a, p. 32).

Alicerçados na teoria bobbiana, compreendemos que a publicização da ação política de um governo é um meio para a garantia da participação e do controle social para a soberania do poder político popular na democracia ideal, cujos poderes políticos e públicos devem ser visíveis e democratizados. Enquanto poder estatal, a prática do poder invisível do Estado é contraditória à defesa do poder público e à própria democracia como forma de governo.

Inferimos que o poder político invisível é uma categoria conceitual paradoxal, estabelecida simultaneamente no âmbito dos estados democráticos e não democráticos, incluindo o poder político social (BOBBIO, 2015a; 2015b; 2019). No entanto, práticas de poder social invisíveis são mais comumente

observadas e exercidas nas ditaduras e em outras formas de estados e/ou governos antidemocráticos, como as ditaduras fascistas⁹⁸.

Faz parte dos governos das ditaduras as práticas políticas da simulação, do segredo e da mentira, todas exercidas “como instrumentos lícitos de governo” (BOBBIO, 2015a, p. 30). É interessante constatar que ambas as categorias de poderes – o poder visível e invisível – geram acometimentos à sociedade, às infâncias e às crianças políticas.

A invisibilidade do poder político não é uma particularidade exclusiva de um ou outro tipo de estado e ou governo. Manifesta-se em meio à política de estados e governos tanto democráticos quanto autoritários. E qual a razão? Pelo motivo concebido em Bobbio (2015a), o de que o poder político é um poder dúbio. Pode ser exercido tanto pelo formato “normativo” (com ações reguladas com base na constituição democrática) quanto pelo “discricionário” (cuja forma de atuação governamental é a violação do limite da legalidade constitucional).

Na democracia, o poder político estatal é ambíguo e independe dos tipos de estratégias e ações dos governos. Bobbio (2015) esclarece que qualquer que seja o governo, isto é, governo autocrático ou governo democrático, o Estado sempre apresentará essa dupla função. Coincidirá ora como Estado protetor, ora como um Estado ameaçador e/ou violador da Constituição e dos direitos.

Para o autor, há um aspecto a ser diferenciado de semelhante coincidência. Em tese, o poder político autocrático é sempre oculto. O que não é uma característica definitiva ao exercício do poder político democrático que, não sendo transparente em absoluto, poderá ser visível em um ou em outro momento (BOBBIO, 2015a).

O poder político invisível não emana somente dos Estados e governos. Ele pode advir, também, das diversas categorias e segmentos sociais: é o poder político invisível da sociedade. O voto secreto é uma menção que, até que se torne contagem pública, conservará seu caráter de invisibilidade.

Outras formas são, por exemplo, a organização política da sociedade civil que, até que se oponha à posição do governo, sempre poderá ser destacada como um poder não visível ou não operante, mesmo que de fato não o seja. Bobbio (2015a, p. 34) discrimina três formas de **poderes invisíveis**, são estas:

98 Bobbio (2015b) entende as ditaduras fascistas como uma forma particular de regimento político, caracterizado pela violência.

a) o exercido contra o poder público e o Estado; b) o exercido para a geração de benefícios ou vantagens próprias; c) o exercido pelo próprio Estado.

As existências culturais gerais das crianças se relacionam com suas existências políticas. Como seres de relações e culturas, as crianças também são seres de relações e culturas políticas. Se entendemos que as crianças são produtoras de culturas, não podemos negá-las como produtoras de culturas políticas. As crianças se apropriam da cultura geral e de suas próprias culturas enquanto seres políticos para se apropriar dos espaços e mecanismos de participação e decisão que lhes são negados nos modos formais da política e nos seus mitos.

A discussão empreendida não se apresenta descolada da análise do poder patriarcal. Santos (2009; 2019) aponta o patriarcalismo como uma das três formas mais produtoras de desigualdades e injustiças no mundo, juntamente com os poderes do colonialismo e do capitalismo. O patriarcalismo se configura como um poder gerador de impactos diretos e diários nas vidas cotidianas dos meninos e das meninas e nos seus processos de participação.

O “paradigma do patriarcalismo” é analisado por Tomás (2011, p. 89) a partir do poder patriarcal historicamente introjetado nas culturas de relações de poderes entre homens e mulheres adultos e adultas, sendo culturalmente reproduzido também em meio às relações desses e dessas com as crianças. No entanto, inferimos, com base na autora, que, na modernidade ocidental, no que tange à participação política, as crianças parecem ser o grupo social que mais tem sido afetado pelo impacto opressor do poder dominante. A autora avalia que:

Na história ocidental encontramos a posição subalterna das crianças em relação ao poder dos adultos. O patriarcado é uma forma de poder privilegiada do espaço doméstico, revendo-se no conjunto de relações desiguais entre marido e mulher e/ou companheiros, entre esses e os filhos e entre parentes; esta forma de poder é ainda prevalecente nas sociedades. Se o conceito de patriarcado se aplica às trocas desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres, adotamos aqui o termo paternalismo como sendo o conjunto de trocas desiguais entre mais velhos e mais novos – a questão geracional – estando os segundos em desvantagens em relação aos primeiros (TOMÁS, 2011, p. 89).

No livro “História das Crianças e Infâncias”, Müller (2007) analisa que não se pode entender a história do poder patriarcal de adultos e adultas sobre

as crianças sem que antes se compreenda a história do patriarcalismo dos homens sobre as mulheres. E esse argumento faz pensar o mesmo: a história das mulheres interfere diretamente no lugar que as crianças ocupam subjetiva e objetivamente nas sociedades.

Reforçamos essa ideia com uma citação da própria autora na qual se verifica o impacto que o movimento das mulheres pelo direito ao voto feminino gerou na história da proteção social das crianças contra o trabalho infantil: “[...] é em meio a este movimento que aparecem as primeiras leis de regulação do trabalho infantil” (MÜLLER, 2007, p. 72).

A obra clássica “História das Mulheres no Brasil”, da historiadora brasileira Mary Del Priore, nos oferece subsídios para tais apontamentos, uma vez que trata da intrínseca relação entre as histórias das crianças e a das mulheres, ao afirmar que, “Com a industrialização, chegaram [as mulheres], junto com as crianças, a compor mais da metade da força de trabalho em certas indústrias, notadamente nas de tecidos (DEL PRIORE, 2017, p. 517).

Ressaltamos, dessas ponderações, que o poder patriarcal sobre as crianças é cultural-estrutural e perpassa pelo patriarcalismo mais profundo, cujas raízes históricas não são alheias ao lugar social e político projetado para o grupo social do gênero feminino, excluído historicamente, até o início do século passado, da participação política com direito à voto nas democracias dos países ocidentais⁹⁹ (KARAWEJCZYK, 2019).

As crianças cidadãs do século XXI, como vimos anunciando, já são possuidoras de direitos e poderes políticos peculiares. Não participam formalmente do sistema da democracia representativa, mas têm direito de participar (decidir) diretamente nas democracias participativas. Detêm poderes e direitos políticos, mesmo que lhes faltem espaços e políticas adequadas para exercê-los democraticamente. O tópico a seguir traz elementos de definições, inquietações e elaborações teóricas e reflexivas no sentido de contribuir para um melhor entendimento dessa discussão.

99 Na América Latina, o primeiro país a instituir o direito ao voto popular feminino foi o Uruguai, em 1927, seguido pelo Equador, em 1929. No Brasil, deu-se em 1932. Karawejczyk (2019) nos informa que, no mundo ocidental, até a 1ª Guerra Mundial, somente quatro países concediam esse direito às mulheres: a Nova Zelândia (em 1893), a Áustria (1902), a Finlândia (1907) e a Noruega (1913). Sobre o assunto, ver: *Mulher deve votar?* o código eleitoral de 1932 e a conquista do sufrágio feminino através das páginas dos jornais correio da manhã e à noite, publicado em 2019 pela autora Mônica Karawejczyk.

6.3. PARTICIPAÇÃO E MOVIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS POLÍTICAS

Para nós, idealmente, a participação política infanto-adolescente se caracteriza nas relações e ações exercidas por meninas e meninos em diversificados espaços e processos de discussões e decisões de poderes geracionais e intergeracionais. Além disso, compreendemos a participação política como:

- uma prática social cultural ligada à ação, à organização e à movimentação político-democrática de meninos e meninas;
- um processo educativo social e político de defesa, aprendizagem, construção e promoção da democracia participativa da/com a infância.
- uma modalidade da cidadania ativa das crianças, ainda não vivenciada em plenitude e amplamente desrespeitada na infância por governos e sociedades democráticas adultas;

As democracias participativas devem lograr a incorporação da participação política das crianças nas relações e nos espaços participativos de deliberação do poder político popular, nas diversas esferas e níveis de definições dos poderes democráticos e das instâncias e instituições das políticas sociais e públicas, nas cidades e no campo. A participação efetiva das crianças na política é uma necessidade histórica. O que está em jogo é o posicionamento social desse grupo como seres de direitos humanos, culturais e políticos no tempo presente.

Na análise de Piotti (2019), existem certos paradigmas históricos e emergentes examinados sobre a infância e a adolescência que para a autora possuem relação com a não inserção significativa das crianças nessa democracia, tais quais: 1) paradigma do controle social da infância-adolescência; 2) paradigma da doutrina da proteção integral da criança; 3) paradigma da promoção social da infância-adolescência definido contextualmente pela autora como o “paradigma do protagonismo infantil organizado”. Para ela, é necessário mirá-los de forma dinâmica e interligada, de tal modo que seja possível perceber que “na realidade concreta nunca se manifestam em forma pura, senão

misturados com posições anteriores em decadência e em evolução a novas miradas emergentes” (PIOTTI, 2019, p.18).

Piotti (2019) considera que, diferentemente dos paradigmas do controle social e o da proteção da infância, que se firmam ou se firmaram com base em algum respaldo legislativo, o paradigma do protagonismo infantil se distingue pela sua sustentação no campo das teorias, das políticas públicas e das práticas sociais.

Cabe observarmos, acerca das divergências de entendimentos conceituais em relação ao termo “protagonismo”, que, na nossa percepção, denota diferentes compreensões críticas e acríicas. Opinamos a favor da defesa do paradigma do protagonismo político infantil, porém acreditamos que ela não deve vir separada da defesa da promoção das aprendizagens políticas na infância. Intuímos que seja preciso ir além, promovendo aprendizagens políticas desde a infância e ampliando, assim, o repertório de vivências político-culturais das crianças.

Ações educativas sociais críticas de formação para a participação e organização política de meninos e meninas para a justiça social em contextos educativos, repercutem positivamente em suas formações humana, cultural e social. Nesse sentido, discordamos da perspectiva conceitual que enaltece a manifestação prática do protagonismo infantil e juvenil com um fim em si mesma.

A noção de senso comum atribuída ao significado do protagonismo individual da criança e do adolescente como “autor” e “autora” principais da sua história particular perde força de sentido crítico quando posta diante da complexidade das estruturas de poderes e das faltas de oportunidades amplas e específicas que dificultam ou impedem que o conceito seja expresso tanto no âmbito individual quanto no coletivo e comunitário.

Aceitamos a ideia de que, sim, todas as crianças e adolescentes devem atuar como sujeitos (atores) protagonistas, tal como sugere o próprio significado do termo. Entretanto, como alcançar coletividade? Entendemos que a formação para a participação e organização política coletivas seja um importante meio para se chegar à ampliação das manifestações de protagonismo político social, sendo as aprendizagens políticas o motor desse processo.

Concordamos com a análise de Mager Et. al. (2011, p. 175), para quem o “termo protagonismo infantil tem sido usado indevidamente por órgãos públicos e instituições que assumem um discurso a favor da participação, mas que na prática se dá de forma superficial e aparente”. O protagonismo infantil é frequentemente incorporado a práticas didático-metodológicas que, aparentando-se democráticas e acessíveis às diversidades de linguagens, culturas, interesses e representatividades sociais das crianças, culminam na superficialidade da sua conscientização política e em um baixo nível de participação, organização e ação coletiva de meninas/as na defesa dos seus direitos.

Prosseguimos com as reflexões trazidas por Mager Et al. (2011, p. 176) sobre o assunto:

Em geral, o protagonismo é entendido como a participação de uma pessoa, grupo ou comunidade em determinada situação, como, por exemplo, fazer parte de grupos de atividades, ou nas escolas, ou no trabalho, ou na igreja, ou em outros lugares. Na verdade, é muito mais que isso. É um mecanismo que demanda uma forma muito especial de participação. Não se trata da simples atividade despolitizada ou aquela atividade comandada por alguém de fora do próprio grupo de referência. Ao contrário, a participação protagonista é a ação política deliberada de uma pessoa, grupo ou comunidade com vistas a um fim que aporte graus de qualidade de vida à sua própria realidade sócio-política. Aos profissionais, especialistas, agentes políticos – que quase sempre são fora do grupo em questão, não pertencentes ao grupo de referência – apenas cabe levar os mais variados “conhecimentos” acerca dos direitos, dos conteúdos, das técnicas e dinâmicas para que uma pessoa, um grupo ou comunidade os possa usar na sua análise e avaliação; considerar, refletir e descrever seus próprios problemas; também esclarecer suas prioridades, considerar o alcance e o envolvimento de cada participante nas formas de ação que visem à superação da situação problematizada.

Destacamos dois desafios a serem enfrentados para que a participação política das crianças alcance sua dimensão protagonista coletiva: 1) o desafio da superação do protagonismo político clássico, significado pela superação da política que, desde a Antiguidade, estendendo-se para a modernidade e a contemporaneidade, sustenta a exclusão das crianças das decisões democráticas da vida política em geral; 2) o desafio da superação do protagonismo político neoliberal, significado pela superação da política que, desde a Convenção dos Direitos da Criança (1989), convive com a novidade do direito de participação política constitucionalizada das crianças e adolescentes,

mantendo enraizada a sua matriz liberal histórica de controle e opressão política e social das crianças.

A participação das crianças se insere no todo das democracias liberais, sob a tutela do poder político adulto. Sabemos que uma parte é sempre uma parcela em um todo, quer dizer, em uma totalidade. Teoricamente, por direito, as crianças fazem parte da política. Ocorre que, por essa lógica, o fato de elas comporem uma parte da política por si só não garante a sua participação. As crianças, como sujeitos de direitos, são parte e devem participar efetivamente das decisões no âmbito da política institucionalizada.

Do ponto de vista ontológico e da promoção dos direitos humanos, podemos considerar que o **ser humano-criança** é um ser social e político que, como tal, possui vocações para a participação pública, seja nas sociedades, seja nas cidades, nas comunidades, nas organizações sociais e culturais, nas escolas, nos esportes, nas artes, nas ruas, dentre outros segmentos e espaços sociais.

As crianças, como seres humanos, são seres em ações sociais, culturais e políticas. Constroem e reconstroem suas ações em constantes relações e delas participam socialmente. Da tese de Aristóteles, que define o ser humano como um ser político por natureza, podemos deduzir que a criança é o ser político em seu estado natural.

Os direitos políticos e participativos das crianças, estagnados no papel, necessitam ser movimentados (exercidos) nas vidas práticas das crianças. Esse princípio ético deve ser mirado pelas sociedades e pelos governos no contexto dos Estados democráticos de direito. Ora, como se chega à realização desse ideal? Dentre outras necessidades de intervenções, como mudanças estruturais, é necessário, ainda, as alterações, como nos sistemas de definições das políticas públicas.

Precisamos interferir a ponto de realizar mudanças culturais para a sensibilização, mobilização e responsabilização política dessa mesma sociedade e poderes públicos cujo papel político e social é zelar coletivamente pela/para a garantia dos direitos das crianças. Segundo nossos argumentos, os mitos constroem cultura, conceitos, práticas, leis, valores, portanto, temos que interferir nesse âmbito, também. No rompimento dos mitos, apoiamos-nos em

Dussel (2010) e, no que diz respeito à necessidade de intervenção para a formação humana intransigente, nos pautamos em Gramsci (2014).

Simultaneamente, é essencial que se promovam políticas sociais educativas voltadas para a promoção da formação e participação política das próprias crianças, com foco na necessidade de estímulo e apoio à autonomia da participação e organização política das crianças e dos seus movimentos políticos.

As crianças, para resistirem em meio ao mundo político formal, construído e encaminhado em quase a sua totalidade por representações adultas, masculinas, brancas, com algum *status* social, necessitam exercer o estado de sujeitos políticos o tempo todo, sem descanso. A conceituação desse estado possui a caracterização da própria condição social da criança de buscar ser política.

Na história da democracia liberal, a participação política do grupo social da infância não foi democratizada. Em seu percurso, a destinação da ocupação das crianças foi o seu lado de fora. Historicamente, nessa democracia, o poder político democrático está centrado na figura do sujeito adulto branco masculino.

No mundo político ocidental, o direito à participação política das crianças na democracia somente passou a existir como um direito formal no final do século XX. Com a institucionalização da concepção dos direitos das crianças, instituiu-se, obrigatoriamente, também, a necessidade histórica de se romper com o reducionismo da concepção cultural das crianças como sujeitos políticos inferiores na política e na democracia. O que não quer dizer que as crianças sejam respeitadas, participantes, ouvidas, compreendidas e, tampouco, efetivadas.

As existências políticas das crianças ainda são tidas como inexistentes nas democracias (RODRIGUES, 2014). Foram quase vinte e cinco séculos (dois mil e quinhentos anos) na vida social da democracia, contados desde o surgimento da antiga filosofia política democrática grega, para que a cultura da legitimidade dos direitos políticos democráticos das crianças passasse a coexistir (mesmo que de forma ainda bastante negada, velada e violada) com o poder cultural da democracia legal adultocêntrica.

As culturas das democracias liberais e neoliberais exercidas por uma maioria populacional adulta carregam como uma de suas características mais marcantes o ideal do confinamento político social geracional da infância. Em geral, essas democracias nem valorizam nem oportunizam (educam) as populações infantis a participarem direta e ativamente das proposições e decisões da vida política que, com efeito, interessam e interferem de forma direta ou indireta nas suas vidas, nas vidas das suas famílias, de suas amizades e da sua comunidade.

Marilena Chaui (2019), filósofa e pesquisadora brasileira, analisa que, desde a superação do sistema da democracia clássica, concebido originalmente pela democracia grega (democracia direta), o modelo de democracia transmitido historicamente às sociedades democráticas ocidentais liberais modernas é o da democracia indireta, instituído na forma da democracia representativa. Nesse modelo, segundo a autora, o exercício do direito à participação política não é usufruído por diversos segmentos e grupos sociais populacionais excluídos desse sistema. A superação dessa insatisfação deve ser conquistada politicamente com a ampliação social da democracia, isto é, pelo acesso e exercício direto do poder popular, pela via da democracia participativa (CHAUI, 2019; SANTOS; CHAUI, 2013).

Concordamos com as proposições filosóficas e críticas da autora e aprofundamos nossa análise em relação às infâncias. É preciso pensar na existência de uma democracia verdadeiramente participativa e popular que efetivamente garanta a participação dos diferentes segmentos sociais populares, na qual, do nosso ponto de vista, podemos assegurar e promover a participação política democrática ativa e autêntica das crianças.

As sociedades democráticas ocidentais contemporâneas trazem, em seus históricos de configurações, o panorama comum da produção da desigualdade do poder político social para as populações infantis nas democracias constitucionalizadas (RODRIGUES, 2014). Em suas principais formas conceituais, a participativa e a representativa. Bobbio (2004; 2015b; 2015b) distingue conceitualmente as duas versões, a partir das possibilidades/impossibilidades de interferências diretas/indiretas dos poderes políticos da população junto com a deliberação constitucional da política.

Sobre a democracia representativa, o autor adverte que ela “costuma ser acusada de não cumprir suas promessas. Não cumpriu a promessa de eliminar as elites do poder. Não cumpriu a promessa de autogoverno. Não cumpriu a promessa de integrar a igualdade substantiva” (BOBBIO, 2015, p. 32).

Sem se referir às crianças, Boaventura de Souza Santos afirma que “[...] a democracia é, antes e sobretudo, a forma sociopolítica de criação de direitos”. Dos direitos humanos (SANTOS; CHAUI, 2013, p.31) e dos direitos não humanos, neste caso, os direitos da natureza (SANTOS; MARTINS, 2019). Trata-se de um conceito emancipatório que em pouco ou nada se conjuga com o conceito e com a prática da democracia ocidental liberal hegemônica.

Com relação ao processo histórico de colonização da democracia liberal ocidental no contexto latino-americano, notamos que o referencial colonizador da política democrática adultista ocidental interfere substancialmente na incorporação e promoção de uma nova cultura política nas sociedades da/para a participação política das crianças. Configura-se o que observamos em Rodrigues (2014) acerca da colonização do mundo político adulto sobre o universo das concepções e ações político-participativas das crianças, ainda que não conscientemente, diretamente e de modo totalitário¹⁰⁰.

A desproteção e ou a não efetivação do direito e da vivência da democracia na infância é uma realidade consideravelmente contraditória do ponto de vista da educação/desenvolvimento das sociedades democráticas contemporâneas. Uma injustiça político-social historicamente instaurada e que interpretamos como uma prática sistemática da colonização política adulta na infância “não somente do ponto de vista do descumprimento de direitos humanos das crianças, mas pelo desrespeito à existência social, cultural e política participante das crianças no mundo” (RODRIGUES, 2014, p. 105).

Nesse sentido é que pensamos a educação social promovida formalmente como direito e desenvolvida como processo educativo político descolonizador da democracia na infância, visando à mediação e realização de práticas educativas sociais objetivas para a conquista cotidiana da democracia

100 Consideramos que as crianças não participam passivamente nesse processo. Portanto, enquanto grupo social e atores sociais e políticos, elas resistem culturalmente a esse poder, contestando sua dominação.

participativa, almejadas no intuito de possibilitar a defesa e o exercício dos direitos (humanos) políticos democráticos das crianças.

6.4. DIREITOS POLÍTICOS (HUMANOS) DAS CRIANÇAS

O mundo político das democracias ocidentais adultas exclui, das suas agendas políticas, os direitos políticos das crianças. Desrespeita, ou quase não reconhece, a legalidade dos direitos que esse grupo social geracional possui de participar, opinar, decidir e interferir diretamente nos rumos da política pública.

Complementamos essas reflexões com outra análise cuja base são as leituras que realizamos de Boaventura de Souza Santos. Em efeito, nas democracias neoliberais, com agravantes históricos das ditaduras militares latino-americanas, os direitos de liberdade e participação político-social dos grupos sociais oprimidos (sujeitos e populações de várias idades e diversidades) são cada vez mais violadas e reprimidos.

Das considerações apresentadas, observamos, ainda, que as violências exercidas contra sujeitos e organizações sociais políticas de defesa dos direitos humanos (nomeadamente as organizações e práticas políticas culturais de crianças e adolescentes) se configuram numa sistemática de regulação e repressão de diferentes governos e Estados neoliberais sobre as lutas e as subjetividades políticas emancipatórias dos grupos sociais oprimidos.

Por outro lado, nas palavras de Santos (2019, p. 373), esses grupos “e seus aliados continuam a resistir contra a opressão, inconformados com o *status quo* e convictos de que outro mundo é possível”, por meio de suas ações e linguagens de lutas transgressoras que traduzem a defesa radical da justiça social dos direitos humanos.

Os direitos humanos políticos das crianças se inserem no marco histórico da conquista dos direitos universais de meninos e meninas. Mas quais são esses direitos? Os de participação, opinião, expressão, manifestação, informação, organização e, subtraídos das definições desta pesquisa, os direitos de movimentações e aprendizagens políticas. De fato, ao exercício dos direitos, soma-se o exercício do direito de liberdade das crianças, o qual se exprime do mesmo modo que a liberdade política delas. A coletividade prática desses

direitos conjuga o que, para nós, deve se manifestar socialmente como um paradigma da participação política radical das crianças.

Santos (2019) elucida que, em sua conformação original hegemônica, os direitos humanos não correspondiam a todas as pessoas e seus grupos sociais. Assim é que compreendemos como se deu, no decorrer de três séculos, desde o contexto do surgimento da fundação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e da política liberal eurocêntrica até a conquista social da promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), a normatização e naturalização da negação dos direitos das crianças como sujeitos políticos.

Na cosmovisão europeia em que se funda a formulação dos direitos humanos, no século XVIII, os homens nascem livres e iguais. O ser humano autônomo e dotado de razão é reconhecido como sujeito desses direitos. Mas esta concepção é marcada, desde a sua origem, pelas exclusões de uma parte da humanidade dessa condição de sujeitos de direitos. Às mulheres, às crianças, aos escravos, aos povos colonizados, àqueles que são declarados como privados da capacidade para a autonomia e a razão, essa igualdade criada pelo nascimento foi negada ou condicionada. O século XX trouxe o reconhecimento da humanidade de muitas pessoas, grupos ou comunidades excluídas, e chegou mesmo a suscitar a discussão sobre a ampliação dos direitos humanos a entidades não-humanas. Mas esse reconhecimento resultou, invariavelmente, de prolongadas e duras lutas (SANTOS, 2019, p. 64).

As sociedades democráticas atuais partilham da existência de uma diversidade de tratados internacionais que versam sobre os direitos humanos políticos das crianças. Em geral registrados a partir dos poderes e decisões políticas adultas.

Dentre essas legislações as principais somente passaram a ser paulatinamente pautadas e conquistadas historicamente a partir da metade do século passado, como já foi assinalado no tópico anterior. Primeiro, com a pauta generalista da igualdade dos direitos políticos do homem (de toda pessoa humana) na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948). Depois, com a pauta específica do direito à liberdade humana na infância ocorrida com a “Declaração dos Direitos da Criança” (ONU, 1959). Mais tarde, no final do século XX, com a pauta inovadora da garantia dos direitos de provisão, proteção

e participação das crianças adotada na “Convenção dos Direitos da Criança” (ONU,1989).

Expomos alguns excertos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aonde, apesar de não citadas, compreendemos que esses direitos se refiram também às liberdades políticas das crianças:

Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência [...].

Artigo 2. [...] tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie [...].

Artigo 19. [...] direito à liberdade de opinião e expressão; [...]

Artigo 20-1. [...] direito à liberdade de reunião e associação pacífica.

Artigo 21-1. [...] direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhido.

Artigo 26-1. [...] direito à instrução. [...] 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos dos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948).

Interpretamos que o direito à liberdade política da criança também é assegurado pela Declaração dos Direitos das Crianças, a qual, para diversos especialistas, constitui-se o documento-base para a origem da Convenção dos Direitos da Criança, promulgada três décadas após, sobre a qual descrevemos abaixo:

Princípio 1 - Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 2 - A criança gozará de proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo, levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança (ONU, 1959, I; II).

Sobre a Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), observamos que essa lei foi sancionada em quase todas as nações do mundo ocidental¹⁰¹ e pela totalidade dos países democráticos latino-americanos. Essa

¹⁰¹ Em 20 de dezembro de 1989, assinada por 193 países e versada para a garantia da proteção dos direitos das crianças no mundo. Não assinam essa Convenção Estados Unidos e Somália.

legislação é a principal lei internacional da infância em vigência nos últimos trinta anos e na atualidade.

Nela, o direito de participação política da criança é estabelecido em relação a outros aspectos de direitos humanos, tais como o direito de liberdade de expressão e manifestação da opinião e escolha, bem como da liberdade para o exercício e a organização política na infância (ONU, 1989). Os artigos que substanciam essas reflexões são:

Artigo 12 1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança; 2. Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ONU, 1989, Art. 12);

Artigo 13 1. A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (ONU, 1989, Art. 13);

Artigo 14 1. Os Estados Partes devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa. 2. Os Estados Partes devem respeitar o direito e os deveres dos pais e, quando aplicável, dos tutores legais de orientar a criança com relação ao exercício de seus direitos, de maneira compatível com sua capacidade em desenvolvimento (ONU, 1989, Art. 14);

Artigo 15 1. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas. 2. Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser aquelas estabelecidas em conformidade com a lei e que sejam necessárias em uma sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde pública e dos costumes, ou da proteção dos direitos e liberdades de outras pessoas.

Artigo 29. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de: [...] imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; [...] preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones;

É praticamente unânime nos estudos da infância a referência sobre a promulgação dessa Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989). O documento é referenciado positivamente como uma legislação de marco

histórico para a concepção contemporânea da criança como cidadã – um ser participante (TOMÁS, 2011).

A conquista da Convenção representa um avanço social, político, cultural e jurídico para a garantia e defesa da proteção integral das crianças. E, embora não ocorra a referência direta aos direitos políticos das crianças nessa legislação, é também a partir da referida lei que se confirma, na contemporaneidade (diferente do que ocorreu em todos os outros períodos históricos), a faculdade política das crianças.

Além dos três tratados, válidos para os países da América Latina e para o restante das nações em quase todo o mundo, outro documento a ser destacado é a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Nele, dentre as metas prioritárias a serem buscadas até o ano de 2030, está a paz, concebida a partir da construção das sociedades políticas mais justas e mais inclusivas em todos os âmbitos, nas quais identificamos a relação desse objetivo com a responsabilidade social adulta na promoção da justiça social pela **inclusão política das crianças** em todos os níveis e espaços da atuação social nas democracias participativas.

Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz, e não há paz sem desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 2).

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (ONU, 2015, p. 15).

Outros documentos históricos dos direitos humanos vigentes na América Latina são: o pacto Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001), a Declaração do Panamá (OEA, 2002) e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos – Pacto de São José¹⁰², um dos mais importantes documentos, que evoca o direito à paz por meio da reunião e participação pacífica das pessoas. Elaborado na Costa Rica, de 07 a 22 de novembro de 1969, e assim sanciona:

102 O Brasil foi o antepenúltimo país, dos 20 latino-americanos, a aderir a essa Convenção, em 1992. O último foi a República Dominicana, em 1993. O primeiro país foi a Costa Rica, em 1970, seguida pela Colômbia, em 1973; Venezuela, Haiti, Equador e Honduras, em 1977; Peru, El Salvador, Panamá e Guatemala, em 1978; Nicarágua e Bolívia, em 1979; México, em 1981; Argentina, em 1984; Uruguai, em 1975; Paraguai, em 1989; Chile, em 1990. Cuba não é um país signatário.

Artigo 1. Obrigação de Respeitar os Direitos

1. Os Estados Partes nesta Convenção se comprometem a respeitar os direitos e liberdades reconhecidos nela e a garantia do seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita a sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento, ou qualquer outra condição social. Para os efeitos desta Convenção, pessoa é todo ser humano.

Artigo 15. Direito de Reunião

Se reconhece o direito de reunião pacífica e sem armas. O exercício de tal direito só pode estar sujeito às restrições previstas pela lei, que sejam necessárias em uma sociedade democrática, em interesse da seguridade nacional, da seguridade da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas ou os direitos ou liberdades dos demais.

Artigo 16. Liberdade de Associação

1. Todas as pessoas têm direitos de associar-se livremente com fins ideológicos, religiosos, políticos, econômicos, laborais, sociais, culturais e desportivos ou de qualquer outra índole.

Em tempo, cabe ressaltarmos que a lei não cita as crianças latino-americanas que, por sua vez, no momento e contexto histórico da sua promulgação, ainda não eram reconhecidas plenamente em todas as Américas como sujeitos políticos de direitos.

Em quase a totalidade da convenção, a criança é considerada, de maneira generalizada, suspeitamos nós, pertencente à categoria conceitual da “pessoa”. Adultos e crianças, homens e mulheres, meninos e meninas, todos e todas são incluídos em uma categoria única – a da pessoa, que em relação à criança é diferenciada pela definição desta como detentora de direitos na condição de menor.

Artigo 13. Liberdade de Pensamento e Expressão

1. Toda pessoa tem direitos à liberdade de pensamento e expressão. Este direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda índole, sem consideração de fronteiras, seja oralmente, por escrito ou na forma impressa ou artística, ou por qualquer outro procedimento de sua eleição.

Artigo 19. Direitos da Criança

Toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requerem por parte da sua família, da sociedade e do Estado.

O exercício da participação política infantil deve ser concebido, na interpretação das leis (e, de forma geral, por quem as tenha como referência), como algo acessível e inerente às vidas, culturas e aprendizagens das crianças. Portanto, as crianças necessitam de apoio e de oportunidades democráticas. No

Art. 19, citado anteriormente, a criança é expressamente considerada, entretanto, segundo nossa compreensão, é identificada em anuência à sua imposta condição histórica de **menor** ou à sua menoridade jurídica.

O conceito de menoridade, concebido por Emanuel Kant (1724-1803)¹⁰³, pressupõe a existência de um estado menor de desenvolvimento humano, manifestado, segundo o filósofo, pela ausência do pensamento racionalizado. Generalizadamente para o autor, nesse estado de menoridade (exercida na pessoa da criança) o homem deve ser guiado por concepções e opiniões que lhes são alheias (maiores) e exercidas pela pessoa adulta.

Refletimos esse conceito em relação à concepção histórica e hegemônica das crianças enquanto **sujeitos políticos inferiores**, em geral consideradas incapazes de participar da política e das democracias. As democracias constitucionalizadas, em todos os tempos históricos, impossibilitaram ou não garantiram o direito do exercício de escolha das crianças de seus próprios representantes políticos. Essa razão prática de poder político dos adultos sobre a participação das crianças consolida a desigualdade política na infância.

Ante a essa realidade, o caráter democrático dos processos políticos participativos precisa ser alterado de modo a desenvolver-se e fortalecer-se enquanto ações e decisões políticas fundadas e firmadas desde as práticas e olhares infantis. No mesmo rumo, é preciso garantir a **aprendizagem política** das crianças sobre seus direitos e sobre as desigualdades e exclusões sociais que afetam suas vidas e geram injustiças, violências, sofrimentos, opressões e dominações políticas.

O acesso infantil ao poder político, promovendo maiores possibilidades de aproximação, participação e intervenção direta das crianças no sistema político (e a partir de suas próprias demandas), necessita ser amplamente democratizado. O que se almeja com essa promoção é garantir coletivamente os direitos humanos, participativos e políticos das crianças em seus espaços de atuações.

¹⁰³ É considerado um precursor da filosofia ocidental hegemônica. Nascido na Prússia em 23 de abril de 1724 e morto em 12 de fevereiro de 1804, é visto por muitos especialistas como o principal filósofo da modernidade. Entrou aos 40 anos na universidade e julgava que, antes dos 39 anos, não era possível a um ser produzir nada de satisfatório, bem como que a qualidade da produção advinha da maturidade (idade apurada). Dez anos foi o tempo estimado para a produção da sua primeira obra "A Crítica da Razão Pura".

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e outras principais legislações dos direitos humanos latino-americanos aplicáveis à infância defendem, asseguradas pelas legislações vigentes, que não caberia mais às crianças deste século viver semelhante situação de desvantagem social em relação ao acesso e exercício cultural da política. A participação política das crianças deve ser assumida como um direito humano e garantida como determinam as leis.

Essas normativas de garantias dos direitos humanos e das liberdades políticas das crianças (ONU, 1948; ONU, 1959; ONU, 1989; ONU, 2015) constituem, no nosso entendimento, um dos blocos de sustentação aos pressupostos teóricos e práticas investigadas no presente estudo. Feita essa observação, nos questionamos se a perspectiva dos direitos humanos poderia ser a base de nossa fundamentação. A resposta que nos vem é que sim. E, novamente, nos perguntamos: por qual razão?

Os argumentos que nos ocorrem vêm de Santos e Chauí (2013), os quais nos subsidiam no entendimento de que a invenção moderna do discurso dos direitos humanos, apesar de ser essencialmente enraizada na ideologia burguesa dominante liberal, deve ser, por outro lado, interpretada como um marco para o surgimento das lutas dos movimentos sociais em defesa da justiça social para todos e todas. O surgimento dos direitos humanos é, então, o ponto de partida para uma nova mentalidade e responsabilidade dos Estados e sociedades democráticas perante os direitos das populações oprimidas. A transformação da realidade da exclusão e da opressão política das crianças nas democracias, por exemplo, pode ser reivindicada em função desse contexto de existência e luta pelos direitos humanos.

Concordamos com Santos (SANTOS, 2009; SANTOS; CHAUI, 2013; SANTOS, 2019) que afirma que os direitos humanos são frutos hegemônicos da colonização ocidental. Tais direitos são formados, pode-se assim descrever, em íntima relação com os processos de regulação e exploração das sociedades modernas, bem como, do ponto de vista epistemológico e sociopolítico deste autor, criados a partir de normativas, princípios e procedimentos da matriz

liberal¹⁰⁴, essencialmente excludente. No entanto, e aqui encontramos alguma relação com o objeto investigativo desta pesquisa, os direitos humanos são dotados de certa dualidade. Seguramente, a tradição da narrativa dos **direitos humanos** possibilita a regulação social. Todavia, nas democracias ocidentais, os direitos humanos podem e devem ser igualmente utilizados como instrumentos de subversão (SANTOS, 2019; SANTOS; MARTINS, 2019).

Esses direitos devem ser contundentemente reivindicados juntos aos poderes políticos e jurídicos, quando o que está em jogo nessa disputa contra-hegemônica é o cumprimento da justiça social e da dignidade dos direitos das populações e grupos sociais culturais excluídos (como os grupos sociais geracionais das infâncias). A citação a seguir conduz teoricamente para essa interpretação:

A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. Deve pois começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. [...] a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de se perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para subverter. Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico? (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 42).

Santos (2019, p. 22) reconhece que as linguagens e o uso dos direitos humanos tanto “podem ser de poder ou resistência” hegemônica como contra-hegemônica. Além disso, avança nessa discussão ao propor a ideia da radicalização da reinvenção dos direitos humanos “em diálogo com outras gramáticas de dignidade, para a superação das exclusões abissais instauradas pela arrogância monocultural do paradigma ocidental moderno que os concebeu” (SANTOS, 2019, p. 23).

Helio Gallardo (2014), filósofo chileno, divide a existência dos direitos humanos em duas categorias de análise, o que se diz e o que se faz dela. O

104 Com base em Boaventura de Souza Santos, os autores Pereira e Carvalho (2005) defendem que o projeto político neoliberal que “[...] se consolidou no final do século passado em países latino-americanos” é resultante do consenso da política liberal que se desdobra em quatro outros consensos principais: o consenso *econômico neoliberal*; o consenso do *Estado fraco*; o consenso *democrático liberal*; e o consenso do *primado do direito e dos tribunais* (Santos, 2002). Para os autores, o “[...] consenso democrático liberal baseia-se numa concepção minimalista da democracia” (PEREIRA; CARVALHO, 2005, p. 56).

autor atenta para a ausência da “cultura de direitos humanos”, a qual corresponde à “inexistência de uma disposição para fazer de direitos humanos um movimento social, articulado, constantemente, com uma teoria de direitos humanos” (GALLARDO, 2014, p. 35).

A exclusão ou violação dos direitos humanos das crianças na política é uma realidade identificada nas teorias citadas e para qual se direcionam as nossas reflexões. Superar tal realidade implica a inclusão da participação das crianças na política, o que deve ser objetivado político-pedagogicamente com a realização de vivências educativas sociais desenvolvidas com esses sujeitos para esse fim, mas não somente. Para além da promoção do aspecto educativo, as violações dos direitos políticos das crianças devem ser superadas com o respeito radical à população de tal faixa etária como sujeitos políticos de direitos nas democracias. São necessárias intervenções radicais nos âmbitos dos poderes, sistemas e espaços políticos sociais educativos democráticos, visando à expressão e à confirmação das ações e culturas políticas das infâncias. A essa proposta filosófica, associamos a abordagem da problemática das existências/inexistências políticas das crianças nas democracias¹⁰⁵.

As violações dos **direitos políticos infantis** impedem ou dificultam a plenitude da aprendizagem e a vivência da cidadania pelas crianças. Impactam, igualmente, nas condições de exercício da liberdade e da participação infantil. A democracia liberal (que é de poderes adultos) produz e reproduz impactos contraditórios e opressores sobre as liberdades políticas e os direitos humanos na infância.

Preponderante na América Latina (GUIMARÃES; BARROS; PINTO, 2014), porém não única, a democracia hegemônica, de viés neoliberal, define-se inacessível ao cotidiano social e cultural das populações em geral e, mais ainda, às vidas, às culturas e aos cotidianos das crianças latino-americanas.

Concordamos com o pensamento de que, em contextos de neoliberalismo e de recuos ou “extinção das democracias populares, realidades urgentes nos obrigam a pensar nos significativos contornos e expressões da desigualdade nos contextos imediatos” (URBINA; LOPES, 2019, p 15).

¹⁰⁵ Consideramos a exclusão política das crianças nas democracias representativa e participativa. No entanto, nesta tese, a defesa da participação política das crianças se dá limitada à democracia participativa.

Processos políticos-educativos voltados para o exercício da vida política pública e democrática desde a infância repercutem direta ou indiretamente na possibilidade da participação, mobilização e interferência desses sujeitos nos espaços e mecanismos do sistema político. A participação política geracional das crianças e a intergeracional entre todas as idades, que aqui já abordamos e a partir das quais seguiremos argumentando, produzem aprendizagens fundamentais para a formação humana integral da humanidade.

A democracia, em suas versões conceituais de participação direta e indireta, não garante a **participação radical das crianças** como sujeitos políticos de direitos (RODRIGUES, 2014). Ao mirarmos a condição ideal, isto é, a da igualdade do exercício do poder político em todas as idades, avaliamos que, dos diversos elementos apontados, revelam-se situações de desigualdades e injustiças políticas agravantes com relação aos direitos humanos políticos na infância.

Ao contestar essa realidade, como consta nos capítulos anteriores, diferentes grupos sociais de crianças e adolescentes, em diferentes tempos e contextos, manifestam-se (ou já se manifestaram) organizados politicamente, incidindo sobre ações coletivas a favor da justiça social e em defesa dos (seus) direitos humanos em geral, além de participar diretamente delas, o que faz com que as consideremos crianças políticas.

7. FIM DE JOGO: CONCLUSÕES PARA PROSSEGUIR

O mundo que queremos e buscamos construir em coletividade para/com todos e todas, não acontece verdadeiramente afora da participação viva de meninos e meninas na cotidianidade da vida social, das políticas públicas e sem cautelosa formação política desde a infância (MÜLLER Et al., 2015, p. 50).

Nem todo final de jogo se define por seu fim em si mesmo. No jogo da produção científica, por exemplo, notamos um diferencial, que é a possibilidade de seguir participando da continuidade da produção do conhecimento, em outros jogos, outras investigações, outros estudos.

O jogo desta tese foi realizado com o propósito de responder à seguinte pergunta: como promover a formação política na infância para o exercício da democracia participativa das/com crianças? Ao tangenciarmos pela questão, o objetivo geral do estudo foi produzir subsídios conceituais educativos para a formação política com crianças na práxis da educação social.

Os objetivos específicos elencados à pesquisa foram: 1) mapear experiências de participação e organização política de/com meninos e meninas, significando aspectos de suas ações, organizações e movimentos políticos; 2) detectar e categorizar aprendizagens de participação política de crianças e adolescentes no âmbito da prática educativa social; 3) conceituar a educação social fundamentada em teorias críticas latino-americanas e em aspectos conceituais históricos do Brasil; e 4) refletir sobre conceitos políticos adultos com o intento epistemológico crítico educativo.

Para atingirmos os objetivos fomos aprender epistemologicamente em diferentes âmbitos. Fomos aprender epistemologicamente com clássicos latino-americanos. Fomos aprender epistemologicamente a respeito de educação e educação social e também sobre democracia e direitos humanos. Fomos aprender com as manifestações dos movimentos sociais de crianças na atualidade. Fomos aprender com os registros de práticas educativas políticas da educação social. E, fomos aprender com uma visita a um lugar reconhecido como com novidade na lei e na política nacional sobre a participação das crianças.

O desenho metodológico da pesquisa retratou a investigação desenvolvida em diferentes campos de busca e por meio do estudo de dados de experiências e fundamentos teóricos. Ou seja, a pesquisa realizada no campo virtual da rede social da internet; a pesquisa realizada no campo da visita internacional ao equador; a pesquisa realizada no campo da práxis educativa social; e a pesquisa desenvolvida no campo epistemológico teórico-conceitual.

A fundamentação teórico-metodológica seguiu os princípios das Epistemologias do Sul que propõem o procedimento da tradução. Em linhas gerais, o método da tradução, aplicado à pesquisa, permitiu o reconhecimento de diversos modos e linguagens de saberes científicos e culturais já disponíveis na realidade, mas que ainda se apresentavam como conhecimentos inexistentes. Adotar esse processo possibilitou a visibilidade das práticas e dos poderes políticos periféricos das crianças, resultado da tradução/reinterpretação de descrições e reflexões conceituais críticas, o que contribuiu para fundamentar a discussão promovida na tese sobre a promoção da educação social e da participação e formação política com crianças.

O referencial teórico foi composto por diversos autores e autoras das áreas da educação social, das ciências sociais, das ciências políticas, dos estudos críticos da infância, da educação popular, da filosofia política, das legislações internacionais dos direitos das crianças e das produções teóricas e pesquisas do PCA. Entre os autores e autoras, destacamos a citação de latino-americanos, como Violeta Núñez, Verônica Müller, Enrique Dussel, Simón Rodriguez e Paulo Freire.

As constatações da pesquisa são apresentadas a seguir em três categorias de jogos de resultados: os resultados das experiências políticas das/com crianças e adolescentes; os resultados das aprendizagens políticas das crianças e adolescentes; e os resultados dos fundamentos educativos e reflexões conceituais críticas.

Expomos a categoria referente aos resultados das buscas para atingir o objetivo de mapear e significar experiências políticas de/com meninos e meninas, caracterizadas no estudo como práticas sociais de participação, organização e incidência política coletiva dos/com sujeitos em diversos

contextos latino-americanos. As principais constatações referem-se às investigações sobre os movimentos sociais das crianças e adolescentes.

A pesquisa detectou que, no contexto dos países latino-americanos, a referência histórica e atual é o movimento “Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores” (NATs), organizado na Rede “Molacnats - Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores”. Composto por organizações de dez países, o movimento teve início na década de 1970, no Peru, e é ligado ao segmento do cristianismo católico e possui poder de intervenção em rede local, nacional, internacional e transnacional. A identificação desta organização, por meio do mapeamento de dados da internet e de consultas bibliográficas, foi uma descoberta importante para o estudo. Por essa razão, efetuamos tentativas de contato para uma aproximação com o movimento no Peru via e-mail e chamadas telefônicas; mas não obtivemos resposta.

Investigamos também o movimento político iniciado pelas crianças e adolescentes do Chile, em 2019, em ação de manifestação contra o aumento do valor da passagem do trem, que desencadeou a maior revolução popular ainda em curso no país e na América Latina. Nesse contexto, constatamos um aspecto relevante e inédito que é a consideração social radical do sentido político do protesto e da ação/mobilização infanto-juvenil.

Isso porque o movimento das crianças foi incorporado pela população adulta de conjunto, que validou e assumiu a experiência de luta dos meninos e meninas como um dever de luta social coletiva. Tal detecção fundamenta três pontos de concepções ideais defendidas nesta tese: a contestação histórica da condição apolítica subjetivada às crianças; a valorização e a promoção das crianças como sujeitos políticos; e a ocupação/inclusão das crianças e dos adolescentes na democracia participativa.

Em relação ao Brasil, nosso estudo indica que a maior referência histórica dos movimentos sociais de crianças no país é o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. O movimento nasceu na década de 1980 e se fortaleceu na década de 1990; entretanto teve seu poder de atuação enfraquecido a partir da metade da primeira década de 2000. Dificuldades, crises administrativas e na

direção da organização resultaram na ruptura da sua articulação e mobilização nacional.

Nesse sentido, podemos considerar que, atualmente, no Brasil, a maior expressão de movimento político de crianças organizadas em rede de ação e de mobilização nacional é o Movimento das Crianças Sem Terrinha. Este, no entanto, dadas as suas singularidades, é vinculado às tradições adultas do Movimento Sem Terra.

No início da pesquisa, nosso objetivo era reconhecer movimentos para além do contexto do Brasil. Havia o interesse de conhecer a diversidade e as características de tais movimentos em outros países na América Latina. A suposição era que de que a busca junto a outros países resultaria em um mapeamento expressivo das organizações representativas desta categoria.

Todavia, isso não se confirmou. O desenvolvimento da pesquisa revelou que na América Latina, atualmente, a maior expressividade (quantitativa e de incidência política) desses movimentos se concentra em uma única rede, denominada Molacnats. Além da rede Nats, na América Latina, fora do Brasil, constatamos algumas poucas ações/movimentos históricos potentes, mas eles não apresentam um caráter de organização permanente.

Relativas a essa constatação, as nossas análises apontaram para a necessidade de existirem políticas públicas e ações não-governamentais para a garantia e a defesa do direito humano político das crianças. Essas devem ser dirigidas à promoção da práxis da participação e da formação política na infância. O objetivo de tais políticas deve ser apoiar e estimular o surgimento e atuação autônoma dos novos movimentos sociais de meninos e meninas. Atrela-se a esse apontamento a compreensão de que a educação social é a principal área e categoria profissional a ser acionada para o desenvolvimento do trabalho educativo social de formação política com as crianças.

Sobre a busca investigativa realizada na rede social da internet, das 20 (vinte) práticas mapeadas e categorizadas como representativas das ações de participação política das crianças, identificamos os seguintes nomes usados pelas organizações: movimento; conselho; rede; comitê; espaço; comissão; e plataforma. A observação crítica dessas nomeações chama a atenção para o aspecto da imposição do poder da cultura política adulta sobre as culturas

políticas das crianças, pois entendemos que tais conceitos são expressões representativas de linguagens e de poderes construídos à margem da participação e da concepção subjetiva das crianças.

Em outro conjunto de dados, notamos o uso/abuso político adulto sobre a imagem e a participação das crianças com propósito de divulgação pessoal eleitoral. Esse tipo de violência política fere o direito de liberdade pessoal da criança, sendo uma prática cultural exercida historicamente tanto por representantes de governos democráticos quanto de governos ditatoriais.

O principal resultado revelado pelo mapeamento da pesquisa virtual foi a identificação das experiências do Conselho Consultivo de Meninas, Meninos e Adolescentes do Equador, criado em 2009, e do Conselho Nacional para a Igualdade Intergeracional, implantado no mesmo país em 2018. A constatação desses dados resultou na visita investigativa realizada ao Equador, para o reconhecimento das experiências dessas organizações.

Da investigação no Equador revelou-se um dado interessante. A principal referência para garantir os direitos das crianças no país foi a experiência de mobilização e luta social ocorrida no Brasil para a conquista do ECA, sobretudo, porque essa incluía a participação política das crianças e adolescentes. Além disso, outro resultado foi o conhecimento de que são as conquistas das legislações e dos sistemas de democracias participativas do país que legitimam a conquista, defesa e promoção dos direitos participativos e representativos das crianças. É o caso da criação normativa dos conselhos consultivos de meninas, meninos e adolescentes, que se constituem como espaços de participação, formação e deliberação política direta de tal população junto ao sistema da democracia participativa. Admitimos, portanto, que a instituição dos conselhos caracteriza uma ação de política pública dirigida à promoção da participação social e política das populações infantis e adolescentes.

Dessa primeira categoria de resultados, concluímos que os dados detectados contestam os preceitos da inatividade e incapacidade política na infância, contraposto aqui com o reconhecimento empírico das práticas de existência/resistência política cultural das crianças como atores sociais. Ademais, essa descoberta fortalece uma das principais ideias defendidas nesta

tese: a necessidade da ocupação e inserção dos grupos sociais infantis na democracia participativa.

De modo geral, concluímos que a pesquisa das práticas participativas corroborou para o conhecimento de aspectos singulares sobre a participação e a organização política de meninos e meninas em diversos contextos latino-americanos. Assim, reiteramos o entendimento de uma necessidade de maior incentivo à participação política de crianças em organizações coletivas que representem as suas ideias.

A segunda categoria de jogos de resultados diz respeito às experiências e reflexões detectadas no estudo dos documentos de registros autorais da pesquisadora sobre a práxis educativa social participativa desenvolvida em uma comunidade. A ação de pesquisa atingiu o objetivo específico de detectar e categorizar aprendizagens de participação política de crianças e adolescentes no âmbito da prática educativa social. Assim, foram identificadas 5 (cinco) categorias de experiências de aprendizagens político-educativas expressivas da participação infantojuvenil no contexto dos dados pesquisados.

Quais sejam: 1) a aprendizagem político-educativa do combinado educativo; 2) a aprendizagem político-educativa de ficar com a bola; 3) a aprendizagem político-educativa do cuidado e da humanização dos espaços; 4) a aprendizagem político-educativa da organização coletiva na inclusão das crianças pequenas e das meninas; e 5) a aprendizagem político-educativa da intervenção na política pública. Os resultados das construções das categorias comprovam que a promoção da participação das crianças e de adolescentes no contexto educativo social estudado promoveu o desenvolvimento humano desses sujeitos quanto ao aspecto do aprendizado e do exercício político na infância e na adolescência, o que gerou impactos positivos em relação à melhoria da vivência/convivência social dos sujeitos envolvidos e à vida pública na comunidade.

Como consequência do estudo dessas categorias, a aprendizagem política das crianças foi conceituada como uma prática formadora que tem por finalidade promover diversos saberes culturais de relações, concepções, ações e participações políticas infantojuvenis. Do conceito, surgiu a definição de que as experiências de aprendizagens políticas são conhecimentos incorporados

pelas crianças e adolescentes no aprendizado da participação e da convivência política social democrática. Detectamos, desse modo, que as aprendizagens políticas das crianças foram ressignificadas na ação social, como o que ocorreu quando se expressou uma responsabilidade coletiva pelo cuidado dos materiais e do espaço coletivo como bens comunitários. A partir desse estudo, constatamos que o exercício das relações educativas participativas é central para o acontecimento das aprendizagens políticas democráticas na infância e na adolescência.

Concluimos ainda que, no contexto da educação social, a aprendizagem da participação política está relacionada à mediação participativa desenvolvida pelos educadores e educadoras sociais. Da observação de tais aspectos, emergiu a definição do conceito de **poder educativo social** enquanto um recurso que deve ser utilizado pelos educadores e educadoras sociais para o cumprimento do processo educativo e de princípios como o combinado democrático do respeito aos direitos humanos, da prática da convivência não violenta e da garantia da inclusão na diversidade geracional e de gênero, entre outros. Concebemos, portanto, que a experiência da aprendizagem da participação política na práxis da educação social exercida no território é um meio de promover a formação cultural e a humanização das crianças e adolescentes para a construção coletiva da melhoria da vida e do mundo da/na comunidade.

A terceira categoria de jogos de resultados diz respeito à pesquisa dos fundamentos e conceitos críticos reflexivos da educação social e da política. A produção teórica desenvolvida buscou atingir os dois últimos objetivos específicos que são conceituar a educação social fundamentada em teorias críticas latino-americanas e em aspectos conceituais históricos do Brasil e refletir sobre conceitos políticos adultos com o intento epistemológico crítico educativo.

Sobre os resultados dos fundamentos da práxis educação social investigados a partir das teorias de Violeta Núñez, Simón Rodríguez e Paulo Freire, concluimos que, apesar das diferenças de tempos e contextos históricos, há interligações conceituais entre as teorias e pensamentos dos autores que são fundamentais para o desenvolvimento da prática educativa social e política na infância. A primeira é a concepção de que a educação é direito de todas e todos

sujeitos e populações, sejam os “excluídos”, definidos por Núñez, os “oprimidos”, definidos por Freire, ou os povos “latino-americanos” definidos por Rodriguez. A segunda é a defesa radical da formação humana como um processo que deve perpassar pela participação social. A práxis educativa social participativa para a formação humana dos sujeitos (ou seja, também das crianças) deve almejar desde a infância a participação e a luta das crianças pela construção política da realidade digna que ainda está por vir.

Nesta tese também estudamos os aspectos teóricos históricos da educação social no Brasil, a partir dos quais identificamos as origens das práticas da educação (social) de rua desenvolvida com crianças ainda no período da ditadura militar. Além disso, detectamos a importância do apoio do segmento acadêmico (profissionais e pesquisadores das universidades) nesse processo. Observamos que, no trabalho educativo social histórico do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o destaque foi a formação e a organização política das crianças e dos adolescentes.

Constatamos ainda que, no contexto histórico atual, a educação social é permeada por uma diversidade de conceitos e práticas. Nesse sentido, evidenciamos e refletimos sobre o trabalho histórico de educação social realizado pelo PCA da UEM. A partir do que reconhecemos, no Programa, a educação social defendida e promovida para o desenvolvimento cultural e político na infância. Averiguamos, ademais, que o PCA utiliza múltiplas estratégias políticas para evocar e promover a ideia e a práxis da educação social ainda não incorporada concretamente na realidade.

Além disso, registramos a participação ativa de educadores e profissionais do PCA no I Encontro Nacional de Educadores Sociais (ENES) em São Paulo (2001), bem como a realização do II ENES, em Maringá, coordenado pelo PCA-UEM. Os primeiros eventos trouxeram contribuições relevantes para o desenvolvimento do campo profissional e para a identidade da área. Reconhecemos princípios da educação social no PCA, entre esses, os mais relacionados ao objetivo geral desta tese são: a) a educação social como processo de mediação, tradução, defesa, pesquisa, transmissão e invenção cultural, social e política; b) a educação social como meio da promoção da participação, formação e participação política; e c) educação social como

aprendizagem e exercício da democracia participativa. Ainda, sobretudo nos dez últimos anos, a incidência da atuação formativa, política, acadêmica e social para a conquista de políticas públicas para a educação social, a regulamentação da profissão e a oferta da formação profissional no ensino superior público foi constatada.

Sobre os fundamentos de conceitos políticos detectados e reinterpretados com o objetivo de refletir as relações entre as crianças e a política, constatamos o conceito de mito concebido pelo autor Henrique Dussel, que utilizamos destacadamente como referência para a produção da discussão acerca do mito da menoridade política geracional. Diferente do conceito de menoridade que inferioriza uma determinada categoria de crianças, em geral, as mais pobres, negras, periféricas, o mito da menoridade política desqualifica a todas, posto que menoriza a capacidade política das gerações de meninos e meninas utilizando a idade como critério. De outro lado, cogitamos o mito da superioridade política, aplicado às gerações adultas, brancas e masculinas. São 3 (três) os tipos de mitos da menoridade geracional, a saber: 1) o mito da incapacidade política das crianças na política; 2) o mito da inatividade política da criança; e 3) o mito da criança apolítica.

Outro conceito desenvolvido foi o conceito de política compreendido como ação social. O estudo de tal definição nos indicou que a formação política das crianças qualifica a ação política social desses sujeitos, de modo a criar condições concretas de entendimentos e de lutas. Nesse contexto, de Norberto Bobbio adveio a tradução e a reinterpretação quanto aos poderes visíveis e invisíveis das crianças nas democracias. Analisamos que faltam espaços sociais para dar visibilidade às ações e aos poderes políticos de meninos e meninas. Isso porque as democracias liberais não valorizam esses poderes que, produzidos na realidade como invisíveis, são também irreconhecíveis.

Entendidos os aspectos ora tratados, procedemos uma análise crítica sobre o conceito hegemônico do protagonismo infantil, disseminado pela ideia da criança como o ator protagonista de si mesmo. Dois desafios a serem enfrentados para o alcance da dimensão protagonismo político coletivo foram então conjecturados: 1) o desafio da superação do protagonismo político clássico, significado pela superação da política de visão liberal clássica que tem

sustentado a exclusão das crianças do mundo da política em geral; 2) o desafio da superação do protagonismo político neoliberal, significado pela superação da política de visão neoliberal e que, mesmo ante à novidade histórica da garantia dos direitos políticos das crianças, mantém-se enraizado na sua matriz liberal clássica de opressão político-social das crianças.

As culturas das democracias liberais e neoliberais de referência adulta produzem o que, em estudo, definimos como o confinamento político social geracional da infância, já a formação política das crianças para a compreensão e o exercício ativo e crítico da vida política, deve ser promovida com o objetivo da liberdade política de tais sujeitos. Desde esse ponto de vista, refletimos o papel social e cultural historicamente reverberado conceitualmente pelas teorias políticas na deslegitimação a criança como sujeito político.

Em conjunto com os fundamentos conceituais, a pesquisa aprofundou o conhecimento das normativas dos direitos humanos das crianças com o intuito de detectar os direitos políticos aplicáveis à infância, com enfoque nas legislações latino-americanas. Com base no estudo crítico dos documentos, nomeadamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos das Crianças (1959), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (OEA, 1969), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), a Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001), a Declaração do Panamá (OEA, 2002) e, o mais recente, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), confirmamos que, do ponto de vista do reconhecimento das leis vigentes, a criança latino-americana do século XXI têm direitos políticos. Todavia, falta ainda a compreensão desses direitos e a promoção social das crianças e adolescentes como sujeitos políticos. Portanto, opinamos que o exercício do direito político das crianças, em especial, o direito de participação política, deve ser assumido e garantido pelos Estados, sociedades, governos e instituições democráticas como um direito fundamental à vida política pessoal e comunitária dessa população.

As traduções reflexivas desses resultados nos valem de subsídios conceituais para pensarmos a promoção da formação política com crianças como a categoria central da pergunta reflexiva desta tese, a qual recordamos:

como promover a formação política na infância para o exercício da democracia participativa das/com crianças?

Respondemos a essa questão por meio da defesa de três pilares de convicções conceituais educativas. No primeiro pilar, defendemos que, para promover a formação política com/das crianças para o exercício da democracia participativa, é preciso promover o reconhecimento do Ser criança como um ser político. No segundo pilar, defendemos que, para promover a formação política com crianças para a democracia participativa, é necessário promover a formação política com crianças na prática dessa democracia. Por fim, no terceiro pilar, defendemos que, para promover a formação política das crianças na prática da democracia participativa, é fundamental promover a formação política com crianças na práxis da educação social. Aprofundamos a seguir nossas conclusões acerca de cada um desses pilares conceituais.

O pilar da defesa da promoção da formação política com crianças no reconhecimento da criança como um Ser político. A criança é um ser em ação cultural, social e política. Um ser de participação política. Um Ser político, ainda que a noção social da existência e da atuação da criança política seja uma construção cultural ainda não incorporada amplamente à sociedade. As crianças políticas são seres políticos em suas relações, em seus poderes e seus direitos. Como seres culturais, as crianças são seres de culturas políticas. As crianças como seres produtores de culturas validam as suas necessidades históricas em produzir e socializar suas vivências de culturas políticas. Aceitar que as crianças são produtoras de cultura significa não poder negar que elas são produtoras de cultura políticas. As experiências das crianças trazidas e traduzidas para esta pesquisa comprovam que, em diversos grupos sociais geracionais das infâncias, as crianças recorreram coletivamente a saberes culturais gerais e aos seus próprios saberes para atuarem politicamente em defesa/busca da justiça social e de mudanças.

Como seres ontologicamente educativos as crianças são seres de relações políticas. As crianças buscam o conhecimento, a comunicação e o exercício do saber político. Sendo assim, o reconhecimento da criança como um ser político relacional deve se dar também por meio da formação educativa social das crianças para o conhecimento, a compreensão e a nomeação dos (seus)

mundos políticos. O processo formativo requer igualmente que se respeite a liberdade política na infância, as ações, as concepções e os ideais políticos das crianças. Ademais, exige que se reconheçam: a) os saberes políticos práticos e conceituais advindos das produções das crianças; b) os sentidos dos direitos das crianças; e c) os sentimentos e vontades políticas (os sonhos) das crianças.

A criança como um ser ontológico de relação política é (deve ser compreendida como) um ser cultural e político que “está sendo” criança, não de maneira estática, mas de forma ativa, criativa, participativa, interativa, produtiva... lúdica. A promoção da formação política na infância, portanto, é um direito humano histórico e ontológico das crianças, e é um dos meios pelos quais esses sujeitos têm de conhecer, aprender, saber, mais da política para poder exigir/atuar dela/nela e, assim, ter a possibilidade de transformá-la.

O pilar da defesa da promoção da formação política com crianças na prática da democracia participativa. A formação política com crianças no exercício da democracia participativa deve ser assumida como princípio junto aos múltiplos espaços de relações, aprendizagens e convivências dos sujeitos - na política pública certamente, e nas instituições escolares, nos movimentos sociais, nas famílias, nos serviços e órgãos de proteção de defesa e garantia dos direitos das crianças, entre outros. Ao pensarmos o ideal, essa ideia deve incidir culturalmente em todas as áreas e experiências das vidas, dos direitos e das culturas das crianças, nas suas relações com os adultos e entre si próprias. Consideramos importante que a formação política das crianças aconteça na prática da democracia participativa promovida e assumida pelos meninos e meninas por meio de experiências de ações políticas no local, sobretudo em interlocução com aprendizagens políticas infantojuvenis iniciadas e fortalecidas no âmbito comunitário. Provamos nesta pesquisa que, nos espaços sociais das políticas públicas situados na comunidade, os meninos e as meninas podem participar e exercer diretamente as suas ações, opiniões e demandas políticas.

As demandas políticas, quaisquer que sejam suas diversidades e realidades das quais são provenientes, devem ser acolhidas e executadas em conformidade com o princípio do direito superior das crianças. O reconhecimento da existência das crianças políticas deve ser tomado como uma categoria de

poder transversal junto aos poderes e sistemas de garantias e vivências da democracia participativa na invenção e gestão da vida política pública.

Reafirmamos, portanto, nesta tese, que as crianças devem ser urgentemente reconhecidas e inseridas na concepção e no exercício democrático da vida política cidadã e comunitária como um todo. Mas como promover essa inserção? Para promover a inclusão das crianças, é necessário, por um lado, conscientizar as sociedades e grupos sociais adultos para o conhecimento e a defesa dos direitos participativos das crianças na vida política comunitária; e, por outro, haver a conscientização e a formação política das próprias crianças e dos adolescentes para a conquista processual, cultural, social e, sobretudo, política, do exercício dos seus direitos e espaços políticos.

As teorias políticas de diversos autores aqui estudados fortalecem nossa conclusão de que o desenvolvimento histórico das democracias para as atuais e futuras gerações implica na formação política com crianças no presente. Isso porque é somente desse modo que se promoverá a compreensão crítica dos meninos e meninas sobre a justiça e a injustiça política e social.

O pilar da defesa da promoção da formação política com crianças na práxis da Educação Social. A educação social deve ser compreendida como um lugar de promoção da práxis educativa social criticamente conceituada e instrumentalizada, do ponto de vista teórico, pedagógico, político e ético, à formação política com as crianças. Defendemos que a **educação social crítica** exerça seu papel fundamental na promoção dessa formação por meio da mediação de aprendizagens políticas para o exercício prático da participação política na infância. O sentido dessa formação deve ser a conscientização, o reconhecimento, a conquista e a defesa dos direitos humanos para a promoção da educação para a democracia participativa e a justiça social.

Os sujeitos participantes dessa práxis formativa crítica são as crianças e adolescentes que participam da educação social, todos e todas que necessitam de apoio para resolver situações de violações de direitos e dificuldades de diferentes ordens e para atingir seus sonhos. Meninos e meninas de todas as diversidades de idades, gêneros, culturas, origens raciais e étnicas, necessidades especiais, nacionalidades, localidades geográficas, religiosidades, situações de risco, escolaridades e classes econômicas, para citar algumas.

A partir do estudo dos autores e das experiências da educação social expostas, detectamos que as práticas sociais de formação, organização e participação política das crianças são processos político-educativos do campo da educação social. Essas devem ser tanto ensinadas como mediadas pelos educadores e educadoras sociais para a promoção de aprendizagens políticas para o desenvolvimento humano pleno. É preciso, portanto, que haja a formação específica desses profissionais para aquisição dos fundamentos e conhecimentos técnico-político-pedagógicos críticos essenciais ao trabalho educativo social com crianças. Especialmente no Brasil, é urgente que a formação profissional desta área seja regulamentada ao nível do sistema educacional público do ensino superior.

Nesse sentido, deve ser um compromisso da educação social a ampliação dos grupos, redes e movimentos políticos sociais latino-americanos das crianças para que meninos e meninas sejam inseridos a participar legitimamente da democracia participativa adulta, de modo a promover a construção e vivência de novas formas de experiências de exercício do poder político democrático comuns entre adultos e crianças.

A convicção da práxis da educação social crítica como práxis de formação política com a população infantojuvenil está centrada na compreensão de que é função educativa social desta área promover o reconhecimento da realidade social e política local das crianças e adolescentes para, bem mais do que incorporá-la e/ou reproduzi-la, buscar compreendê-la e modificá-la. Sendo assim, o sentido superior dessa práxis é a radicalidade da busca do exercício coletivo da democracia participativa enquanto processo de luta por justiça social, dignidade humana, garantias de direitos e melhoria das vidas e do mundo de/com todos e todas. E qual o papel das crianças nesse processo? É o de serem crianças, sendo sujeitos em formação e ação política. Sujeitos livres, criativos, autênticos, incidentes no sistema político que as excluí.

Concluimos, portanto, que a política e as suas leis devem considerar a representação das crianças na política e nos sistemas políticos. E paulatinamente, bem devagarinho, obrigar a que nas normas das instituições públicas e não-governamentais nacionais e locais, nas normas das escolas, nas normas das associações comunitárias, nas normas dos movimentos sociais, nas

normas dos conselhos dos direitos e demais normas das organizações sociais democráticas em geral, a presença e a participação política das crianças sejam efetivamente contempladas, assim como aprendemos com o estudo das legislações e as práticas dos conselhos participativos geracionais e intergeracionais do Equador. A lei, dessa maneira, ajuda a promover a mudança da realidade. É preciso insistir em mudanças estruturais e mudanças conjunturais. A lei está no âmbito das mudanças estruturais. Os conceitos, como os investigados e assumidos nesta tese, por sua vez, devem interferir nos dois tipos de transformação social.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Y. Nuevas constituciones y otras democracias en América Latina. In: YAMANDÚ, A. Et al. **Sujetos colectivos, Estado y capitalismo en Uruguay y América Latina. Perspectivas críticas**. Núcleo – Red “Pensamiento crítico en América Latina y sujetos colectivos” – Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República. Montevideo: Editorial Trilce, 2014. Disponível em: <https://www.pensamientocritico.info/index.php/seminarios/iv-encuentro-internacional-de-pensamiento-critico-2014/343-nuevas-constituciones-y-otras-democracias-en-america-latina>. Acesso em: 17 abr. 2018.

ANAIS. **I Congresso Internacional de Profissionais e Pesquisadores da Educação Social**. Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. Universidade Estadual de Maringá. Maringá Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/apresentacao.htm>. Acesso em: 20. nov.2020.

ANDRADE, F, S. **Crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil: táticas de sobrevivência e ocupação no espaço urbano**. 1ª ed.; São Paulo: Paco Editora, 2019.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Maria Aparecida de Oliveira Silva. Cambuci: Editora Edipro, 2019.

ARRUDA, F. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil**. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão da 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAULI, R, A. **Educador Social no Brasil: Profissionalização e Normatização**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2018.

BAULI, R, A; MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social no Brasil: normatização e profissionalização**. Chapecó: Livrologia, 2020.

BAUMAN, Z. **A Riqueza de poucos Beneficia Todos Nós?** Tradução Renato Aguiar. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BAUMAN, Z; BORDONI, C. **Estado de Crise**. Tradução Renato Aguiar. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOBBIO, N. **Democracia e liberalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOBBIO, N. **Democracia e Segredo**. Marco Revelli (Org.). Tradução Marco Aurélio Nogueira. 1. ed.; São Paulo: Editora Unesp, 2015a.

BOBBIO, N. **Política e Cultura**. (Org.) Franco Sbarberi; Tradução Jaime A. Clasen; 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015b.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia. Uma defesa das regras do jogo**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 16.^a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

BOEVÉ, E; TOUSSAINT, P. **O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua**. Trad. Sara David Lopes e Claudio Brito. Dynamo Internacional- Street Workes Network. Bruxelas, 2012.

BORDIEU, P. **O Campo Político**. Revista Brasileira de Ciência, n. 5, jan- julho. PP. 193-216. Brasília: 2011.

BORGES, W, S. **As contribuições da prática de Teatro de Mamulengo e da Educação Social em Saúde para crianças e adolescentes com câncer**. (145 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Weslley.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. **Código de Menores 1927. Lei 17943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 26 NOV. 2020.

BRASIL. **Código de Menores. Lei 6.697 de 10 de outubro de 1979**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 25. nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRAUN, V; CLARKE, V; GRAY, D. **Coleta de Dados Qualitativos: Um Guia Prático para Técnicas Textuais, Midiáticas e Virtuais**. Tradução Daniele Barbosa Henriques. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

CANSINO, C; SANTILLANA, J. C; ECHEVERRIA, M (Org.) **Del Homo Videns al Homo Twitter: democracia y redes sociales**. Colección Comunicación Política. 4. 1ª ed. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2016.

CAREZO, L; MAYER, L; VOMMARO, P. Desigualdades y juventudes em América Latina: Miradas desde los procesos generacionales em torno a la educación y la participación. In: MAYER, L; DOMINGUEZ; M, I; LERCHUNDI, M (Org). **Las Desigualdades en Clave Generacional Hoy. Las Juventudes e las Infancias en El Escenario Latinoamericano y Caribeño**. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACS, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200703035830/Las-desigualdades-en-clave-generacional.pdf> . Acesso em: 16 de out. 2020.

CASTELLS, M. **Comunicación y Poder**. Traducción María Hernández. Madrid: Alianza Editorial, 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B7sVpnmC3XvweGtaWktXSmVsMW8/view?fbclid=IwAR0k6yNfUiFvFZeS53WAAHjJaSXvHkFjQkGXYuwmuhhYW8c-6wmsoFUVmek> . Acesso em: 24 set. 2020.

CHAUI, M. Breve História da Democracia. In: CHAUI, M. Et al. . Democracia em Colapso? **Curso A Democracia Pode Ser Assim**. História, Formas e possibilidades. Realização Boitempo e SESC Pinheiros, 2019. Disponível em: https://democraciaemcolapso.files.wordpress.com/2019/10/apostila_curso_a-democracia-pode-ser-assim_boitempo-sesc-2019-1.pdf?fbclid=IwAR3bXGgeaPJBRVi8UG0da1bPtWVkyJYh8V6_RrnIslzByQl0IEDPhUtaEs. Acesso em: 22 de out. 2020.

COLAVITTO, M, A. **Estado de Infância: a Poiesis na Arte da Palhaçaria**. 170 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª Drª Verônica Regina Müller. Maringá, 2019.

COMISSION ECONOMICA PARA LA AMERICA LATINA Y CARIBE (CEPAL). **Panorama Social de América Latina 2018**. Santiago, 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf . Acesso em: 14 ago. 2019.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama Social da América Latina, 2019**. Resumo executivo (LC/PUB.2020/1-P), Santiago, 2020. Disponível em:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45090/1/S1900909_pt.pdf .
Acesso em: 04 de nov. 2020.

CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA. **Estudio de Casos de Consejos Consultivos de Niñas, Niños y Adolescentes en Tres Comunas de La Región Metropolitana.** Santiago, Chile, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/155/Panoramas%208%20Consejos%20consultivos%20de%20NNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD INTERGENERACIONAL (CNII). **Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional (2017-2021).** Quito, Ecuador, 10 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.igualdad.gob.ec/agenda-nacional-para-la-igualdad-intergeneracional-2017-2021/> <https://www.igualdad.gob.ec/agenda-nacional-para-la-igualdad-intergeneracional-2017-2021/>. Acesso em: 27 de ago. 2021.

CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD INTERGENERACIONAL (CNII). **Resolución RAPCNII0012018.** Reglamento Para El Funcionamiento Del Pleno Del Consejo Nacional Para La Igualdad Intergeneracional-CNII. 2018. Disponível em: https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/resolucion_RA-PCNII-01-2018_reglamento_funcionamiento_pleno_cnii.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2021.

DEL PRIORI, M (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 10 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

DICKMANN, I; DICKMANN, I. **Primeiras Palavras em Paulo Freire.** 3.ª ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

DICKMANN, I; DICKMANN, I (Org.). **365 Dias com Paulo Freire.** 1.ed. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

DUSSEL, E. **Filosofia de La Liberación.** Textos Completos. Bogotá: Nueva América, 1996. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

DUSSEL, E. El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. **Sig. Fil**, México, v.12, n. 23, p. 119-140, jun. 2010. Disponível: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-13242010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 de set. 2020.

DUSSEL, E. **Siete Ensayos de La Filosofía de La Liberación.** Hacia una Fundamentación del Giro Decolonial. Colección Estructuras y Procesos. Madrid:

Editorial Trotta, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nK7KYeYkwy73QrllxZOw5k7rodzBznIE/view?fbclid=IwAR25hVNTIfXn9PUFQ1KQgMm03EXfBWvsjavIqN4B6XF8hxMvBxpnZuO2vLs> . Acesso em: 25 de set. 2020.

ECUADOR. **Constitución de La Republica del Ecuador de 1979**. Disponível em: https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1978.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2021.

ECUADOR. **Constitución de La Republica del Ecuador de 1998**. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ecu_anexo15.pdf. Acesso: 27 de ago. 2021.

ECUADOR. **Codigo De La Niñez Y Adolescencia**. De 13 de Janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9503.pdf>. Acesso em: 21 de ago. 2021.

ECUADOR. **Constitución de La Republica del Ecuador de 2008**. De 20 de Octubre de 2008. Disponível em: <https://www.cec-eqn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>. Acesso: 27 de ago. 2021.

ECUADOR. **Ley Ode Los Consejos Nacionales para La Igualdad**. 2014. Disponível em: https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/ley_consejos_nacionales_igualdad.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2021.

ECUADOR. **Reglamento a La Ley Organica de Consejos Nacionales para La Igualdad**. De 12 de junho de 2015. Disponível em: https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/reglamento_ley_consejos_igualdad.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2021.

ECUADOR. **Resolución RAPCNII002019**. Refórmese el Reglamento para La Conformación Y Funcionamiento de Los Consejos Consultivos Nacionales. Registro Oficial No. 71, 30 out. 2019. Disponível em: https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/resolucion_RA-PCNII-003-2019_reglamento_conformacion_funcionamiento_consejos_consultivos_nacionales.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2021.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL. **Carta de Abertura do I ENES**. São Paulo, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL. **Folder de Divulgação do I ENES**. São Paulo, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL. Educação Social: Uma Outra História é Possível. **Capa e Contracapa do CD**. São Paulo, 2001.

FIGUEROA-GRENETT, C. La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividade. p. 1-27. **Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Centro de Estudios Avanzados em Niñez y juventude- Universidad de Manizales. 2017. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3050> . Acesso em: 09 de nov. 2020.

FOERSTE, Eliseu Et al. (Orgs.). **Espectros latinos da educação social**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Compromisso. América Latina e Educação Popular**. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed.; Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Partir da Infância. Diálogos Sobre Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020, c.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre a Minha Vida e a Minha Práxis**. Organização e Notas Ana Maria Araújo Freire. 4.ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Ação cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 16.ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GADOTTI, M. **A Escola dos Meus Sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Tradução Sergio Faraco. Editora: L&PM Pocket. Porto Alegre, 2010.

GALLARDO, H. **Teoria Crítica: matriz e possibilidade de Direitos Humanos**. Tradução Patricia Fernandes. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GARCIA, G; ZERPA, C, E. El pensamiento Político de Simón Rodriguez e sua Visão de Cidadania. In: YSRAEL, Et al. **Pensamiento Social Político e Educativo de Simón Rodriguez**. p. 28-37. Caracas: Biblioteca Virtual Eumed.net, Edição Março de 2012. Disponível em: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1320/1320.pdf> . Acesso em: 23 de jun. 2020.

GIL, A, C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, G. **(Sobre)Vivências Migratórias: Narrativas de Haitianas e Haitianos Residentes no Município de Maringá-PR. Sobre Acolhida, Educação e Inclusão**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Drª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

GONZALES, J. Derechos políticos de los niños y adolescentes en América Latina. **Revista de Derecho**, N. 50, Barranquilla, 2018. Disponível em: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewFile/10102/214421442932>. Acesso em: 29 de ago. 2019.

GRACIANI, M. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. Prefácio Moacir Gadotti. 5ª ed. Coleção Prospectiva, v. 4. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **O Ódio a Los Indiferentes**. Traducción Ed. Er. Trnsmt. Editor Digital. 2014.

GUIMARÃES, Et al. Democracia na América Latina: desafios e perspectivas. **Revista Estado e Sociedade**. V. 29, N. 1, JAN/ABR, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n1/02.pdf>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Coleção Estudos. Tradução João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. Disponível em:

http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf . Acesso em: 04 de dez. 2020.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?** Tradução Arthur Morão. 1784. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf. Acesso em: 29 de ago. 2019.

KARAWEJCZYK, M. **Mulher deve Votar?** O código eleitoral de 1932 e a conquista do sufrágio feminino através das páginas dos jornais correio da manhã e à noite. 1ª ed. Jundiaí (SP): Pacto, 2019.

KOHAN, W, O. Inventamos ou Erramos. Um Princípio para pensar a Dimensão Filosófica do Educar?”. In: **Itinerários de Filosofia da Educação**. V. 13; p. 326-338, 2015. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/article/view/705>. Acesso em: 30 de junho. 2020.

KOAHAN, W; DÚRAN, M. Apresentação. In: **Simón Rodriguez (1769-1854): Inventamos ou Erramos**. Tradução Cinthia Fernandes. Apresentação e Notas Walter Kohan e Maximiliano Dúran. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, L, C. **Meninos de Rua: a infância excluída no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

LOS AUTORES. Pedagogia social e Educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai. **Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil y Uruguay**. V. 1. Motevídeo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, 2016.

MAGER, Et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. Prefácio José Antônio Damásio Abib. Maringá: Eduem, 2011.

MARCHI, J, A. **“FAZ ASSIM Ó”:** Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá, 2017.

MARCHI, J, A; MÜLLER, V, R. **“FAZ ASSIM Ó”.** Modos de ensinar das crianças como subsídio para a educação. 1ª ed. Curitiba: Aprris Editora, 2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E, M. **Técnicas de Pesquisa**. Atualização João Bosco de Medeiros. 8ª ed. Editora Atlas, 2017.

MINAYO, M. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Et al. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Manuais Acadêmicos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MIRANDA, H, S. **Nos Tempos da FEBEMS: memórias de infâncias perdidas (1964-1985)**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

MIRANDA, H, S. Entre ruas e praças: a trajetória do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua no Recife (1980). **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. 27 a 31 de julho de 2015. Florianópolis.

MORALES, S; MAGISTRIS, G, P (Org.). **Niñez em Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. 1ª ed. Ciudad de Buenos Aires: Nadia Paola Funk, 2018.

MORELLI, A, J. **A Criança Diante da Lei**. In: MÜLLER, V R; MORELLI, A, J. (Org.). Criança e Adolescentes: a arte de sobreviver. Maringá, Eduem, 2002.

MORELLI, A, J. **Memórias de Infância em Maringá: Transformações Urbanas e Permanências Rurais (1970-1990)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MNMMR. **Boletim Informativo do 2º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua- Equipe Coordenadora**.1989. Biblioteca Virtual da Escola de Conselhos. Disponível em: 1989. Biblioteca Virtual da Escola da e Conselhos de Pernambuco. Disponível em: : [2-Encontro-Boletim-Informativo-Completo-1.pdf \(google.com\)](#) [2-Encontro-Boletim-Informativo-Completo-1.pdf \(google.com\)](#). Acesso: 25 de julho. 2021.

MNMMR. **Cartilha do II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua – Criança Prioridade Absoluta**. Brasília, 1989. Biblioteca Virtual da Escola de Conselhos. Disponível em: [02-II-Encontro-MNMMR-COMPLETO-rotated.pdf \(google.com\)](#) . Acesso em: 25 de jul. 2021.

MNMMR. **Crianças Abandonadas**. II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Câmara4 Comunicação e Arte LTDA. Brasília, 1989. CPCE-UnB.

Direção Tânia Varela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPL6-hSjY>. Acesso em: 25 de julho. 2021.

MNMMR. **Jornal Pé de Moleque**. Disponível em: <http://www.escoladeconselhospe.com.br/site/categoria/mnmmr-2/> . Acesso em: 03 de jul. 2021.

MNMMR. **3º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Relatório Caminhos da Nossa Organização**. Brasília, 1992. Disponível em: [Biblioteca Direitos da Criança e do Adol - DocReader Web \(docvirt.com\)](#) . Acesso em: 25. jul. 2021. Acesso em: 25 de julho. 2021.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA DO BRASIL. **10 Anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: construindo a cidadania e a justiça com o sonho e a alegria dos meninos e meninas do Brasil**. Brasília: 1995.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. Fascículo 1988. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia. V. 8, N. 1, 28 de setembro de 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100007> . Acesso em: 18 jul. 2021.

MÜLLER, V, R. Niños em Política. **Revista del Instituto del Campo Freudiano**. Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño; n. 7. Barcelona, 1999.

MÜLLER, V, R. Et al. Crianças e Adolescentes nas Ruas: a arte de sobreviver. In: Verônica Regina Müller; Ailton José Morelli (Org.). **Criança e Adolescentes: a arte de sobreviver**. Maringá, Eduem, 2002.

MÜLLER, V, R; RODRIGUES, P, C. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

MÜLLER, V, R; TOMÁS, C, A. Quando a participação faz parte do processo de intervenção: o caso do movimento nacional de meninos e meninas de rua. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS, JOVENS E FAMÍLIA, 2007**, Braga. **Anais...** Braga, 2007.

MÜLLER, V, R. **História de Crianças e Infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MÜLLER, V, R. **A Participação Social e a Formação Política**: territórios a desbravar. Lisboa: Jon Etxeberria, 2012.

MÜLLER, V, R. (Org.). **Crianças dos Países de Língua Portuguesa: Histórias, Culturas e Direitos**. Maringá: Eduem, 2012.

MÜLLER, V, R. (Org.). **Crianças na América Latina: Histórias, Culturas e Direitos**. Curitiba: CRV, 2015.

MÜLLER, V, R. (Org.). **Crianças em Fronteiras. Histórias, Culturas e Direitos**. Curitiba: CRV, 2017.

MÜLLER, V, R; RODRIGUES, P, C; LABIGALINI, A, P. Formação Política com Crianças: do Retrocesso da Realidade Brasileira Atual à Utopia Possível. **Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone Sul**. Anais/Organizadoras: Dra. Carla Cristina Dutra Burigo, Msc. Cléia Silveira Ramos, Msc. Gabriela Mattei de Souza. Florianópolis, 6 a 10 de novembro de 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182139/Anais%20XXV%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20para%20o%20MERCOSUL%20ConeSul.pdf?sequen ce=1>. Acesso: 27 ago. 2021.

MÜLLER, V, R (Org.). Pedagogia social e Educação social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina. **Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas em Brasil, Uruguay y Argentina**. 1ª ed. 2. Curitiba: Appris Editora, 2017.

MÜLLER, V, R. (Org.). **Crianças em Itinerâncias: Histórias, Culturas e Direitos**. Curitiba: Appris, 2019.

MÜLLER, V, R. Et al. Educación social: de aprendizajes políticos a la defensa de la política pública en Brasil. **Revista de Estudios y Experiencias em Educacion** (REXE). v.19, n. 41; pp. 379-390. Universidad Católica de La Santísima Concepción. Set-Dez, 2020. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/731>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MÜLLER, V, R. Niñas/os y Adultos/as: Ventanas y Curvas Epistémicas Hacia La Educación Social. In: **Convocatoria Infancias Críticas y Diversidad Cultural: Retos para la Educación**. 2020 (No prelo).

MÜLLER, V, R; RODRIGUES, P, C; LUZ, L, H. Políticas de formação em Educação Social: princípios em Simón Rodríguez, Paulo Freire e Violeta Núñez. In: **Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes: panorama actual em Argentina, Brasil, Chile y Uruguay**/ Susana Elba Vior;

Claudia Vanesa Agüero; María Betania Oreja Cerruti. - 1a ed. - Luján: EdUNLu, 2021. Libro digital, PDF - (Ciencias). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dhxSWlmsPKIQO3ciKvhGw38ES5dJa3UK/view>. Acesso em: 03 de jul. 2021.

MUNÓZ, L, G. La participación infantil como condición de posibilidad para un presente democrático. **Anais do X Congresso Estatal de Infancia Maltratada**. Sevilla, 4, 5 e 6 de Novembro de 2010; p. 1-13. Disponível em: http://www.congresofapmi.es/imagenes/auxiliar/Actas_MR_8_1_Participacion_L_Gaitan.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

MUÑOZ, L, G. **El ejercicio del voto en el marco de los derechos de la infância**. Publicado em El Blog Hablando de Infancia y Adolescencia. Disponível em: <https://gsia.blogspot.com/2015/05/el-ejercicio-del-voto-en-el-marcode.html?fbclid=IwAR3i2ga4FGMbs2o1mHCleo3YrnbFnaEHWXaTXaq2kfQBhEHOqF30RUFNd7M>. Acesso em: 12 abr. 2019.

NATALI, P, M. **Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino-Americanos**. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Verônica Regina Müller). Maringá, 2016.

NETO, J, C, M. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n. 48, p. 3-13, 2018.

NÚÑEZ, V. **Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milênio**. Saberes Clave para educadores. Buenos Aires: Editora Santillana, 1999.

NÚÑEZ, V. **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Editorial GEDISA, 2002.

NÚÑEZ, V. (Org.). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. NÚÑEZ, V. **La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Editorial GEDISA, 2002.

NÚÑEZ, V. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs asistir”. **Revista Iberoamericana de Educación (OEI)**, 2003, N. 33, p. 17-35, 2003.

NÚÑEZ, V. Exiliadores. In: CARRERAS, J, S; MOLINA, J, G (Org.). **Metáforas del educador**. Valência: Nau Llibres, 2011. Disponível em: https://naullibres.com/wpcontent/uploads/2019/08/9788476428382_L33_23.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2020.

OBSERVATARIO SOCIAL DE ECUADOR. **Situación de La Niñez y Adolescência em Ecuador**. Una Mirada através de los ODS, 2018. Disponível em: <https://odna.org.ec/wp-content/uploads/2019/02/Situacio%CC%81n-de-la-nin%CC%83ez-y-adolescencia-en-Ecuador-2019.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

OLIVEIRA, W, F. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 14, p. 135-158, 2007.

OLIVEIRA, F. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, pp. 157-179. Braga: Universidade do Minho, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37451307008>. Acesso em: 08 de abr. 2019.

ONTIVEROS, L, B. **Metodología de la Investigación Social II**. CENGAGE Learning. México, 2017.

ONU. **Transformando nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> . Acesso em: 11 de jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **X Cúpula Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo: Declaração do Panamá**. Unidos pela infância e adolescência, base da justiça e da equidade no novo milênio. 2000.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 11 de jul. 2019.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 11 de jul. 2019.

ORGANIZACIÒN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Construir um nuevo futuro: uma recuperación transformadora com igualdad y sostenibilidad**. Trigésimo Octavo Período de Sesiones de la CEPAL. 26 a 28 de octubre. Santiago, 2020. Disponível em https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46227/S2000699_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

ORIGEM DA PALAVRA. **Consultório Etimológico**. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/artigo/no-oculista/>. Acesso em: 11 de jul. 2019.

PAIVA, J, S. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAIVA, J, S; MÜLLER, V, R. A Prática Educativa/Social do Antidestino. Uma História, Um Conceito, Uma Posição. p. 35-60. In: **Pedagogia social e Educação social: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina**. 1. Ed. V. 2. Curitiba: Appris Editora, 2017.

PAIVA, J, S; MÜLLER, V, R. **Educación Social en Brasil: de la calle a la academia y de vuelta a la calle**. La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades. N. 32. p 73-87; Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Enero-Junio. Barcelona, 2021. Disponível em: https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/Res_32.pdf . Acesso em 25 de jun. 2021.

PAULA, E, T, P. (Org.). **Cartas Pedagógicas: revistando memórias e experiências em novos tempos**. Coleção Cartas pedagógicas: Volume 1. Curitiba: Editora CRV, 2019.

PEREIRA, A. A Educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR): A Contribuição do Projeto Axé na legitimação da Pedagogia Social de Rua. **Educação em Revista**. v. 2; n; 2; pp. 125-144, 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2491>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

PEREIRA, A. Educação Social de Rua: Dos Anos Gloriosos à Crise- O *Quefazer?*. P. 77-99. In: FOERSTE, E. (Orgs.) **Espectros Latinos da Educação Social...** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

PEREIRA, M, A; CARVALHO, E. Boaventura de Sousa Santos: Por Uma Nova Gramática do Político e do Social. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**.73, p. 45-58, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n73/n73a02.pdf>. Acesso em: 07de jul. 2017.

PEREIRA, R, C. **A Cidade Que Foi Salva Pelas Crianças: Prática Teatral Com Crianças E Adolescentes Com Direitos Violados**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Verônica Regina Müller. Maringá, 2018.

PERRUSI, A. **Sobre a Ideologia em Gramsci**: análise e contraponto. In: Estudos de Sociologia, v.2, n. 21. Recife, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235663>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PIOTTI, M, L. **Protagonismo infantil y Trabajo Social**. Mendoza, Argentina: Lengua Viva, 2019.

PLATÃO. **A República**. Tradução Leonel Vallandro, Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PCA. **Informativo**. Dezembro de 1998.

PCA. I Congresso Internacional de Profissionais e Pesquisadores da Educação Social. **Relatório**. Relatório. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

PCA. II Congresso Internacional de Profissionais e Pesquisadores da Educação Social. **Relatório**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

PCA. III Congresso Internacional de Profissionais e Pesquisadores da Educação Social. **Relatório**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

PCA. III Congresso Internacional de Profissionais e Pesquisadores da Educação Social. **Anais**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

QUECHOL, M. La Información: entre la verdade y a pós verdad. p. 29-57. In: CAMPOS, E, M. (Org.). **La Pos Verdad y Las Noticias Falsas: el uso etico de la información**. 1ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Patricia/Downloads/posverdad_noticias_falsas_s%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/posverdad_noticias_falsas_s%20(2).pdf). Acesso em: 19 fev. 2019.

QUEIROZ, M, I. P. Educação como uma forma de colonialismo. In: **Cadernos Ceru**, v. 1, n. 25, p. 20-31, 2014. Publicado originalmente em Ciência e Cultura, 28, 12, p. 1433-1441. São Paulo: 1976. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89146/92022>. Acesso em 28 abril. 2019.

RIBEIRO, E, A; BORBA, J. **Participação Política na América Latina**. Maringá: Eduem, 2015.

RODRIGUES, P, C. **A cidadania nas aulas de Educação Física: uma experiência de ensino tendo em vista as crianças de uma Entidade Assistencial de Maringá-Paraná como Cidadãs.** Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, 1998.

RODRIGUES, P, C. **Registros de Participação no I ENES.** 2001.

RODRIGUES, P, C. **Diários de Campo.** Educação Social com Crianças e Adolescentes. 2009-2011.

RODRIGUES, P, C. **Registros da Prática Educativa Social.** Londrina, 2009.

RODRIGUES, P, C. **Registros da Prática Educativa Social.** Londrina, 2010.

RODRIGUES, P, C. **Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso.** 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.a Verônica Regina Müller. Maringá, 2014.

RODRIGUES, P, C. **Caderno de Notas.** 05 a 15 de maio, 2019.

RODRIGUEZ, S. **Obras Completas.** República Bolivariana de Venezuela. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Dirección de Publicaciones y Comunicación. Carácas: Ediciones Rectorado, 2016. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926042843/Simon_Rodriguez_Obras_Completas.pdf . Acesso em: 23 de jun. 2020.

SADER, E (Org.). **Gramsci-Poder, Política e Partido.** Trad. Eliana Aguiar. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, B, S. **Conocer desde o el Sur. Para una nueva cultura política emancipatória.** Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global 1ª ed. Lima, Júlio de 2006a. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf. Acesso em: 19 abril. 2019.

SANTOS, B, S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B, S. **A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTOS, B, S. **Una Epistemología del Sur**: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Editor José Guadalupe Gandarilla Salgado. México: Siglo XXI. CLACSO, 2009a. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/revista/20100316020236/19sur.pdf>

SANTOS, B, S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

SANTOS, B, S. **Dezcolonizar el saber, Reinventar el Poder**. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universidad de la Republica, 2010a. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

SANTOS, B, S. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortes, 2010b.

SANTOS, B, S; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez. 2013.

SANTOS, B, S; CUNHA, T. **Atas do I Colóquio Internacional Epistemologias do Sul**: Aprendizagens globais: Sul-Sul, Sul- Norte e Norte-Sul. Vol. I Democratizar a Democracia. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/wp-content/uploads/2015/08/Livro_DD.pdf. Último acesso em: 07 de jul. 2019.

SANTOS, B, S; ARAUJO, S; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do Mapa. **Sociologias**; nº. 43; Ano18, set/dez, p. 14-23, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/68312/39124>. Acesso em: 11 de jul. 2019.

SANTOS, B, S. Introducción a Las Epistemologias do Sur. In: SANTOS, B, S. Et al. **Epistemologías del Sur-Epistemologias do Sul**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf?fbclid=IwAR2IZrUL5_jwvtEVBxVZJT40ewBmyto0TpKWJ4IgyufTEiJHZdK4ZKgxAOc . Acesso em: 18 de julho. 2020.

SANTOS, B, S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B, S; MARTINS, B, S, M. **O pluriverso do Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, K, A. O pensamento pedagógico de Simón Rodriguez: por uma educação pública e popular. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/9730/5654>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

SARMENTO, M, J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> . Acesso em: 24 set. 2020.

SARMENTO, M, J; FERNANDES, N; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Sociedade, Educação e Culturas**. N.25; p.183-206, 2006. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf> Acesso: 24 set. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E JUVENTUDE (SECJ). **Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - Cedca/PR**. Programa Atitude. Conselho Deliberação Nº 19/2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E JUVENTUDE (SECJ). **Processo Seletivo para Contratação de Profissionais para o Programa Atitude**. Edital Nº 002/2008- GRHS.

SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA E JUVENTUDE (SECJ). **Orientações para a atuação dos profissionais do Programa Atitude**. Curitiba, 2009.

SILVA, A, F; SILVA, E, B, T. Teorias da Participação Infantil: Conceitos, Tendências e Perspectivas de Análise. **Anais do III Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil**. Universidade Federal de Alagoas, 03 a 05 de julho, 2017.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Michel Soëtard; Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto (Trad.). João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4681.pdf> . Acessado em 28 de jun. 2020.

SOUZA, C, R, T. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: Desafios da Educação Social Rumo à Política Pública**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a Dr^a Verônica Regina Müller 2010. Maringá, 2010.

SOUZA, C, R, T. **Educação Social e Avaliação**: Indicadores para Contextos Educativos Diversos. 219 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-PR. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá-PR, 2016.

SOUZA, M, R, L. **A oferta de Educação Social em Londrina**: Uma análise Sobre o Processo de Profissionalização do Educador Social. Pesquisa Apresentada para Obtenção do Título de Pós-Doutorado. Universidade Estadual de Maringá-PR. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Regina Müller. Maringá-PR, 2020.

TANSEY, S, D; JACKSON, N, A. **Política**. Coleção Homem, Cultura e Sociedade. Tradução Marcel Gugoni e Leonardo Abramowics; Revisão Técnica de Danilo Ferreira da Fonseca. 288 p. São Paulo: Saraiva, 2015.

TAVARES, E. Simón Rodriguez: plantador de uma nova América. **Revista Brasileira de Estudos Latino-americanos (REBELA)**. V. 3, n. 2, p. 183-192, outubro de 2013. Disponível em: <https://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/view/133/276#>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

TEIXEIRA, R, G. **Política 2.0: las redes sociales (Facebook y Twitter) como instrumento de comunicación política**. Estudio: caso Uruguay. 2018. 312 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Programa Doctorado em Ciencia Política, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas Y Sociología, Departamento de Sociología IV, Madrid, 2018. Disponível em: https://eprints.ucm.es/49515/1/T40361.pdf?fbclid=IwAR2_aL2PeFjzP7p0SGOCiLOHIUMBVsSMig9zuHrxU1T9TrFy-LVo-WhbYXY. Acesso em: 19 fev. 2019.

TIRONI, S. Criança, participação política e reconhecimento. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 3, p. 2146-2172, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/23563/21392>. Acesso em: 09 de abril. 2019.

TOMÁS, C, A. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 78, p. 45-68, Jul/Dez, 2007. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>. Acesso em: 26 set. 2020.

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

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Tradução de Mario Merlino. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

TRIVIÑOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

UNICEF. **Paulo Freire e os Educadores de Rua**. Uma abordagem Crítica. Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua. Série Metodológica. Programa Regional Menores em Circunstâncias Especialmente Difíceis. N.º 1. UNICEF, julho de 1989.

UNICEF. **Niños y Niñas en América Latina y Caribe**. 2019. Disponível em <https://www.unicef.org/lac/ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 10. Nov. 2020.

URBINA, F, M, B; LOPES, D, K, R. **Los Rostros de La Desigualdade Educativa**: sexismo, racismo y discriminación em al educación superior. 1ª ed. Ciudad del México: Editora Itaca, 2019. Disponível em <https://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/handle/11595/962/Los%20rostros%20de%20la%20desigualdad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02. Jul. 2020.

VAGUITA, P. **Niños y Niñas de La Dignidad**. 20 de janeiro de 2012. De 10 à 46 segundos. Disponível em: <https://ladiaria.com.uy/chile/articulo/2020/8/estudiantes-chilenos-la-mecha-que-encendio-la-revuelta-de-octubre/>. Acesso em: 25 de ago. 2020.

VELAZQUEZ, B, B. (Coord.). **Taller de investigación cualitativa**. Universidad Nacional de Educación a Distância. Madrid, 2014.

VELÁZQUEZ, E, T. Niños y Niñas como Sujetos Sociales. La Participación Infantil en Movimientos Sociales. **4.º Congreso Nacional de Ciencias Sociales. La Construcción del Futuro**. 24 a 28 de março de 2014. <https://www.comecso.com/congreso/>. Acesso em: 27 de abr. 2019.

VENDRAME, E, C, S. **Da História Contada Ao Sujeito da Contaço**: Como Me Fiz Contadora De História... (132 f). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Drª. Ercília Maria Angeli

Teixeira de Paula. Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Eliandra.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VOLTARELLI, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 16, 2, p. 741-756. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00741.pdf>. Acesso em: 07 de mar. 2019.

WORLD VISION. **Los niños también votan**. 2020. Iniciativa nacional en plataforma web. Duración: 20 al 25 de octubre de 2020. Disponível em: <https://www.worldvision.cl/hubfs/Chile/Documentos/Los-Ninos-Tambien-Votan-World-Vision-Chile-October-2020.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Revisão Técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 – Contato com o Conselho Nacional I - Ecuador

**UNIVERSIDAD ESTADUAL DE MARINGÁ****Apreciada Dirección do Consejo****Consejo Nacional (dado ocultado) - Ecuador**

Empezamos presentándonos. Somos investigadoras y educadoras en Brasil, en las áreas de la niñez y adolescencia, educación social y políticas públicas.

En la actualidad, somos estudiantes en el curso de Doctorado en el "Programa de Postgrado en Educación" de la Universidad Estatal de Maringá (UEM), Estado de Paraná, donde desarrollamos nuestros estudios relacionados con la participación política y garantía de derechos humanos de niños y adolescentes, orientación de la Profesora Doctora Verónica Regina Müller. También formamos parte del "PCA-Programa Multidisciplinario de Estudios, Investigación y Defensa del Niño y del Adolescente", que existe desde 1992 en esta misma Universidad.

En el período del 06 al 15 de mayo de 2019 realizaremos un viaje a Quito con la intención de investigar y conocer experiencias exitosas de políticas y proyectos educativos de participación y promoción social. En ese sentido, solicitamos poder programar y realizar una visita a ese Consejo (dado ocultado) para conocimiento sobre el trabajo que viene siendo desarrollado en torno a la "Agenda Nacional" (dado ocultado) realizada en esa organización.

Nos ponemos a la espera de un retorno sobre esta posibilidad. desde ya agradecemos la atención.

Doctoranda Patricia Cruzelino Rodrigues- PPE/UEM**Doctoranda Ana Paula Vila Labigalini - PPE/UEM****Doctora Verônica Regina Müller- PPE/UEM- Profesora en lo PPE/UEM - Orientadora de las Estudiantes em la Pesquisa**

ANEXO 2 - Contato com o Conselho Nacional II – Equador

	Universidade Estadual de Maringá- UEM
	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa Criança e do Adolescente

**Estimada Dirección del Consejo
Consejo Consultivo Nacional (dado ocultado) - Ecuador**

¡Hola. Somos Patricia y Ana Paula educadoras sociales y investigadoras en Brasil, en el área de la niñez y adolescencia. Estudiamos en el curso de Doctorado en el "Programa de Postgrado en Educación" de la "Universidade Estadual de Maringá" (UEM), Estado de Paraná. Trabajamos con la educación social y la promoción de los derechos y la formación y participación política de niños, niñas y adolescentes para los derechos humanos. Somos también participantes en el "PCA-Programa Multidisciplinario de Estudios, Investigación y Defensa del Niño/a y del Adolescente", en esta misma Universidad. La Doctora Verônica Regina Müller es nuestra maestra y hace la orientación de nuestros trabajos.

Lo primero contacto con el Consejo (dado ocultado) ocurrido por medio de búsquedas de investigación en la página del Consejo en la internet, en la red social (dado ocultado).

En el período del **06 al 15 de mayo de 2019** viajaremos a Quito con la intención de investigar y conocer experiencias exitosas de políticas y proyectos educativos de promoción social y de la participación de niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, **solicitamos poder programar y realizar una conversación para conocimiento y escucha sobre la experiencia desarrollada por los niños, niñas y adolescentes en este Consejo** en la defensa y promoción de los derechos y la participación política infantil en Ecuador.

La espera de una respuesta sobre esta posibilidad, y desde ya, gracias por la atención.

Tienes abajo algunas informaciones sobre nuestra Universidad y sobre nuestros currículuns si le interesa:

<http://www.uem.br/>

Patricia Cruzelino Rodrigues- Doctoranda en lo PPE/UEM
Ana Paula Vila Labigalini – Doctoranda em lo PPE/UEM
Doctora Verônica Regina Müller- PPE/UEM

ANEXO 3 – Capa do CD do IENES de São Paulo (2001)

Instruções de uso

Todos os arquivos estão no formato html.

Requisitos

Para a correta operação do CD-Rom, deve-se respeitar os seguintes pré-requisitos:

- microcomputador 486 ou superior, com pelo menos 4Mb de Ram e disco rígido
- sistema operacional Windows 3.xx ou superior
- navegador instalado: Internet Explorer, Netscape Navigator, Opera, Netcaptor, etc
- drive de CD-ROM instalado

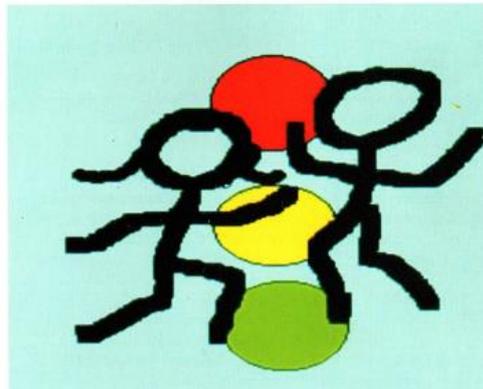
Ao colocar o CD-Rom no drive de CD-ROM, e ele iniciará automaticamente.

Caso o CD não se inicie, é necessário abrir o navegador de sua preferência. No endereço da página digite:

D:\intro.html <enter>

O CD se iniciará a partir daí.

Para sair do CD-Rom feche o navegador.

I Encontro Nacional de Educação Social**Educação Social: "Uma outra história é possível?"**

13, 14, 15 e 16 de junho de 2001.
Palácio de Convenções do Anhembi
Av. Olavo Fontoura, São Paulo – SP

1º ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL**ENTIDADES ORGANIZADORAS**

Conselho Municipal dos Direitos da Criança
e do Adolescente de São Paulo/SP
Conselho Municipal dos Direitos da Criança
e do Adolescente de Guarulhos/SP
UNEGRO
Fórum Estadual das Mulheres Negras de São Paulo
MNDH – Movimento Nacional de Direitos Humanos
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
Sociedade Beneficente São Camilo/SP
Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo/SP
Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC/SP
Casa Taiguara/SP
Projeto Kooraci Kindere/SP
Fundação Projeto Travessia/SP
Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo/SP
Secretaria Municipal de Esportes da Cidade de São Paulo/SP
Prefeitura de Rio Grande da Serra/SP
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Lapa/SP

APOIO

Secretaria de Governo do Município de São Paulo/SP
Secretaria da Assistência Social do Município de São Paulo/SP
Secretaria da Saúde do Município de São Paulo/SP
Prefeitura do Município de São Paulo/SP
APEOESP – Sindicato do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
Prefeitura Municipal de Maringá/PR
Fundação de Desenvolvimento Social e Cidadania de Maringá/PR
Universidade Estadual de Maringá/Pró-Reitoria de Extensão e Cultura –
Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do
Adolescente/PCA
Realização
ECA em Revista
Apoio
ABEC - Núcleo de
Ação Social Marista

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Quadro – Memorial de Experiências da Educadora Social -
Participação, Organização e Formação Política de Crianças e Adolescentes na
Educação Social (1997-2019)**

Principais Práticas Educativas Sociais (1997-2019)	
Ano/ Período	Espaços de Atuação na Promoção da Participação, Formação e Organização Política de Crianças e Adolescentes
1997 a 2005	Projetos “Brincadeiras” e “Arte de Sobreviver” e na Coordenação da Comissão Local do MNMMR - Núcleos de Base do Bairro Santa Felicidade e da Rua em Maringá
1999	Intercâmbio Internacional de Educadores do Brasil e Espanha- MNMMR, PCA e Federación Catalana de Splais (estada na Espanha)
2001	I Conferência Municipal de Meninos e Meninas de Maringá- PCA e Comissão Local do MNMMR
2001	Acampamento Lúdico-Político de Formação com Meninos e Meninas de Maringá – “Se o Mundo Fosse Meu”. Promoção PCA, Comissão Local do MNMMR e Federación Catalana de Splais
2002	Encontro Estadual de Meninos e Meninas do MNMMR do Estado do Paraná em Maringá/Promoção Comissão Local do MNMMR de Maringá
2002	VI Encontro Nacional de Meninos e Meninas do MNMMR de Rua- Brasília. Responsável na Viagem da Delegação de Meninos e Meninas das Comissões Locais do Estado do Paraná
2002 e 2003	Assembleias de Meninos e Meninas nos Bairros no Programa OP Criança/Secretaria de Esportes e Lazer e Governo Popular de Maringá
2003	Encontro de Meninos e Meninas e Educadores dos Núcleos de Base do MNMMR de Maringá, Espanha e PCA
2003	Participação com meninos no Fórum Social Mundial em Porto Alegre – “Um Outro Mundo é Possível”
2003	II Conferência Municipal de Meninos e Meninas de Maringá- “Minha Vida... Nossa Cidade. Pela Vida e Pela Paz” - PCA, Comissão Local do MNMMR e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
2004	Curso para Adolescentes e Jovens do MNMMR de Maringá-PCA e Comissão Local
2009 a 2011	Programa da Secretaria de Estado da Criança e Juventude do Paraná
2009	Prés- Conferências Lúdicas dos Direitos da Criança e do Adolescente de Londrina/Conselho Municipal dos Direitos da Criança
2014, 2016 e 2018	VII, VIII e IX Conferências de Meninos e Meninas de Maringá
2014	Experiências de escuta política de crianças e adolescentes em Praia/Cabo Verde. II Congresso Internacional sobre Crianças dos Países de Língua Portuguesa
2015	Oficina de Formação Política com Crianças e Adolescentes e Educadores do Projeto de Música da Universidade Estadual de Santa Catarina- UDESC

2016	X Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-Brasília/ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente -CONANDA/Brasília
2016	Movimento das Ocupações das Escolas Públicas no Município de Londrina
2018	Movimento Sem Terrinha/Encontro Preparatório da Delegação do Paraná para o Encontro Nacional em Brasília- PCA e MST
2019	Consejo Nacional Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de Quito/Equador

APÊNDICE B – Consultas às Bases de Dados Acadêmicos – Resultados

GOOGLE

BUSCA 1

Termo de Busca: "FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS" E "EDUCAÇÃO SOCIAL"

Critério: Idioma em Português/ Em Qualquer Data

Resultado: 16 Resultados

Data da última atualização da Busca: 16/08/2021

[Registros dos Trabalhos](#)

Analisados e Selecionados (Por ordem de apresentação)

2017 - Artigo: "**Formação Política das Crianças: do Retrocesso da Realidade Brasileira À Utopia Possível**"

Autoria: Verônica Regina Müller, Patricia Cruzelino Rodrigues e Ana Paula Vila Labigalini

Fonte: Anais do XXV Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul

2011 - Artigo: "**Possibilidades de Formação para Além da Escola: Educação Social e Política Pública**"

Autoria: Cléia Renata Teixeira de Souza, Verônica Regina Müller, Paula Mrçal Natali

Fonte: Anais X Congresso Nacional de Educação- Educere

2010 - Dissertação: "**O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: Desafios da Educação Social Rumo à Política Pública**"

Autoria: Cléia Renata Teixeira de Souza

Fonte: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá/UEM

2014 - Dissertação: "**Participação Política de Meninos e Meninas: Expedições de Experiências e Reflexões em Curso**"

Autoria: Patricia Cruzelino Rodrigues

Fonte: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá/UEM

2013 -Livro: "**A Participação Social e a Formação Política: Territórios a Desbravar**" - Dynamo International Street Workers Network

Autoria: Verônica Regina Müller

Fonte: Academia.edu

GOOGLE ACADÊMICO

BUSCA 01

Termo de Busca: "FORMAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA"

Resultado: 06 Trabalhos, sendo 04 artigos e 02 dissertações no Idioma Português

Data da última atualização da Busca: 16/08/2021

Registro dos Trabalhos

2012 - Artigo de Revista: **“Preventório de Jacareí (1932-1952): Ideais, Cotidiano e Sua Documentação”** (Destacado 3 Vezes)

Autoria: Allan Douglas de Oliveira e Maria José Acedo Del Omo

Enfoque: analisa “os documentos provenientes do Preventório de Jacareí, instituição que atuou entre 1932 e 1952 recolhendo os filhos de portadores da hanseníase”

Palavras-chave: Preventório, Lepra, profilaxia, criança, Jacareí

Fontes: a) <http://periodicos.ses.sp.bvs.br/pdf/chci/v8n2/v08n02a05.pdf>;
http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-76342012000200006&lng=p&nrm=iso

b) <https://bibliotecadigital.butantan.gov.br/arquivos/35/PDF/v08n02a05.pdf>

2013 - Artigo de Revista: **“Educação Cidadã: Desafio Interdisciplinar”**

Autoria: Maria do Carmo Freitas Macedo, Beatriz Marcos Telles, Ana Carolina Faria Silvestre e Monica Fonseca Franco

Enfoque: “apresenta a estrutura e formação da Câmara Mirim de Pouso Alegre para a educação cidadã de crianças e adolescentes, diante do grande desinteresse dos jovens para com a política”.

Palavras-Chave: câmara mirim, educação cidadã, interdisciplinaridade.

Fonte: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16787/12548>

2013 - Artigo de evento: **“Quais Lições a Escola do Trabalho da Rússia Revolucionária pode Ensinar à Escola Brasileira de Hoje?”**

Autoria: Lorene Figueiredo

Enfoque: destaque dos “elementos centrais da concepção pedagógica da escola do trabalho pensada por M. Pistrak e pelo coletivo de educadores com os quais trabalhou colocando-os como elementos de suporte para pensar a escola pública hoje”.

Palavras-Chave: Pistrak. Escola |Russa. Escola Brasileira.

Fonte: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2013/Trabalhos/Amc693.pdf>

2015 - Dissertação: **“Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”** – Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Artes

Autoria: Liene Keite de Lira da Mata

Enfoque: abordagem sobre “a organização política das crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”.

Palavras-chave: MST. Sem Terrinha. Luta Social. Reforma Agrária. Educação

Fonte: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124135/000832563.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2015 - Dissertação: **“Formação política: Indicadores de princípios de práticas e mediações pedagógicas com participação infantojuvenil”** – Universidade Estadual de Maringá/Programa de Pós-Graduação em Educação
 Autoria: Zilda Bego

Enfoque: investigação e proposição de “princípios e formas de mediações metodológicas para promover a formação política da criança e do adolescente” a partir de práticas educativas desenvolvidas na escola e na organização não-governamental.

Palavras-Chave: Educação; Educação social; Formação Política; Infância.

Fonte: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Zilda%20Bego.pdf>

2019 - Artigo: **“Educação Social e Escolar e o Direito à Educação na Medida Socioeducativa”**

Autoria: Maria Nilvane Zanella, Angela Mara de Barros Lara e Belmiro Cabrito

Enfoque: produção de “reflexões sobre a articulação entre educação social e educação escolar para viabilizar o retorno à escola de adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de internação e semiliberdade ou em cumprimento de medidas em meio aberto”.

Palavras-Chave: Educação Escolar. Educação Social. Medida Socioeducativa. Adolescente em conflito com a lei. Indisciplina escolar.

Fonte: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/715/71558958011/71558958011.pdf>

Observação

Avaliamos que somente as 2 Dissertações possuem relação temática com a proposta da tese, ainda que desenvolvidas em contextos e objetivos diferenciados.

BUSCA 02

Termo de Busca: "FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS"

Resultado: 35 Trabalhos no Idioma Português

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

Registro dos Trabalhos

Todos analisados, mas não listados

Observação

Apenas 01 trabalho com esse título, sendo 01 Artigo Publicado no Anais do XXV Seminário de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul, 2017. Sendo um texto de PCA/UEM e PPE/UEM

2017 - Artigo: **“Formação Política das Crianças: do Retrocesso da Realidade Brasileira à Utopia Possível”**

Autoria: Verônica regina Müller, Patricia Cruzelino Rodrigues e Ana Paula Vila Labigalini

Enfoque: abordagem em defesa da “criança como sujeito político e com direito à educação social no modo de oportunidade para um mais amplo desenvolvimento infantil. Corroborar a possibilidade da formação política na infância enquanto um direito e um meio para a participação das crianças” [...].

Fonte:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182139/Anais%20XXV%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20para%20o%20MERCOSUL%20ConeSul.pdf?sequen ce=1>

BUSCA 03

Termo de Busca: "FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS" E "EDUCAÇÃO SOCIAL"

Resultado: 07 Trabalhos no Idioma Português

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

Registro dos Trabalhos: Não Listados

Observação

01 Artigo de pesquisadoras do PCA/UEM- Cléia Renata Teixeira de Souza, Verônica Regina Müller e Paula Marçal Natali; 01 Livro do PCA/EUM "Eu Brinco Também"; 01 Artigo de pesquisadoras ligadas ao Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas do Vale do Ivaí do PCA/UEM- Cassia Cristina Furlan e Bruna Fernanda Silva.

BUSCA 4

Termo de Busca: "FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS" E "EDUCAÇÃO SOCIAL" E "PARTICIPAÇÃO POLÍTICA"

Resultado: 02 Trabalhos no Idioma Português

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

Registro dos Trabalhos

2012

Dissertação: **"Formação do pedagogo na Universidade: O Espaço do Político na Conclusão de Curso"**

Autoria: Renata Greco de Oliveira

Enfoque: discussão sobre a formação política na formação dos pedagogos.

Fonte:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49360/000836319.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y>

2017 - Artigo: **"Formação de Professores: o PIBID Enquanto Possibilidade de Aproximação entre Universidade e Escola"**

Autoria: Leni Hack e Robson Alex Ferreira

Enfoque: abordagem reflexiva "sobre a formação de professores/as de Educação Física e as possibilidades de apresentação entre Universidade e as Escolas Parceiras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência".

Fonte:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182139/Anais%20XXV%20Semin%C3%A1rio%20Internacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20para%20o%20MERCOSUL%20ConeSul.pdf?sequen ce=1>

20de%20Professores%20para%20o%20MERCOSUL%20ConeSul.pdf?sequen
ce=1#page=145

Observação

Nenhum dos trabalhos localizados possuem relação temática com a Tese.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

BUSCA 1

Termos de Buscas: “FORMAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA”; FORMAÇÃO
POLÍTICA DAS CRIANÇAS”;

Resultado: Não Encontrado

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

BUSCA 2

Termo de Busca: “*formação política*” e “*crianças*” e “*educação social*”;

Resultados: 04 Trabalhos no Idioma em Português

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

Registro dos Trabalhos

2012 - Artigo: “**Crianças e suas opiniões: Lazer e Esportes em Uma Cidade Brasileira**”

Autoria: Verônica Regina Müller; Fabiana Arruda

Enfoque: analisa “as opiniões sugestões das crianças para o lazer e os esportes na cidade de Maringá-PR (Brasil)”

Palavras-Chave: Crianças, Lazer e Esportes

Fonte: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a33.pdf>

2014 - Artigo: “**Indicadores para a Qualidade Social em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade**”

Autoria: Marcio Adriano Azevedo; Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares; Sônia Cristina Ferreira Maira; Maria Aparecida Queiroz

Enfoque: abordagem “dos indicadores de qualidade educativa para a educação de jovens e adultos”

Palavras-Chave: Indicadores Sociais. Educação e Diversidade. Educação de Jovens e Adultos. Qualidade Social

2015 - Artigo: “**Pedagogia Social e Juventude em Exclusão: Compreensões Necessárias à Formação de Professores**”

Autoria: Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares

Enfoque: abordagem sobre “a problemática da atuação do professor na perspectiva da Pedagogia Social. Busca-se compreender o sentido da Pedagogia Social enquanto campo de reflexões de política de formação docente e de práxis que ampliem as possibilidades da prática educativa social necessária ao protagonismo juvenil”.

Palavras-Chave: Pedagogia Social. Juventude. Práxis Docente Emancipadora.

2017 - Artigo: **“Quando Jovens Ativistas do Hip Hop Encontram a Política Partidária”**

Autoria: Rosangela Carrilo Moreno; Ana Maria Fonseca de Almeida

Enfoque: o estudo “examina os efeitos ambíguos da aliança estabelecida entre jovens artistas e políticos profissionais numa grande cidade do interior paulista, no início dos anos 2000”.

Palavras-Chave: Militância. Movimentos Sociais. Hip Hop. Política Partidária. Brasil.

Fonte:

<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/H3NS58QsSHSJTGFcRMQ5RzB/abstract/?lang=pt>

Observação

Encontrado apenas 01 trabalho que possui relações com a Tese.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

BUSCA 01

Termo de Busca: “FORMAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA”

Resultado: 01 Trabalho no Idioma em Português

Registro do Trabalho

2016 - Dissertação: **“Formação Política: Indicadores de Princípios de Práticas e Mediações Pedagógicas com Participação Infantojuvenil”** -

Universidade Estadual de Maringá

Autoria: Zilda Bego

Enfoque: investigação e proposição de “princípios e formas de mediações metodológicas para promover a formação política da criança e do adolescente” a partir de práticas educativas desenvolvidas na escola e na organização não-governamental.

Palavras-Chave: Educação; Educação social; Formação Política; Infância.

Fonte: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Zilda%20Bego.pdf>

Observação

Trabalho localizado em busca anterior.

BUSCA 2

Termo de Busca: *“formação política das crianças”*;

Resultados: 00

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

BUSCA 3

Termo de Busca: *“formação política das crianças”*;

Resultados: 00

Data da última atualização da busca: 16/08/2021

BUSCA 4

Termo de Busca: *“formação política de meninos e meninas”*;
 Resultados: 00
 Data da última atualização da busca: 16/08/2021

SCIELO BRASIL

BUSCA 01

Termo de Busca: *“FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS”*;
 Resultados: 00
 Data da última atualização da busca: 16/08/2021

BUSCA 2

Termo de Busca: *“formação política” e “crianças”*;
 Resultados: 00
 Data da última atualização da busca: 16/08/2021

Registro do Trabalho

2014 - Artigo: **“Do Apagamento à Revolução: o Direito da Criança à Cidadania/Direito à Cidade”**

Autoria: Stuart Aitken

Enfoque: o estudo “destaca o movimento dos Izbrisanina Eslovênia e a Revolución de los Pingüinos no Chile, por meio de ideias desenvolvidas por filósofos geopolíticos e teóricos que estudam o espaço” em relação com a experiência do autor “sobre formação política de jovens, para sugerir formas de re-imaginar a criança, o espaço urbano e a política”

Palavras-Chave: Crianças; Juventude; Apagamento; Revolução; Direitos; Espaços na Cidade

Fonte: <https://www.scielo.br/j/es/a/t6dNt8LRmcbF4QWjHqrwQQC/?lang=pt>

BUSCA 3

Termo de Busca: *“formação política” e “crianças” e “educação social”*
 Resultados: 00
 Data da última atualização da busca: 16/08/2021

RELAÇÃO DE TRABALHOS QUE SÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO SOCIAL

2010 - Dissertação: **“O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: Desafios da Educação Social Rumo à Política Pública”**

Autoria: Cleia Renata Teixeira de Souza

Fonte: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá/UEM

2011 - Artigo: **Possibilidades de Formação para Além da Escola: Educação Social e Política Pública**

Autoria: Cléia Renata Teixeira de Souza, Verônica Regina Müller, Paula Mrçal Natali

Fonte: Anais X Congresso Nacional de Educação- Educere

2012 - Artigo: **“Crianças e suas opiniões: Lazer e Esportes em Uma Cidade Brasileira”**. Autoria: Verônica Regina Müller; Fabiana Arruda

2014 - Artigo: **“Do Apagamento à Revolução: o Direito da Criança à Cidadania/Direito à Cidade”**. Autoria: Stuart Aitken

2014 - Dissertação: **“Participação Política de Meninos e Meninas: Expedições de Experiências e Reflexões em Curso”**

Autoria: Patricia Cruzelino Rodrigues

Fonte: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá/UEM

2013 - Livro: **“A Participação Social e a Formação Política: Territórios a Desbravar”** - Dynamo International Street Workers Network

Autoria: Verônica Regina Müller

Fonte: Academia.edu

2015 - Dissertação: **“Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”** – Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Filosofia e Artes. Autoria: Liene Keite de Lira da Mata

2015 - Dissertação: **“Formação política: Indicadores de princípios de práticas e mediações pedagógicas com participação infantojuvenil”** – Universidade Estadual de Maringá/Programa de Pós-Graduação em Educação. Autoria: Zilda Bego

2017 - Artigo: **“Formação Política das Crianças: do Retrocesso da Realidade Brasileira à Utopia Possível”**

Autoria: Verônica regina Müller, Patricia Cruzelino Rodrigues e Ana Paula Vila Labigalini

APÊNDICE C – Roteiro de Perguntas/Elaborado a Pedido do Conselho Nacional do Equador- Preparação para a Reunião

PRÁCTICAS DE EXPERIENCIAS EN ECUADOR

08/05/19- REUNIÓN DE CONVERSACION EN EL CONSEJO NACIONAL - ECUADOR (8h30min às 12h30min)

Algunas Sugerencias de Aspectos/ Cuestiones de Intereses en la Conversación:

1) Sobre la Caracterización del C.

- Definición y Origen: ¿Qué es el Consejo N. y la Historia del Consejo (contexto y razones del nacimiento);
- Composición: cómo se da su formación en ámbito Nacional;
- Referencia Conceptual: concepción y entendimiento en el uso / aplicación del término “Intergeneracional”;

2) Sobre el Papel del Consejo ante la Sociedad, el Gobierno y las Políticas Públicas

- Actuación: Cómo actúa el Consejo? ¿Cuáles son sus atribuciones? Principales objetivos, acciones e impactos en la garantía de los derechos humanos actualmente (en los ámbitos individual de las vidas de las personas y en el comunitario y en el social colectivo);
- Relación y acción del C. con otros Consejos, la Red Nacional de Políticas Públicas, en especial de las políticas educativas de inclusión y promoción social de la Infancia;

3) Sobre la Participación Política de Los Niños y Adolescentes en El CNII

- Representación: ¿cómo ocurre el proceso en la selección, qué criterios se tiene en cuenta, quién participa de las candidaturas y elecciones de los niños, niñas y adolescentes;
- ¿Cómo se promueve la relación de igualdad de poder en la participación y deliberación política de los niños y adolescentes ante el Consejo;
- ¿Cuáles son las dificultades y los desafíos para la garantía de la igualdad representativa y participativa de niñas, niños y adolescentes;
- Existe alguna acción educativa sistemática orientada a la formación y actuación integrada e intergeneracional cultural, política y social del

Consejo? ¿Hay alguna especialidad concebida en cuanto a la formación y participación de los niños?

- ¿Cuáles son las dificultades y los desafíos del C. para garantizar la igualdad representativa y participativa de niñas, niños y adolescentes, considerando los derechos humanos en la infancia?

4) Propuesta de La Agenda Nacional Intergeneracional

- ¿Qué es la Agenda? ¿Qué acciones de políticas públicas son pensadas y desarrolladas específicamente en relación a la promoción de los derechos de los niños y adolescentes con derechos violados y sus familias?
- Acciones desarrolladas para la evaluación de la incidencia y calidad de la implantación de la Agenda al ámbito de la Red de políticas públicas a nivel nacional y local;
- Participación y control social democrático en la construcción e implantación de esa Agenda Pública;

APÊNDICE D - Programa da Formação Desenvolvida com as Crianças
Sem Terrinha (2018)

Elaboração: Patricia Cruzelino Rodrigues

Aprovação: Educadores e Educadores do PCA e do Movimento Sem Terra

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA – PEC	
	PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDOS, PESQUISA E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – PCA	
1) AÇÃO EDUCATIVA: Apoio ao Evento I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha em Brasília/DF; Fase Preparatória/Oficinas Lúdicas com Crianças do Movimento no Paraná/Escola Milton Santos/Paiçandu		
2) DADOS GERAIS: Data: 21 de julho de 2018 Horário: 13h30 min às 16h30min Local: Escola Milton Santos/Paiçandu/PR Número de Participantes: 85 Crianças (07 a 11 anos)		
3) PROGRAMAÇÃO LÚDICA: Proposta de Plano de Atividades e Roteiro Metodológico		
Primeiro Momento 13h30 min as 14h00 min (Utilização do Espaço da Plenária)	Abordagem e Acolhimento	1. Confeção dos crachás pelas crianças (em 04 cores a escolher) 2. Roda da Conversa Inicial 3. Brincadeira Coletiva 4. Organização dos Grupos de Oficinas (divisão das crianças conforme cores dos crachás)
Segundo Momento 14h00 min as 15h30 min (Utilização dos Espaços Plenária, Sala, Saguão e Campo/Gramado da Escola)	Realização de Oficinas Educativas	1. Oficina de Dança - Educador: Professor do MST - Número de participantes: 15 crianças - Espaço: Sala 2. Oficina com Brinquedos - Educadores: Keila, Thaina, Bruno, Maria Lucia, Gabriel, Andressa-Projeto Ludoteca/DEF/UEM (Coordenação Prof. Rogério Massaroto) - Número médio de participantes: 20 crianças - Espaço: Saguão da Escola 3. Oficina de Contação de Histórias - Educador: Wesley Luar- PCA/UEM e - Apoio: Gabriela - Número médio de participantes: 20 crianças - Espaço: Plenária ou Saguão (definir o melhor lugar na ocasião) 4. Oficina de Brincadeiras - Educadores: Patricia, Marcos e Ana Paula -PCA/UEM - Número médio de participantes: 30 crianças

		<p>- Espaço: Campo/Gramado da Escola</p> <p>OBS: Ao final de cada oficina os educadores mediarão para que as crianças se organizem para fazerem um pequeno relato sobre o que foi aprendido em cada oficina. Este momento se dará logo no início da Roda da Conversa programada para ocorrer após o intervalo.</p>
Intervalo com Lanche para as Crianças -15h30min as 15h50min		
<p>Terceiro Momento - 15h50 min as 16h20 min (Espaço do Saguão ou Plenária)</p>	<p>Atividade de Formação Lúdico- Política</p>	<p>1. Relatos das crianças sobre o que aprenderam em cada oficina;</p> <p>2. Roda da Conversa Temática- “O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Direitos das Crianças Sem Terrinha”</p> <p>3. Construção do “Varal” com mensagens e desenhos livres feitos pelas crianças a partir da seguinte temática: <i>“Que Sonhos e Lutas as Crianças Sem Terrinha estão levando para Brasília?”.</i></p> <p>Metodologia: Distribuiremos os materiais (papel e lápis e canetas coloridas) e as crianças vão elaborando suas mensagens e construindo o varal livremente;</p> <p>3. Leitura de algumas mensagens das Crianças;</p> <p>Educadora Responsável pela mediação e condução das atividades: Patricia PCA com apoio dos demais educadores(as)</p>
<p>Quarto Momento - 16h20min</p>	<p>Encerramento/ Roda de Brincadeira</p>	<p>1. Brincadeira cantada sugerida e ensinada pelas crianças aos educadores/as!</p>

APÊNDICE E - Resultado da Busca do Campo Virtual

Quadro - Catálogo Geral dos Perfis da Rede Social

Página Catalogada	Identificação	País/Âmbito	Caracterização/Atuação	Status da Página
1 PPA	Sistema nacional de proteção integral	México	Organização governamental/ Atuação adulta/políticas públicas para a infância	Ativa
2 PPA	Conselho dos direitos das crianças e adolescente	Argentina	Organização governamental/ Atuação adulta/políticas públicas para a infância	Ativa
3 PPCA	Comissão de participação de crianças e adolescentes	Argentina	Organização comunitária/ Atuação e incidência política de crianças de adolescentes	Ativa
4 PPCA	Conselho consultivo de crianças e adolescentes	Peru	Organização governamental/ Atuação de crianças, adolescentes e jovens	Ativa
5 PPCA	Conselho consultivo de crianças e adolescentes	Peru	Comunidade/ Atuação de Crianças e Adolescentes	Ativa
6 PPA	Defensoria pública municipal de crianças e adolescentes	Argentina	Organização governamental/ Atuação adulta	Ativa
7 PPA	Mobilização de defesa dos direitos	México	Ação de defesa/ Comunidade/ Atuação adulta	Inativa
8 PPA	Sistema estadual de proteção de integral crianças e adolescentes	México	Organização governamental/ Atuação adulta	Ativa
9 PPA	Sistema estadual de proteção integral de crianças e adolescentes	México	Organização governamental/ Atuação adulta	Ativa
10 PPAI	Rede internacional de pesquisa participativa com crianças e adolescentes	Argentina	Rede internacional de investigação etnográfica em participação com crianças, adolescentes e jovens	Ativa
11 PPA	Fórum virtual comunicação dos direitos das crianças	Sem Fronteiras	Comunidade/fórum virtual/divulgação e difusão educativa dos direitos das crianças	Ativa
12 PPA	Mesa sobre os direitos das crianças	México	Organização sem fins lucrativos/ evento comunitário/ atuação adulta	Ativa

13 PPCA	Rede de comunicação de crianças e adolescentes e jovens	Colômbia	Mídia/atuação de grupo de crianças e adolescentes/comunicação e incidência política de crianças e adolescentes nos planos dos governos	Ativa
14 PPA	Rede de defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes	Venezuela	Comunidade/rede de organizações/ Atuação adulta	Ativa
15 PPAI	Projeto cidade amiga das crianças e adolescentes	Colômbia	Comunidade/ Projeto municipal para participação de crianças e adolescentes	Inativa
16 PPCA	Conselho nacional consultivo de crianças e adolescentes	Equador	Organização governamental/atuação e incidência política de crianças e adolescentes	Ativa
17 PPA	Observatório dos direitos da criança e adolescente	Argentina	Organização governamental/ atuação adulta/ Espaço de divulgação e difusão de dados e informações sobre os direitos das crianças e adolescentes	Ativa
18 PPAI	Projeto cidade das crianças e adolescentes	Argentina	Projeto municipal/ comunidade/ Atuação de crianças e adolescentes	Ativa
19 PA	Programa de atendimento à crianças com câncer	Não Identificado	Comunidade/ Atuação adulta	Inativa
20 PPA	Defensoria pública municipal dos direitos das crianças e adolescentes	Argentina	Organização não governamental/ atuação adulta	Ativa
21 PPCA	Rede latino-americana de crianças e adolescentes e jovens	América Latina E Caribe	Organização não governamental/ Atuação e incidência política latino-americana de crianças, adolescentes e jovens	
22 PPCA	Movimento de crianças e adolescentes	Equador	Organização social própria de crianças e adolescentes que lutam pela garantia e exigência dos seus direitos	Inativa
23 PPA	Conselho municipal de proteção de crianças e adolescentes	Venezuela	Organização comunitária/ atuação adulta	Ativa

24 PPA	Corrida pelos esportivo pelos direitos das crianças e adolescentes	Não Identificado	Comunidade/evento esportivo/ ação de famílias e comunidade	Inativa
25 PPCA	Mesa de participação de crianças e adolescentes	Não Identificado	Comunidade/ evento/ação de participação de crianças e adolescentes	Ativa
26 PPA	Movimento contra a violência sexual de crianças e adolescentes	Paraguai	Comunidade/ organização social/ atuação adulta	Ativa
27 PPA	Defensoria municipal da criança e do adolescente	Peru	Organização governamental/ serviço público de orientação e apoio psicológico e social/adulta	Inativa
28 PPA	Defensoria internacional de crianças e adolescentes	Costa Rica	Organização não governamental/ defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes/ atuação e incidência política adulta e para a garantia da participação infantil	Ativa
29 PPCA	Evento crianças e adolescentes construindo a política pública municipal	Colômbia	Comunidade/ concurso/ Atuação de crianças e adolescentes	Inativa
30 PPA	Crianças e adolescentes e movimentos sociais	Sem Fronteiras	Site de notícias e mídia/atuação adulta/espço virtual de defesa do direito e incidência política a favor da participação e protagonismo político de crianças e adolescentes	Ativa
31 PPA	Instituto da criança e adolescentes	Uruguai	Instituição/atuação adulta/comunicação e difusão de ações e temáticas de políticas públicas para a promoção, proteção e exercício dos direitos das e adolescentes no contexto dos estados americanos	Inativa
32 PPA	Crianças e adolescentes com direitos de pensão violados	Não Identificado	Blog pessoal/defesa de direitos de pensão alimentícia de crianças e adolescentes e mulheres	Ativa
33 PPA	Defensoria municipal da criança	Peru	Serviço comunitário/ atuação adulta	Inativa

34 PPA	Projeto de identificação genética contra tráfico de crianças	Espanha Universidad e	Causa/sem fins lucrativos/projeto internacional de realização de exames de DNA	Ativa
35 PPCA	Comitê municipal de crianças e adolescentes	Bolívia	Serviço comunitário/ atuação de crianças e adolescentes	Inativa
36 PPCA	Conselho de participação infantil e adolescente	Espanha	Organização comunitária	Ativa
37 PPAI	Procuradoria da criança e da família	México	Organização governamental/com participação de crianças	Ativa
38 PPA	Procuradora geral de atenção a crianças e adolescentes risco/ conflito com a lei	México	Escritório de advocacia/ órgão do poder executivo/ procuradoria geral de justiça do estado/atuação adulta	Ativa
39 PPA	Coletivo de organizações nacionais	Peru	Comunidade/coletivo de organizações nacionais/ promoção dos direitos das crianças e adolescentes/atuação adulta	Inativa
40 PPAI	Secretaria de desenvolvimento social e participação social e comunitária	Colômbia	Organização governamental/geração de projetos para toda a população.	Ativa
41 PA	Centro de crescimento para crianças e adolescentes	Bolívia	Educação/centro psicoterapêutico de educação integral/atuação adulta/atendimento a crianças e adolescentes	Ativa
42 PPA	Orçamento público para crianças e adolescentes	Bolívia	Organização governamental/ atuação adulta	Inativa
43 PPCA	Gerações com bem-estar crianças e adolescentes	Colômbia	Comunidade/grupos de crianças e adolescentes/atuação das crianças	Inativa
44 PPA	Centro de saúde da criança e adolescente	Chile	Organização comunitária/empresa/cesa/ atuação adulta	Atual
45 PPAI	Comitê de crianças e adolescentes	Paraguai	Empresa/atuação adulta com crianças e adolescentes	Inativo
46 PPA	Secretaria de participação e desenvolvimento social	Colômbia	Organização governamental/ atuação adulta	Ativo
47 PPAI	Meninos e meninas ao vento	México	Projeto cultural/banda de preservação da	Inativo

			cultura local/ adultos e crianças e adolescentes	
48 PPAI	Instituto da criança e adolescente	Uruguai	Organização não governamental/promoção, apoio e acompanhamento às instâncias de participação das crianças no país/adultos e crianças	Ativo
49 PPA	Observatório de adolescentes e jovens	Argentina	Organização não governamental/ordem religiosa/ investigação do sistema de socioeducativo e carcerário.	Ativo
50 PPCA	Meninos	Colômbia	Organização sem fins lucrativos/ Associação /crianças, adolescentes e jovens/ prevenção à situação de risco e restabelecimento de direitos	Ativo
51PPCA	Espaço de participação	México	Organização comunitária/sem fins lucrativos/Participação e incidência política de crianças e adolescentes	Ativo
52 PA	Mulheres e crianças	Venezuela	Causa/fundação de empoderamento feminino	Inativa
53 PPCA	Movimento nacional de adolescentes e jovens	Nicarágua	Causa/movimento social	Ativa
54 PPA	Rede de avaliação e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes	Espanha	Agência de consultoria/ Formação/defesa do direito de participação	Ativa
55 PPAI	Espaço de participação	Uruguai	Educação/centros educativos promotores de direitos humanos/adultos com crianças	Inativa
56 PPA	Instância municipal de proteção de crianças e adolescentes	México	Organização governamental/ Proteção e garantia dos direitos das crianças	Ativa
57 PPA	Escola bilíngue para crianças e adolescentes surdas	Não Identificado	Educação/escola especial/promoção atividades e defesa de participação com crianças surdas	Inativa
58 PPAI	Projeto de formação em participação	Colômbia	Educação/ projeto/ promoção de práticas de democráticas	Inativa

			participativas com crianças e adolescentes.	
59 PPA	Projeto de defesa dos direitos e protagonismo da infância	Peru	Organização não governamental/ atuação adulta/defesa de direitos	Inativa
60 PPA	Órgão gestor da política o da educação	Peru	Organização governamental/ Promoção de direitos educacionais/ políticas de participação infantil	Ativa
61 PPAI	Rede pelas crianças e adolescentes	Argentina	Não governamental/ Rede de organizações e pessoas/ defesa e promoção da inserção e incidência política de crianças e adolescentes com direitos violados nas públicas	Ativa
62 PPA	Pastoral de crianças e adolescentes	Não Identificado	Comunidade/ religiosa	Ativa
63 PPA	Centro de obesidade infantil e adolescente	Argentina	Nutricionista/ Psicologista/Centro De Atendimento Interdisciplinar/ Ação Adulta Para Crianças	Ativa
64 PPAI	Crianças e adultos atuando juntos	Latino Americana	Organização sem fins lucrativos/ defesa da educação e participação/atuação em rede na defesa e promoção internacional de ações e experiências de aprendizagens e práticas participativas	Ativa
65 PA	Hospital da s. T.	Argentina	Hospital	Ativa
66 PPAI	Centro de participação para a paz e os direitos humanos	Bolívia	Organização não governamental/sem fins lucrativos/ promove espaços de participação nas comunidades/ formação política em defesa dos direitos humanos de adultos e adolescentes e jovens	Ativa
67 PAI	Casa de meninos	Lima	Organização não governamental/ Associação sem fins/ casa de atendimento à meninos em situação de rua/ processo de inserção pelo trabalho	Ativa

68 PPCA	Rede de adolescentes	Equador	Comunidade/ Rede Para De Comunicação De Opinião De Adolescentes/ Mobilização E Incidência De Cidadania/Protagonismo E Participação Adolescente	Ativa
69 PPAI	Direitos e deveres das crianças na literatura infantil	Não Identificado	Organização sem fins lucrativos/pesquisa/página de divulgação de pesquisa realizada sobre este tema em participação de crianças	Ativa
70 PAA	Pastoral de adolescentes e juventudes	Peru	Organização religiosa evangélica/ Direção adulta/participação adolescente e juvenil para formação religiosa	Ativa
71 PPA	Defensoria municipal da criança e do adolescente	Peru	Organização governamental/ Promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes	Ativa
72 PA	Coletivo pelos direitos das crianças e adolescentes	Espanha	Organização sem fins lucrativos/ incidência na promoção, exercício, defesa e exigibilidade dos direitos de crianças, adolescentes e jovens	Ativa
73 PA	Grupo de sociologia da infância	Espanha/ Europa Continental	Organização não governamental/ Sem fins lucrativos/ comunicação, investigação e intervenção e defesa dos direitos das crianças/ formação, estudo e pesquisa dos direitos e da participação infantil	Ativa
74 PA	Comissão dos direitos humanos	América Continental	Organização governamental/ Defesa e promoção de direitos em América/defesa de direitos nos seguintes documentos: 1) declaração americana dos direitos e deveres do homem; 2) convenção americana sobre direitos humanos;	Ativa
75 PPAI	Rede de organizações	Guatemala	Organização sem fins lucrativos/ junção de organizações de direitos	Atual

			da infância e adolescência/ participação de adolescentes em alguns eventos de capacitação e formação.	
76 PPAI	Evento internacional latino-americano	América Latina	Comunidade/ espaço para articulações, aprendizagens, exposições e intercâmbios de experiências e de formação e articulação social, acadêmica, política e cultural para propagação dos direitos, culturas e políticas sobre/das infâncias e juventudes latino-americanas. Participação de adolescentes no evento.	Ativa
77 PA	Comissão nacional dos direitos humanos	México	Serviço público e governamental/ proteção, observação, defesa e garantia dos direitos humanos/ intervenções na promoção e formação em direitos humanos.	Ativa
78 PPAI	Rede pelos direitos da infância	México	Não governamental/ rede de organizações da sociedade civil. Intervenção para os direitos das crianças e adolescentes em situação de risco. Ações de defesa, promoção e formação na área dos direitos das crianças/promoção da participação infantil nas ações da rede.	Ativa
79 PPAI	Fundação comunitária	Colômbia	Organização não-governamental/ comunitária/ trabalho do bairro para a promoção da participação protagonista de crianças e adolescentes e defesa dos direitos de meninos e meninas trabalhadores e/ou vítimas de conflito armado.	Ativa
80 PA	Políticas	Argentina	Organização sem fins lucrativos/atuação adulta/ coletivo de profissionais e gestores	Ativa

			de políticas públicas e sociais para a infância. Espaço de debate e produção de conhecimento crítico.	
81 PA	Rede nacional	Panamá	Organização não governamental/ incidência na defesa dos direitos da infância e adolescência no Panamá/formação e capacitação de adultos	Ativa
82 PPCA	Espaço de infância	Argentina	Organização comunitária/organização de crianças com apoio da comunidade adulta/promoção do protagonismo infantil na defesa dos seus direitos e os de sua comunidade. Formação política e cultural da criança. Cidade.	Ativa
83 PPAI	Rede pelos direitos da infância	América Latina	Organização sem fins lucrativos/ rede composta de redes nacionais de Ong da infância e adolescência pertencentes à países da região da América Latina e Caribe. Ações de eventos e projetos para a promoção da participação infantil e incidência política e formativa sobre a temática. Produção e disponibilização de publicações sobre o assunto.	Ativa
84 PPAI	Conselho nacional	Equador	Organização governamental. Conselho de políticas públicas para a promoção da igualdade entre as diferentes gerações e a não discriminação dos direitos de crianças e adolescentes e jovens e idosos. Participação e agenda nacional para a igualdade intergeracional.	
85 PPCA	Movimento de crianças e adolescentes	Peru	Organização sem fins lucrativos/movimento de organização e atuação política de crianças e adolescentes	Ativo

			trabalhadoras. Participação de adultos colaboradores. Organização política a nível comunitário e nacional e internacional. Protagonismo político e defesa do exercício da cidadania e da dignidade de meninos e meninas.	
86 PA	Ministério nacional	Chile	Organização governamental/ atuação adulta/ promoção de políticas públicas de equidade e igualdade de gênero e contra a discriminação das mulheres.	Ativa
87 PPAI	Organização de educadores e educadoras populares	Argentina	Organização não governamental/ atuação militante pela dignidade e o protagonismo social e político de crianças e adolescentes das camadas populares. Organização e formação política de/com crianças e adolescentes	Ativa
88 PPA	Secretaria de direitos humanos	Argentina	Organização governamental/defesa dos direitos/promoção e educação para o conhecimento e exercício adulto dos direitos humanos e elaboração e execução de políticas públicas	Ativa
89 PA	Organização de atendimento à populações de rua	México	Organização civil/ sem fins lucrativos/ comunitária. Atua para a visibilidade e inclusão social das populações de rua adultas.	Ativa
90 PA	Fundação internacional de educação	Colômbia	Organização não governamental/ Fundação internacional de educação e desenvolvimento humano; atuação adulta/incidência na formação e defesa dos direitos humanos	Ativa
91 PPCA	Organização de crianças e adolescentes com vínculos a	América Latina e Caribe	Organização não governamental/ plataforma de aliança estratégica de organizações da	Ativa

	peças adultas encarceradas		américa latina e caribe. Defesa dos direitos de crianças e a adolescentes com peças adultas de referências em situação de provação de liberdade.	
92 PPCA	Movimento de adolescentes e crianças	Peru	Escola / organização não governamental/organização de meninos e meninas. Instituição educativa e de formação e organização política de crianças e adolescentes trabalhadoras do peru.	Ativa
93 PA	Casa de crianças e psicanálise infantil	México	Educação/site de saúde/conteúdos sobre desenvolvimento e comportamento infantil e adolescente. Espaço de comunicação e informação sobre psicanálise e saúde mental na infância e adolescência, direcionado ao público profissional adulto	Ativo
94 PA	Casa de abrigo à crianças e adolescentes em situação de rua	Peru	Casa/ instituição de atendimento à crianças e adolescentes em situação de risco. Organização religiosa.	Ativo
95 PPCA	Sistema de proteção integral de crianças e adolescentes	México	Organização governamental/ objetiva a implementação das políticas públicas para infância. Consulta Públicas à crianças e adolescentes. Atuação adulta na promoção da escuta das crianças os direitos das crianças e adolescentes.	Ativo
96 PA	Clube de crianças e adolescentes	Guatemala	Educação/ instituição para crianças/ empresa	Ativa
97 PPCA	Comitê de crianças e adolescentes	México	Comunidade/ organização de crianças e adolescentes. Incidência política por meio da participação na comunidade e na cidade	Ativa
98 PPAI	Defensoria dos direitos de crianças e adolescentes	Argentina	Organização governamental/ garantia, defesa e formação em direitos	Ativo

			humanos de direitos das de crianças e adolescentes. Atividades formativas para crianças.	
99 PPA	Defensoria pública	Peru	Organização governamental/ Atividades educativas informativas com a comunidade em geral, com foco na participação adulta.	Ativo
100 PA	Organização de acolhimento à crianças em situação de risco	Espanha	Organização sem fins lucrativos/ acolhimento e atendimento protetivo à crianças e adolescentes com direitos violados e de fortalecimento familiar.	Ativo
101 PA	Ministério da infância e adolescência	Paraguai	Organização governamental/ promoção de políticas públicas para crianças e adolescentes/atividades educativas para crianças.	Ativa
102 PA	Ministério de justiça e transparência	Bolívia	Organização governamental/ promoção de políticas públicas. Construção da “justiça plural” para o exercício dos direitos e o bem viver. Atuação adulta.	Ativa
103 PA	Organização de prevenção e reabilitação às drogas	Chile	Organização/ elaboração de políticas públicas de prevenção, tratamento, reabilitação e reinserção social de pessoas adultas em situação de dependência ao álcool e outras drogas.	Ativa
104 PA	Serviço nacional de menores	Chile	Organização não governamental – atendimento protetivo e de promoção dos direitos das crianças e adolescentes. Atuação adulta. Política pública de acolhimento institucionalizado. Programa de residências familiares.	Ativa
105 PA	Diretoria de infância e adolescência e famílias	Honduras	Organização governamental/ garantia dos direitos da infância, adolescência e das famílias, por meio da	Ativa

			proteção integral. Coordenação e articulação entre todos setores públicos e privados, com eficácia e ampla transparência e participação da comunidade, da família. Participação social da comunidade adulta.	
106 PPCA	Pelos direitos das meninas e crianças	México	Educação/organização política de meninas/ projeto de grupo de meninas que objetivam interferir educativamente na sua comunidade por meio da promoção de ações de sensibilização e conscientização social e para o reconhecimento, defesa e promoção dos direitos das crianças.	Ativo
107 PPA	Secretaria de desenvolvimento e participação social	Colômbia	Organização governamental/ elaboração e aplicação de políticas e ações voltadas para as gestões municipais.	Ativo
108 PPAI	Diretoria equidade de gênero e participação	México	Empresa/ promoção da participação cidadã em processos eleitorais na perspectiva da igualdade de gênero e da cultura democrática. Atuação adulta/ realização de ações e projetos de promoção da participação de crianças e adolescentes.	Ativo
109 PPA	Dia mundial contra o abuso sexual de crianças e adolescentes	Argentina	Comunidade/ campanha de visibilidade, sensibilização e prevenção da violência sexual de crianças e adolescentes.	Inativo

APÊNDICE F - Registros da Práxis Educativa Social -
Relatórios Autorais - Fontes de Documentos do Capítulo 04

Doc – 01

1º Relatório de Ação. 1ª reunião da equipe na nossa nova sala na sede do Projeto social do município. Terminada a reunião discutimos a organização de uma “dramatização” em comemoração ao Estatuto (19 anos). A ideia era nos fantasiarmos de alguns personagens e a partir de um texto básico e de músicas específicas sairmos pelas ruas do bairro visitando os serviços e divulgando os direitos. Na hora de irmos embora eu e Alice (equipe) resolvemos parar o carro na quadra para falar com alguns meninos que estavam por lá. Paramos ao lado, descemos, nos aproximamos dos três meninos e pedimos para que pudessemos conversar. Apresentei-me dizendo meu nome, disse que era professora de educação física e que tínhamos uma proposta a fazer. - Vocês gostam de jogar bola? – Ôh!! Disse o Menino que já havia dito seu nome. Educadora: - É que nós queríamos jogar com alguém. Nós viemos aqui outra vez e falamos com uns meninos que também estavam, mas agora não estão mais. Pensamos que vocês topariam jogar também. E então? Vocês gostariam de jogar? Nós temos a bola só não temos os jogadores! Despojado, Jorge foi logo dizendo que sim, sem deixar de tocar na bola que estava com ele, bola tipo de vôlei, emborrachada, (da bandeira) dos estados unidos, murcha, e muito, muito sujinha. Os outros dois meninos, mais contidos, apenas balançaram a cabeça sinalizando o interesse. A Alice também explicou um pouco para eles porque estávamos ali, e então fizemos um acordo. É interessante ter observado a euforia não muito contida desse menino. Ainda não sabemos nada sobre ele, sua idade, sua história, porém está claro que “gosta de futebol”. Disse-me: - E quando vai ser o jogo? Amanhã?? Pensei um pouco (em silêncio) olhei para Alice para ver o que ela dizia, porque havíamos feito um acordo em Equipe de que tentaríamos algo para a próxima sexta-feira. Ela disse o mesmo que eu estava pensando em dizer, que a gente já tinha combinado com o nosso grupo e que não podíamos mudar sem falar com o restante. Jorge: - E quanto tempo? Perguntou ainda. Educadora: - Ah...! (Pensei um pouco, não sabia bem o que dizer). Vai depender de quanta gente tiver e do que a gente combinar na hora, mas podemos começar às 02 horas da tarde (14 horas). Perguntei: - E vocês, costumam jogar sempre aqui? Porque o que queremos fazer não é um jogo “a valer”, é um jogo para brincar! Jorge respondeu: - Eu sei... dá nada não, a gente brinca sempre disso. Alice perguntou: - E você acha que a gente precisa pedir/falar com alguém para jogar? É que a gente já tinha falado com algumas pessoas e também com o João (liderança jovem), mas se precisar falar com mais alguém...? Os outros meninos falaram: - Não... não precisa. A gente fica tudo junto aqui com eles também. Nisso chegou um homem de bicicleta (morador adulto do bairro) falando alto: - Vocês têm que vim de sábado e domingo que é cheio aqui. - Ah... respondeu Alice, a gente pode vir um dia sim! Começamos a conversar com o homem. Os meninos se afastaram. Perguntamos o seu nome. Nos contou que trabalhava em uma empresa, havia parado de estudar no primeiro ano e gostaria de voltar aos estudos. Disse que era lavador de peças da oficina, era casado, e tinha uma filha de 03 (três) anos. Alice ficou falando com ele e eu tentei me reaproximar de novo dos meninos “batendo na bola”. Falou Jorge: - Ôh a tiaaa!!! Após eu ter tentado dar umas desastrosas embaixadinhas. E perguntou em seguida: -Vai até às oito? Educadora: – Até às 8 (oito), o quê? Menino: - O jogo? Vai até umas 8 h? Surpresa disse não! Não podemos ficar até às 08 (oito horas) da noite. Que estamos ficando em uma sala no projeto da prefeitura. Não somos do Projeto, mas pelo menos no começo temos que respeitar os horários de lá. Meio inconformado o menino fingiu que aceitou minha resposta. Perguntou: - E a bola, é leve ou pesada? Educadora: - Ah!!! A bola é de verdade (oficial)! Menino: - Hum... então ela não vai correr pra baixo!! Se fosse leve tinha que ficar buscando porque quando a gente chuta forte elas rolam pra lá. Sabemos que isso ocorre porque a quadra não tem mais alambrado, que os gols não têm redes, que seu projeto foi feito em um terreno de desnível, que por isso quando chove toda a água e o barro do barranco escorrem para o

piso desta. Nos despedimos combinando que na sexta-feira às 14 horas haverá jogo. Nós traremos a bola. Eles trarão os jogadores. Todos nós que quisermos jogar varreremos a quadra para realizar o nosso primeiro jogo, juntos. *Pegaremos as vassouras na sala central da coordenação local do Programa. Encaminhamentos – Ações Estratégicas. Antes de fazermos os combinados na sexta, com os que estiverem presentes, pedir para que todos escrevam os nomes na bola. Simbolicamente a bola será de todos e talvez isso de certa forma ajude os meninos se sentirem “donos” também do material coletivo. Pensando e discutindo com a Alice sobre a dificuldade de chegarmos no final da tarde, de colocarmos a bola debaixo do braço e irmos embora, pensei que poderia dizer que por só termos 01(uma) bola ainda não podemos deixá-la para que brinquem sozinhos no final da semana, mas que futuramente poderíamos discutir uma forma de que a bola fique com eles para que a cuidem e joguem em outros horários durante a semana. Minha ideia: que sorteamos meninos e meninas para fazer isso toda semana- “coordenador(a) do material” na semana. Tentar conseguir com o estagiário de educação física (e também árbitro de futebol) ou com o Coordenador do esporte da prefeitura, 02 (duas) redes de gol para motivar a primeira participação com o grupo e ao mesmo tempo evitar que a bola role pela rua abaixo. Lembrete: um tempo atrás esse coordenador do esporte contou-nos porque o projeto de futebol da prefeitura “saiu” do bairro. Ele disse que o estagiário de educação física já tinha “perdido” várias bolas lá na quadra. Depois de muitas eles descobriram que os meninos combinavam antes de chutar a bola para que esta rolasse rua abaixo, enquanto isso um outro menino ficava escondido e corria para pegá-la. Por isso as bolas “sumiam”. Quando descobrimos, disse o coordenador, levamos nosso diretor lá e dissemos que estávamos tirando o projeto do bairro. Pergunto-me, isso pode acontecer de novo? Minha tese é que não acontecerá por conta do contato/contrato/acordos que estamos tentando fazer com eles. Nossa ideia é mostrar-lhes (já no início) que eles já são “donos da bola”. Por isso pensei na ação de registrarem seus nomes nela. A mensagem é que quando a coisa também é da gente a tendência é a gente querer cuidar e não destruir, acabar, desfazer-se dela. Também é importante deixar claro que no momento só temos uma (única) bola. Caso essa suma não sabemos quando poderemos jogar de novo. O pior é que a verdade é essa, mesmo! Com quase 2 milhões sendo investidos no programa só na cidade, estando trabalhando já há 4 meses o que temos de material esportivo disponível é isso: 01 bola de futsal, 01 rede de vôlei e 01 bola de vôlei. A perspectiva é a de que lá pra agosto tenhamos mais umas 10 (dez) bolas, um pouco mais um pouco menos. Por mais que tentem me explicar a lógica do plano de aplicação posso entender, mas não posso aceitar! Penso que se pelo menos 1% desse dinheiro fosse investido em bolas a serem “distribuídas” nos bairros que serão atendidos isso já teria sido uma ação mais eficaz do que tantas outras que estão previstas no Programa, mas que de fato não se sabe bem nem porque vieram e nem pra onde vão. (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 23/06/09, 2009).

Doc - 02

Observações/Reflexões 1º Encontro na quadra comunitária. a) muitas crianças relacionaram o convite do jogo à comida/doação. O que fica comprovado a partir do que perguntou João hoje pela manhã: João: – E que horas vai ser o jogo? Educadora: – Duas horas? João: – E que horas são agora? Educadora: – 9h48? Quando virei as costas ele disse: – E vai rolar um docinho, tia? Também o Adulto que vende verdura (e que também já contou que trabalhava em uma empresa) um dia antes havia nos perguntado se a gente traria comida junto com o jogo. Disse ele: - Antes (antigamente) tinha sopão aqui na quadra. “A Kombi do político parava aqui e dava sopão pro povo... dava fila até”. Também o Luiz depois de participar da conversa que tive com os adultos e jovens que estavam em roda na rua em frente da quadra, perguntou após eu ter perguntado: – Onde tá o Jorge? Luiz – Que Jorge? Educadora: – O Jorge que chamam de “M”? (Ele havia me dito um dia antes que o pessoal o chamava assim por causa do apelido do seu irmão [...]). Luiz: – Ah!! Ele tá na casa dele!! Por quê? Você vai dá isso aí pra ele? Eu estava com uma sacola com alguns brinquedos e uma vassoura na mão. Os brinquedos próprios (de uso pessoal) eram:

1 bola plástica verde dessas tipo de parque de exposição (murcha), 1 corda pequena, 1 elástico (de pular), 1 bola de vôlei da moranguinho (para caso as meninas pequenas aparecessem a fim de criar um identidade de gênero). Os do Programa eram 01 (uma) peteca. Também no final do encontro, quando conversávamos em roda para fazer os combinados para próximo encontro, o Luiz falou: – Ô tia, dá 1(um) real aí?!!! Educadora: – Eu não tenho um real! O Pedro, ouvido tudo ao lado, disse: – Para véii ... fica pedindo dinheiro pra muié!?! Disse eu: - Mas foi muito bom o Pedro ter feito isso porque queremos dizer que a única coisa que temos para oferecer/dar são os jogos e as brincadeiras!!! E aí?? Vocês acham que isso é importante pra vocês?!! A resposta foi um silêncio com um olhar afirmativo. Então fiz outra pergunta: - “E quando nos encontraremos de novo? O que vamos fazer para brincar? Alguém tem alguma ideia? Propostas: _João “ping-pong e burquinha”; Pedro “pipa; Felipe (3/4 anos) “tinta”; Fábio “desenho”; Joaquim vôlei”. Algumas coisas me faz pensar (repensar): 1) o quanto o método da “Intervenção lúdico-político-pedagógico” é passível de aplicação também em outras realidades, outros mares; 2) importância da “abordagem” dos adultos e das “lideranças” antes de iniciarmos um trabalho de intervenção em meio aberto. Tê-los com o nosso pessoal, com os “marinheiros”, é fundamental nesse início também em relação a não termos “autoridade pedagógica” com as crianças; 3) importância da constância das ações de intervenção visando formação/aproximação dos vínculos afetivos, um exemplo: na 4ª feira – 16:30h – fizemos o primeiro contato (indo até quadra) Eu e a Alice para convidá-los (a quem estivesse por lá) para jogar bola, já sabendo que essa era a atividade de maior interesse ali, a que mais “pegava”, não só com as crianças mas também com os adolescentes e os adultos; na 5ª feira – 15:00 – Eu e a Julia fomos andando de novo até a quadra (local da intervenção) para fortalecer o “contrato” com quem estivesse por lá (e já soubesse do jogo), e para conhecer outros novos sujeitos da intervenção. Esta visita foi importante para comunicar aos “líderes” que ali estavam sobre o que faríamos na sexta-feira à tarde com os meninos, perguntando a eles se havia que pedir algum tipo de autorização a “alguém” para estarmos ali. Ou seja: respeito às regras que já existem por lá e que na maioria das vezes são “ocultas”; na 6ª feira – 9:40 – Eu e Maria (profissional da equipe) fomos na quadra com o carro do governo (público) o que gerou um estranhamento quando paramos. Os meninos deram as costas ao carro, ainda sem saber que éramos nós que estávamos dentro. Quando abri a porta e desci a relação, mesmo distante, foi de acolhimento e aceitação. Isso é muito significativo para qualquer educador... a aceitação do grupo com o qual vai estar, conviver, aprender, ensinar, permitir, limitar, criar, reproduzir, aceitar, contestar, manter a dinâmica das coisas, transformar o que está posto...; na 6ª feira – 13:40 – Antes de ir buscar as coisas na sala do programa, e nos encontrarmos enquanto equipe, passei na quadra (dessa vez com o meu carro) para sentir em que pé estavam indo as coisas. Se já estavam se organizando? quem estava por lá? qual era o “movimento” das ondas do mar? se existiam turbulências? se a maré estava baixa ou cheia? Enfim, se nosso barco poderia levantar âncoras...? e sair a navegar! Nessa passada me certifiquei de que nossas “rotas” estavam direcionadas para uma navegação tranquila. Quem sabe com um pouco de coragem podemos fazer mergulhos um tanto mais profundos ...

Outras observações: 1) a importância de muitas pessoas da nossa equipe, juntos!!! para dar conta de atender neste início às necessidades de atenção das crianças, dos adolescentes e dos adultos, mas também para garantir a efetividade das ações multidisciplinares; 2) importância do afeto, da atenção, do estar junto com as crianças e adolescentes respeitando e conhecendo os seus hábitos cotidianos, sua rotina de vida, suas potencialidades e necessidades diárias... e suas culturas, seus valores! Exemplo: é quase que inaceitável para nós marcarmos um jogo de futebol, envolvendo crianças e adolescentes, num dia de chuva, com frio, quadra suja, molhada...ficamos preocupados com as consequências, com as responsabilidades que temos diante destas possíveis consequências como ficarem doentes por ter tomado chuva, por estarem com os pés no chão frio, por não estarem agasalhados, etc. Mas para eles isso não é justificativa suficientemente forte para fazê-los não jogar, não brincar. É que nos chocamos com a violência que rodeiam suas vidas, como jogar bola com o pé cheio de feridas, descalços estando no frio, sem blusa, de bermudas; 3) importância de não reproduzirmos falas como sendo absolutas,

verdadeiras. Exemplo: já ouvi muita gente dizer que crianças pobres não ligam de brincar/jogar ou estarem em um lugar sujo/ desorganizado porque já estão “acostumadas” com isso. Porém, a maioria não quis jogar naquela quadra suja. Foram muitos pedidos individuais para que trouxéssemos vassouras e rodos para limparmos a quadra todos juntos. E o mais impressionante: ouvir o Gael (3/4 anos), órfão de pai, menino lindo, de pouca conversa, respondendo para mim e para a Lúcia enquanto brincávamos. Perguntei: – Você vem sempre aqui??? Gael. - Balançou a cabeça- sim!! Educadora: - E você vem sozinho ou vem com alguém! Gael. – Sozinho. Educadora: - E sua mamãe sabe que você está aqui? Gael – Balança a cabeça... sim. Educadora: – E se alguém te chamar pra ir junto para outro lugar, você vai?? – Balança a cabeça... sim. Educadora: – E se for alguém que você não conhece? Gael pensa, fica em silêncio... balança cabeça que sim. Educadora: – E o que você mais gosta aqui? Gael permaneceu em silêncio... não balançou a cabeça. Educadora: - E o que você menos gosta? Gael diz: “é sujo”; 4) importância dos “serviços” aprenderem a “ir” até as crianças e adolescentes e aos jovens em situação de risco aonde eles costumam estar respeitando e conhecendo primeiro o seu jeito de ser e estar no mundo para posteriormente propor uma intervenção social e educativa. Exemplo: em pouco tempo que com eles, conseguimos identificar o potencial do Pedro para arquitetura, está na escola e também observamos que fuma cigarro. O Jorge que tem uma situação bastante difícil em família, que está fora da escola, parece ter orgulho do irmão que está [dado ocultado], acha que a ex-professora de português é [dado ocultado], identifica as dificuldades mentais de sua mãe como a maior razão pela desatenção dela com a família, gosta de maçã e banana, 13 anos, gosta de ping- pong, futebol e burquinha, não usava chinelos, nem meia, nem tênis, tem o pé esquerdo muito comprometido com frieiras, foi sensível e doce com a gente, muito responsável no acordo que fizemos quando marcamos de fazer o jogo e cumprimos cada um o seu papel... Um menino responsável também com sua vida. Perguntei: - Você já foi ao médico para ele ver seu pé... ali no posto de saúde? Jorge – Vixi... já fui!!! Mas não adianta nada não! Ele que me internar e eu não consigo ficar internado. Educadora: – Mas se você não tomar o remédio certo e não ficar parado não vai sarar?! Jorge – Mas já tô cuidando... tô passando babosa! Que se expressa motivado com as novidades. Percebi quando disse a ele (5ª feira um dia antes do jogo): – Então Jorge, nós viemos aqui para ver como estão as coisas para amanhã, para o jogo. Menino: - Ah... já tá todo mundo sabendo. Educadora: – Ah é... que legal!! E quem você convidou? Jorge: - o time todo da minha rua!!! Educadora: – E eu tenho uma coisa para te contar... ainda não está certo, mas acho que vai rolar. Pedimos para um amigo nosso para ele emprestar uma rede de futebol para colocarmos no gol... o que você acha??? Jorge: - Ô... nervoso!!! Não se conteve corporalmente, levantou-se, mexeu-se um pouco e sentou novamente para continuarmos nossa conversa; 5) importância de entendermos o quanto parece ser importante para eles estarmos com eles quando sinalizam ou confirmam que nos aceitam junto com eles. Conversávamos eu e a Lúcia sobre que necessidade de fato teríamos ali para eles naquela tarde, já que depois de tudo organizado, a quadra limpa, a rede posta no gol, a bola rolada (agora não mais a que levamos, mas a que eles já tinham lá, porque a bola oficial segundo eles é muito dura para jogar descalço), depois de tudo certo, pensamos, porque precisam de nós para se organizarem para jogarem sozinhos??? Por que neste momento nossa presença está sendo importante para eles, inclusive para os adultos que estavam jogando junto??? Sinalizamos a resposta de que aquele seria um espaço para se mostrarem, para mostrar o que sabem fazer com a bola. Isto se justifica na fala de 2 (dois) adultos que pediram para que conseguíssemos um time para jogar com eles. Outra justificativa diz respeito ao “afeto” que nos propomos a trocar já no primeiro encontro com eles, quando oferecemos a possibilidade de fazermos acordos comuns, afetando-nos uns aos outros neste processo de pactuação! (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 26/06/ 2009).

Hoje fomos para o bairro com o carro público do estado o que nos trouxe alguns empasses: 1) o carro certamente inibiu a aproximação imediata dos meninos, que só se aproximaram após estarmos um bom tempo na quadra, varrendo o espaço; 2) ou possibilitou que os adolescentes (a maioria) imaginassem que nós e os P. [...] fôssemos do mesmo grupo; 3) que os adolescentes e líderes jovens duvidassem da nossa palavra, de que estávamos ali com eles apenas para jogar, respeitando suas características e modos de vida. Já previa que isso pudesse ocorrer. Não queria ter descido com o carro na quadra. Os adolescentes e adultos (homens) identificaram a imagem da bandeira do estado (impressa no carro) como algo “repressor”. Fizemos a primeira abordagem com um grupo de meninas que passava pela rua. Disseram que não iriam participar porque estavam atarefadas organizando a festa que fariam no sábado na quadra. Disseram gostar de futsal, vôlei e dança. No início das atividades José e o Antônio se estranharam. Nervosos os dois chegaram a pegar as vassouras que estavam ali (que levamos para limpar a quadra) para se agredirem. Foi importante estarmos em equipe para podermos controlar a situação. Nossa autoridade “pedagógica” junto com os meninos ainda é nula. Embora nos conheçamos, ainda temos poucas vivências compartilhadas, poucas situações vividas juntos. Isso dificulta/impede que nos aceitem como alguém com autoridade para darmos limites, colocar regras. Isso ficou claro quando outro educador pediu para o Antônio se sentar, ficar fora do jogo. De pronto o adolescente se levantou e se recusou a sair do jogo achando que o pedido se tratava de um “castigo” por terem brigado. Recuou e aceitou o pedido após termos dito que o afastamento do jogo era apenas momentâneo, somente até que se acalmassem. Muitas crianças vieram brincar, todas que brincaram na primeira sexta estavam de volta. João (um dos líderes jovens) demorou um pouco para chegar, mas veio. Diego (outro jovem de referência) também retornou para jogar junto de novo. Isso trouxe uma certa tranquilidade para a equipe. Ficamos mais seguros após sua chegada pois sabemos que ele é respeitado pelos meninos. Tememos que o José e o Antônio voltassem a brigar. Importante a (re)certificação de quanto os materiais esportivos e brinquedos favorecem a aproximação e intervenção da equipe para/com a participação dos meninos e meninas em situação de risco. Já havia me certificado disto em outro trabalho junto às crianças e adolescentes de outra comunidade, em outra cidade. Os meninos chegaram preparados (organizados) para jogar todos no mesmo time, com a intenção apenas de vencer. Mostraram poder quando chegaram. Queriam impor sua participação mostrando que eram bons, que tinham respeito, eram “considerados” por ali. Humildemente pedi a eles que jogassem para brincar e não para ganhar. Também fica claro que a cada encontro é necessário que retomemos as regras coletivas aquelas e aqueles que estão sendo incluídos pela primeira vez ao grupo. Com isso é importante termos sempre alguém (um/a profissional) livre para fazer essa “parte” com os novatos no pedaço. Tive que fazer isso com o primeiro grupo que chegou, que ainda não conhecíamos, para evitar que jogassem todos no mesmo time. Saímos da quadra com a sensação de que estamos no caminho certo, de que temos muito a fazer por ali junto com aqueles meninos e meninas “expostos” à aproximação e ao convívio de todos “aqueles” que tentam se aproximar seja para o bem, seja para o mal. Sobre isso, mais e mais me confirmo do quanto essas crianças estão sujeitas à violência cometida por pessoas que aparentemente possam parecer “boazinhas” para elas, pessoas divertidas, legais, mas que no fundo podem estar mal intencionadas. O tio de um dos meninos, que conhecemos durante a semana na rua do bairro, esteve na quadra. Ficamos de nos organizarmos para junto com a comunidade propormos ao poder público uma intervenção naquele espaço público (limpeza do mato, retirada do lixo, das telhas e entulhos, solda da tabela de basquete). Fui apresentar os educadores (professores homens) da equipe aos jovens que ficam sempre próximos da quadra, quando estamos por lá. Me preocupa as crianças pequenas virem brincar sem que tenhamos a autorização dos seus responsáveis, mesmo sabendo que todos (ou a maioria) tem uma vivência com as ruas do bairro. Fico sempre pensando o quanto não gostaria que alguém, de algum lugar, simplesmente chegasse e convidasse minha filha para brincar sem que eu soubesse quem seria, o que fariam, onde estariam, e com quem. (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 03/07/2009).

Doc - 04

Quadra. O dia estava muito feio...chuvoso!!! Me preocupa (sempre) termos que nos encontrarmos com crianças e adolescentes em meio aberto nesses dias, por causa do risco de colocá-los em maior risco de saúde em razão do frio e da chuva. Descemos como estamos fazendo sempre desde a primeira vez (desde o primeiro encontro): com vassouras e rodos em mãos e os materiais que dispomos. Com chuva nossas limitações “se limitam”, devido à “limitação” do espaço protegido que temos. Ao chegarmos próximos à quadra não avistamos ninguém. Começamos a varrer a quadra, aos poucos um e outros foram chegando. Entre os que foram se aproximando, de novo os dois meninos que se atracaram no encontro passado, uma menina (uma adolescente) muito talentosa com a bola e com as atividades corporais, o Lucas (grande!), que justificou sua chegada um pouco mais tarde do que o horário de costume; muitas outras crianças que foram pela primeira vez, entre essas muitas meninas que moram em ruas do lado de cima da quadra. Também crianças bem pequenas (3-4 anos) como o irmãozinho do Paulo. Chamou minha atenção um menino, irmão de outros e outras, que estava se comportando muito diferente dos dois primeiros encontros. Desarticulou toda a atividade do vôlei. “Arrancou” a rede, fez tudo que não seria adequado fazer em respeito ao grupo que estava na quadra. Era nítido que queria chamar atenção de todos e fazer com que todos nós agíssemos conforme ele queria. Ficou nítido também que nenhum de nós que estávamos por ali tínhamos autoridade e/ou respeito para contê-lo em diálogo. Apenas um jovem (adulto) [...], e estava fora da quadra, na rua, observando nossas ações, foi capaz de freia-lo. Disse ele: - Ôh Marcos! Larga de ser “manezão”! Não tá vendo que a professora tá te dando uma oportunidade? Disse isso após o Menino ter chutado propositalmente a bola de vôlei, para bem longe. Depois conversamos com o rapaz, ele disse que esse Menino é “forgado mesmo”, que sempre tenta atrapalhar as atividades, que só respeita quando tem gente “grande” na quadra (os caras), por isso ele havia feito aquilo. Aconselhou-me ainda que eu (educadora) não “desse moral” para ele não, se não ele “montava em cima”. A partir disto a leitura que fiz é que o menino poderia ter se comportado assim, porque: 1) estava livre da companhia dos outros “grandes” que de certa forma o “dominam”; 2) poderia estar sob influência da medicação que utiliza, ou sem fazer o uso desta [...]; 3) poderia ter ocorrido algo muito sério com ele e/ou com alguém muito próximo seu, o que poderia estar afetando negativamente no seu comportamento; 4) teria feito tudo daquele jeito, daquela forma, apenas para expressar seu descontentamento pela rede de vôlei estar armada, já que o que ele queria era jogar futebol; 5) nenhuma dessas coisas... O Jorge e o Ryan também se posicionaram contra o grupo que jogava vôlei. Os dois subiram em cima do salão comunitário (de suas paredes em ruínas) e começaram a jogar pedra em cima do telhado da quadra. Quando me aproximei dos dois um deles (o primeiro) me disse: - Eu não vim aqui pra jogar vôlei não...! Se for assim vocês podem sair daqui... pode ir embora. Respondi: - Mas se não concordam com o vôlei precisam nos dizer. Não tem problema nenhum isso... se não estão de acordo a gente conversa, todo mundo, e tenta resolver. É assim, entendeu!? Ficar jogando pedra não vai resolver nada! Então...querem vir junto pra gente vê o que faz? Educadora: - Tá bom se a gente dividisse a quadra em duas partes, uma para jogar futebol e outra para brincar? Os dois desmontaram a cara de bravos, desceram de cima do muro e fomos todos ao centro da quadra discutir, tiramos a rede do meio e reorganizamos as atividades. Refletindo, pude entender o quanto Jorge estava ansioso para jogar futebol depois de ter passado muitos dias com o pé machucado. Logo agora que estava melhor (tinha vindo me mostrar todo feliz quando chegou) não poderia jogar por causa da rede de vôlei??? Então foi ele fazer do jeito que parece ser o costume de fazer (protestar) por ali: jogar pedra em cima do telhado da quadra e nas pessoas! Foi só depois deste momento que as coisas começaram a ficar mais organizadas. Até este momento já tínhamos tentado jogar vôlei, brincar de queimada, pular corda, atividade de três toques com a bola... e nada!!! Depois da divisão da quadra, a atividade do futebol, que havia começado por intervenção dos meninos, continuava acontecendo de um lado. Do outro, pulamos corda de várias formas e brincamos de toquinhos de vôlei. Impressionante a velocidade como os

interesses pelas brincadeiras mudam e como todos exigem a nossa presença junto das atividades, nem que seja apenas para bater a corda, ficar de pé no gol, segurar o elástico (parado) ao lado. Uma necessidade simbólica, subjetiva, que nos permite estarmos ali e a retornarmos novamente na semana que vem. Pela primeira vez fizemos uma lista de presença com o nome, a idade e a escolaridade de todos. Nesse momento o menino que havia me xingado, pedido o tempo todo para eu “te tirar”, ou seja, que eu não olhasse para ele, ao me ver anotando os nomes, foi o mesmo que chegou de bicicleta - passando quase que por cima de todo mundo, e disse: - Oh!!! Você não vai por meu nome aí não??? E sem que eu perguntasse foi logo dizendo como se chamava, qual é a sua idade, para que eu anotasse os seus dados. Fiz questão de dizer para os “jovens de fora” porque estávamos marcando os nomes. Cheguei a mostrar os dados para alguns para que se certificassem que dizia a verdade. No caminho de volta para a nossa sala no projeto, algumas crianças nos acompanharam por vontade própria. Quase próximo de chegar ao local a tia de duas dessas crianças nos abordou, perguntando aos meninos para onde estavam indo. Percebemos que ela estava com medo de que nós fôssemos do C.T. ou de outro serviço da assistência social. No fim a tia reconheceu que os meninos sempre ficam sozinhos em casa. Nos preocupou muito o retorno, de todos que nos acompanharam, as suas casas! (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 10/07/2009).

Doc – 05

Como sempre descemos e começamos a limpar a quadra. Demorou um pouco para que as crianças comessem a chegar. Os adolescentes aos poucos foram aparecendo, um dos primeiros o Rogério. Depois os maiores também se aproximaram. A grama (mato) ao lado da quadra estava molhada, por isso vi a necessidade de tentar negociar com os maiores um espaço exclusivo na quadra para brincar com os pequenos. Propus aos adolescentes/jovens que iniciássemos a atividade com as crianças e depois deixaríamos a quadra livre para que pudessem jogar futsal. Contrário à proposta, o Rogerio defendeu diante dos outros que primeiro eles pudessem jogar e depois as crianças. E que na próxima sexta-feira poderia ser assim também. A justificativa foi que desta forma poderiam [os jovens adolescentes] ficar livres para fazerem outras coisas (“trabalhar”) !!! Concordei com o que pediram, não tinha muito a fazer se não aceitar, uma vez que temos consciência do domínio do grupo naquele espaço. Eles se organizaram e começaram a jogar. A Alice e a Maria foram brincar com os pequenos no gramado (mato), e eu fiquei na quadra, de fora do jogo, tentando aproximar nossa convivência. Nesse tempo o Marcos me solicitou fazendo manha (birra) para que eu interferisse junto aos meninos que jogam de modo que ele também pudesse jogar. Queria jogar na linha, mas os jovens queriam colocá-lo no gol. Interferi junto ao Gabriel. Este por sua vez disse que queriam dar uma lição no Marcos, já que ele não tinha limites junto ao grupo. Disse-lhe: - Se você quiser vai ter que esperar, ou joga agora no gol. Quem manda você ser folgado?!!! Aproveitei a situação para dizer ao Marcos sobre o que ele tinha feito na semana passada, quando tinha feito tudo que podia para estragar a brincadeira de todos que estavam na quadra. Disse a ele que certamente tinha sido daquele jeito que todos que tiveram que parar de jogar naquele dia haviam se sentido: tristes e injustiçados por querer brincar e por alguém/ou algum grupo não permitir que isto pudesse acontecer. Não demorou muito Gabriel, atendendo a minha solicitação, permitiu que o Marcos jogasse também. Fui até encontro da Maria e da Alice (equipe) ajudá-las caso fosse necessário (havia muitas crianças pequenas, e muitas pela primeira vez brincando). Passando poucos minutos, ao olhar para a quadra, todos meninos haviam parado de jogar. Pensei alto: - Toque de recolher?! Os meninos começaram a fumar. Tinha muita fumaça. Decidi propor à Alice e à Maria para que fôssemos brincar com as crianças na rua. Jorge e Marcos preferiram ficar na quadra com a bola de vôlei (já observei que ele não gosta de jogar futsal com os maiores, só com os pequenos, sozinho ou em dupla dando toquinhos). Fomos todos para a rua (as três educadoras e as crianças). Decidimos ir para a rua da casa da Laura e Olívia, por ter menos trânsito. Ao chegarmos nos identificamos aos vizinhos que estavam por ali e pedimos permissão para brincar

na frente da casa do Sr. que fica ao lado do barzinho. Também pedimos para riscar a rua de giz (pedaços de gesso) já que o material era escasso e a ideia era desenhar amarelinhas e outras brincadeiras com desenhos no asfalto. O barzinho que estava fechado levantou as portas. Foi muito interessante nossa organização com as crianças. As brincadeiras rolavam numa boa. A distribuição entre Eu, a Alice e a Maria também funcionou. De certo modo, sem combinarmos acabamos nos dividindo na atenção com as crianças. Me chamava a atenção a presença de duas adolescentes (meninas): a Dani e uma outra que não sei o nome (acho que era irmã do Bernardo). Após um tempo brincando, chega uma viatura. Não parou e nem passou na rua. Deu meia volta, circulou o quarteirão e foi para a quadra. Na hora, ficamos apreensivas. Achamos que talvez algum dos meninos viessem a relacionar nossa saída da quadra (era a 1ª vez que fazíamos isso) com a chegada da polícia. Também ficamos pensando que pudessem relacionar a chegada da polícia com a nossa presença no bairro, já que na semana passada a presença de um dos profissionais do programa havia possibilitado isso (pensaram que ele fosse da P. porque dirigia o gol carro público do estado). A Maria foi até a quadra dar uma olhada para ver o que estava acontecendo. Pensei: já pensou se estamos na quadra (espaço ao redor) com as crianças e chega a polícia, e sai um conflito desse encontro? O que fazemos para proteger as crianças? Também pensei: que Estado é esse que ao mesmo tempo em que oprime com a falta de políticas públicas controla e pune a comunidade com a presença da polícia? Mais que isso: tenta camuflar a sua ineficiência/ineficácia/omissão com a falsa promessa de reduzir a violência pautado na criação de determinadas ações isoladas [...]. Ao final conseguimos passar a lista de presença pela segunda vez. Encerramos as brincadeiras não permitindo que as crianças nos acompanhassem até a nossa sala da equipe no bairro. Também terminamos impedindo, através do pedido da Alice junto ao Juliano e ao André, que os dois não continuassem a brigar depois que nós (equipe) fôssemos embora. Depois de tanta insistência e de argumentos convencedores Juliano e André selaram a paz. Alice chamou a atenção ao fato do Juliano ter pego um tijolo para tacar no André. Só não o fez porque ela interferiu em tempo. Subimos com a sensação de termos feito algo naquela tarde, porém com consciência de que de fato, por mais que façamos sempre será bem menos do que precisa ser feito neste lugar, com os sujeitos, a partir de suas histórias!!! Esqueci de relatar o sumiço da nossa única bola de vôlei. O Jorge foi me avisar que o Murilo havia chutado a bola muito forte e essa acabou sumindo no mato. Como era a primeira vez que isso ocorria, via necessidade de mostrar ao adolescente nosso compromisso em saber se a justificativa era mesmo verdadeira. Fomos juntos, eu e ele, no meio do mato procurar a bola. Percebendo a iniciativa do menino em querer ajudar nessa procura, acreditei na versão que ele contou. Suspendemos a busca. O mato era grande demais! (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 17/07/2009).

Doc – 08

Usando a linguagem lúdica das crianças do bairro, hoje eu diria que nossa equipe “surumbou”!! O encontro foi diferente desde a saída da nossa sala (espaço da equipe no bairro). Isso porque a Sofia, o Iago, o Jorge e o Bento apareceram lá por volta das 14:00 horas para nos “buscar”. Chegaram meio como quem não queriam nada, pularam o muro após jogar uma bola dentro do quintal da instituição pública aonde fica o nosso espaço como uma forma de se aproximarem da gente. Descemos todos juntos. Eles nos ajudaram a levar as vassouras e o material lúdico que usaríamos durante a tarde. Chegando fizemos como sempre: varremos e a limpamos toda a quadra. Na chegada Felipe (educador estagiário) fez uma observação (ele não havia comparecido na semana passada) dizendo que achava que a quadra estava mais limpa do que quando ele a viu a primeira vez, porque havia menos pedras no local. Pensamos: será que estão jogando menos pedras porque estamos por ali agora? As crianças foram logo colocando a rede de futebol, enquanto nós equipe educadora varriamos o lugar. Disse que gostaríamos de fazer uma brincadeira com eles antes de que começássemos a usar a quadra toda com o futebol. Não aceitaram. Queriam continuar jogando. Jorge e Sofia foram os mais resistentes. Ficamos ao lado, Eu, Maria e Alice, olhando o jogo que seguia muito organizado. Chegaram outras crianças. Pedi

para que parassem o jogo. Ficaram bravos e então eu disse que era apenas para combinarmos o que faríamos com os pequenos que acabaram de chegar e também queriam jogar. Combinamos (mesmo após o Jorge ter reclamado em voz alta, e eu o ter chamado atenção sobre o que já havíamos combinado antes, isso é de que toda vez que não estivesse de acordo com algo na nossa brincadeira que ele dissesse para mim e ou para toda a gente, ao invés de apenas resmungar... o que me pareceu que ele esteve de acordo pois balançou a cabeça que sim, que que entendia) que o jogo de futebol seguiria, porém com a quadra dividida em duas partes. Assim o grupo que chegará há pouco também poderia decidir o que jogar. Pedi ao Felipe (educador) que ele acompanhasse jogando com os “grandes” que eu me organizaria com os pequenos. A ideia (estratégia) era que o Felipe, depois de um tempo de jogo, propusesse novamente a ideia de brincar de corrida na rua. Eu tinha preparado uns “bastões coloridos” com o reciclado dos fogos de artifício que um tio havia usado há umas duas semanas em uma festa junina de família. Pensei que, agora coloridos, esse poderiam servir de bastões como aqueles que os atletas do atletismo usam nas provas de corrida de revezamento. Tudo seguia muito bem na quadra, meu grupo também havia decidido pelo futebol, porém em 1x1 (um jogador driblando o outro) com 1 goleiro para ambos os jogadores. A regra era que a cada três gols feitos as duplas fossem trocadas. Começaram jogando Guto e Kauã (bem menor). Guto foi rápido para marcar 02 gols (o seu segundo) e só então percebeu que ao marcar o terceiro deveria sair para dar lugar a outra dupla. Tentou voltar atrás pedindo para que todos que estivessem esperando entrassem para jogar. Eu não concordei. Disse que não por que a gente tinha combinado aquilo e achava injusto que todos que esperaram até o momento tivessem que entrar só para que ele (Guto) não saísse ao fazer o terceiro gol. O menino deu uma risadinha contida, ficou enrolando com a bola no pé driblando o Kauã sem nenhuma intenção de fazer o gol para não ter que sair e ficar aguardando a sua vez. Pedi que ele objetivasse o gol, porque era aquilo que estava valendo. Não demorou muito, atendendo meu pedido Guto marcou o gol e então ele e Kauã saíram para que outros pudessem jogar. Nesse tempo o restante do pessoal junto do Felipe, Alice e Maria (educadores) se reuniram e foram para a rua de cima para brincar de corrida. O grupo que estava comigo continuou na brincadeira que estávamos jogando e fomos até o final, até que todas as quatro duplas pudessem jogar conforme o combinado. Depois reorganizamos o grupo e jogamos quadra inteira com dois times. Foi um momento muito tranquilo. Jogamos uns 30 minutos sem briga, sem discussão negativa. Todos (meninos e meninas e eu) nos sentíamos felizes por jogar. Foi a primeira vez de fato que estávamos jogando futsal sem parar o jogo por ações extras. Tive condição de num intervalo de um jogo para outro explicar a todos sobre a frequência cardíaca. Também alongamos todos juntos. O grupo mostrou-se satisfeito em aprender!!! Pedi para sair do jogo porque estava cansada, porém a minha intenção era deixá-los jogando em grupo a fim de observá-los de fora do jogo. Nesse tempo observei também, de longe, que o Marcos se aproximava. Pensei que poderíamos ter problemas com a chegada dele. E tivemos mesmo. Marcos não aceitou o convite para jogar junto com os demais, porém entrou no jogo para tentar pegar a bola. Em menos de um minuto ele xingou a Tais, que se ofendeu, foi pra cima dele, ele veio pra cima dela; eu apartei, Marcos deu um murro no braço de Tais, eu fui segurá-lo, Marcos deu um soco em mim. Na discussão cheguei a propor para parar o jogo e que todos saíssem para não terem que presenciar a briga. As vezes percebo que nessas situações quanto maior o público maior o reforço para que permaneçam brigando. Marcos pegou várias pedras nas mãos. Começou a jogar na Tais. Todos correram da quadra, inclusive a Tais. Marcos saiu. Eu fui atrás. Tentei conversar com ele. O menino me xingou, disse que eu não era dona da quadra. Eu respondi que não era, mas que ele também não era e que por isso o que tinha feito não estava certo. Que ele era muito bem-vindo ali para jogar, mas que não aprovava o que ele tinha acabado de fazer: estragado a brincadeira. Marcos foi embora, os meninos voltaram a jogar. Tais foi para a rua aonde o outro grupo brincava de correr. Reorganizamos o futebol. Jorge não quis mais jogar. Era visível sua cara de desapontado diante do que havia presenciado. É certo que nenhum daqueles que estavam na quadra aprovavam o comportamento do Marcos. Às vezes parece que quando o menino faz isso (e não é a primeira vez que isso acontece) eles

mostram através do olhar que gostariam que tomássemos uma posição a favor de todos e contra o Marcos. Acontece que nossa posição naquele espaço ainda é muito delicada. Não conhecemos as “regras” daquele lugar. Não temos domínio do pedaço. Reconhecemos nossa fragilidade diante dessas situações (brigas, comportamentos agressivos, violência) e de outras que ainda não aconteceram, mas que já nos ocorreu como hipótese, como por exemplo se a polícia (que segundo relatos de pessoas da comunidade está sempre por ali) resolve ocupar o espaço provocando uma troca de tiros. Passado o furacão fui até a Alice na rua de cima aonde as crianças brincavam de corrida, para informar o ocorrido, já que o Marcos tinha ido para lá e a Tais também estava lá. Marcos estava participando da corrida de revezamento. Tais estava sentada no meio fio. O restante, me fazia muito feliz naquele momento. As crianças (a maioria) nos grupos para brincar, todos com um lugar definido, aguardando sua hora de correr. Uma cena muito bonita vista de longe. Pena que ainda não “podemos” fotografar esses momentos. Penso que a máquina possa intimidar a participação daqueles que estão em situação irregular com a lei e por consequência acabar trazendo desconfiança de alguns conosco. Por outro lado, também não temos a máquina para fazer isso!!! Voltei para a quadra. Entrei no gol a pedido das crianças. Mal a bola rolou, vi a Tais e a Ana Clara descendo bravas, nervosas. Pensei... foi o Marcos!!! A Alice veio atrás das meninas. Disse para as crianças que eu precisava sair do jogo... parecia importante. Gritei a Tais para conversássemos. Achei que ela não pararia. Ela parou e esperou até que eu me aproximasse. Tais estava muito revoltada com Marcos, disse ela: - Ele pensa que pode fazer o que quer só porque o irmão dele matou um monte e tá preso. Mas nós não temos medo não. Vou juntar meus irmãos e vamos ver quem pode. A primeira coisa que disse a Adriana foi que ela tinha toda razão para estar brava daquele jeito. Estávamos a favor dela porque presenciamos o que o Marcos tinha feito e estava fazendo, porém era importante que ela se acalmasse para não fazer a coisa ficar pior. Disse a ela: - Você já é mais grandinha. Já sabe o que pode acontecer se uma briga dessas entre você, o Marcos e agora a Ana Clara (irmã de Adriana) fosse adiante. Estava falando inclusive de morte. Alice (da equipe) reforçou minha fala. Adriana balançou a cabeça concordando com o que eu e a Alice falávamos para ela...porém mostrava-se injustiçada. Queria buscar ajuda do Renato o seu irmão porque o Marcos tinha ido para a casa dele chamar os irmãos dele para “resolver” a situação com elas. Nesse momento a Ana Clara (irmã de Taís), também aceitou meu pedido, prorrogando a ideia de ir pra sua casa falar com sua mãe sobre o ocorrido. De repente surge na esquina de novo o Marcos de braços dado com a Debora, uma de suas irmãs. Fiquei mais tranquila quando o vi junto com a Debora e não junto com sua outra irmã ou irmão Leonardo. Pelo menos, em último caso, ficaria mais fácil de mim e a Alice apartarmos a todos (rsrsrs). Brincadeira!!! É porque a Debora já havíamos tido contato durante as visitas que havíamos feito durante a semana. Ela tinha me convidado para jogar bets junto com o grupo da sua rua e eu achava que isso era um bom sinal, já que ela nunca foi na quadra. Debora se aproximou. A conversa começou em tom alto. Eu interfeiri explicando para ela o que tinha acontecido. Chegou o Renato (irmão da Taís) e o Bento (seu sobrinho) e a conversa conflituosa se arrastou até que todos apontaram pro Marcos (do jeito deles) dizendo ele era “muito forgado”, que não respeitava ninguém e que de certo modo todos estavam de saco cheio dele xingar, bater e ofender as pessoas, inclusive atrapalhando as brincadeiras. Interessante como o Marcos foi abaixando a bola, e muito interessante também o comportamento da Debora com ele e com a gente. Ela não aprovou e nem desaprovou o comportamento do irmão e chegou a perguntar em tom de “ameaça” porque eu e a Alice estávamos ali (no local com eles) e não estávamos lá (na rua de cima) aonde os outros brincavam de correr. Conversas pra lá e pra cá Debora resolveu que ia para a rua de cima e que o Marcos iria com ela. Ao sair a menina levantou a mão para Tais selando a “paz” dizendo: “- Oh... tá de boa. Desculpa aí!!!”. Tais aceitou a desculpa levantando a mão da mesma forma. Nesse momento surpreendentemente o Marcos deu um sorriso, e se aproximou de Tais para dar-lhe a mão e pedir desculpas. Surpresa, eu quase não acreditava no que via...porém como “intermediadora” aplaudi a atitude dos dois. Elogiei os dois em voz alta, dei um abraço forte em Tais e Ana Clara por terem aceitado as desculpas de Marcos, e me virei para o Marcos que já

estava saindo e pedi-lhe um abraço. Marcos correu sorridente, abriu-me os braços, nos abraçamos e então eu pude dizer a ele o quanto gostávamos dele e o quanto gostaríamos que ele fosse nosso ajudante nas brincadeiras porque sabíamos do potencial que ele tem para liderar não só para as coisas que não são legais mas também para o que para todos ali parecia ser bastante importante: brincar e ser feliz!!! Ao fim encerramos o dia com todos reunidos na rua onde aconteceu a corrida naquela tarde. Uns mais felizes, outros ainda nervosos e com raiva (como o Joaquim que também havia se desentendido com a Cassia e que por isso queria... e certamente teria feito se não tivéssemos interferido... tacar um tijolo na cabeça da menina), outros não querendo que fossemos embora (caso das crianças que jogavam comigo na quadra e que disseram isso após eu ter explicado que ficaremos impedidos de brincarmos juntos por alguns dias por causa da determinação da coordenação do programa em razão das medidas preventivas que os municípios e o Estado estão tomando para controlar o alastramento da gripe A7), outros cantando por si só a canção que havíamos acabado de cantar juntos: “se eu fosse um peixinho, se eu soubesse nadar, tirava ..??? do fundo do mar”. Comecei a cantar sozinha essa música, no meio das crianças, após sentir que alguns estavam querendo brigar. Alice, muito antenada comigo naquele momento, percebeu e deu força ao coro... cantamos todos juntos, a briga já não era mais tão importante!!! (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 31/07/2009.

Doc - 06

Local: rua da casa da Carla. Equipe: Educadora/Lúcia/Felipe. Atividades:1) jogos pedagógicos; 2) corda; 3) bola. Estratégias: Passei antes na oficina para avisar as crianças que brincaríamos naquela rua mesmo, por conta do sol. Observações: Fátima, mãe da Diana (4 anos) e do Junior (2 anos) esteve presente o tempo todo. Paula adolescente de 15 anos foi abordada para fazer inscrição no curso profissionalizante e convidada a participar da reunião de apresentação da proposta. Foram ditos 3 palavrões “[dado ocultado]” pela Carla, “[dado ocultado]” pelo Anderson e “[dado ocultado]” pela Duda). Duda vai se mudar para Curitiba dia 30 (a menina me perguntou se eu sabia de alguém que quisesse comprar a casa dela). Cintia, menina de 9 anos, que mora com o pai em outro bairro, mas fica o dia todo na casa da tia naquela rua, brincou com a gente pela primeira. Também a Giovana e o Arthur e Marcelo (irmãos da Giovana). Muitas crianças de até 6 anos brincando. Adolescentes que participaram a primeira vez: 1) Nádia 12 anos; 2) Pietra 15 anos; 3) Raquel 12 anos; 4) Karen 12 anos. Carla não estava no começo da brincadeira porque havia ido no mercado comprar leite e pão pra a vizinha. Julia disse que só podia brincar depois de limpar a casa. Nádia foi embora bem antes de acabarmos a brincadeira por causa do irmãozinho (bebê) que estava chorando. Brinquedos doados por uma instituição pública do estado não são atrativos para os pequenos, senão pelas cores e tamanho das peças que são bem pequenininhas e muito perigosas porque podem ser engolidas com facilidade. As regras e os desenhos (formato) pareceram ser bem complexas para que brinquemos no coletivo. Propostas= Faróis! Nas próximas oficinas temos que ir com uma atividade preparada para atender as crianças de 0 a 6 anos. Temos que passar nas casas pedindo autorização para brincarmos naquela rua com aquelas crianças. Âncoras = Fiz contato bem próximo com as mães Fátima (mãe da Diana e Junior) e Carmem (mãe da Melissa e Mateus). Acho que essas mães podem ser potencializadas como cuidadores das crianças durante nossos encontros. Perguntei a Vera o que ela achava de brincarmos por ali com as crianças. Ela disse que achava que ninguém se oporia. Os Nós da Rede = Para o próximo encontro temos propostas de brincar de corrida, desenho e pintura e elástico. Duda se mostrou muito agressiva na fora da roda de conversa no final... Gritava e falava alto a fim de atrapalhar a conversa para os combinados. Pensei: - Claro que ela quer atrapalhar... deve estar pensando porque eu vou ajudar/colaborar ou mesmo propor algo se nos próximos encontros sei que não estarei mais presente para brincar. Lúcia me disse que quando estava junto com a Carla e as outras meninas, as mesmas disseram para ela não se aproximar da Carla para não pegar piolho. Lúcia disse que falou para as meninas

que já sabia do problema da Carla e que isso não importava pra ela. Abraçou-a na frente das meninas. Lembramos do dia em que eu contava minha história para Carla, sobre quando tinha mais ou menos a idade dela e também tinha problemas com os piolhos. Tinha tantos que um tio meu, irmão da minha mãe, chegou a apelidar-me de “zé piolho”. O “zé” foi por conta dos meus cabelos curtos (para minha avó e para minha mãe era mais fácil cuidar da minha cabeça dessa forma) e o “piolho” por causa dos inúmeros que me perseguiam. Nesse dia disse para Carla que minha avó contava que só conseguiram acabar com os meus depois que fizeram uma “simpatia”, tipo uma “mágica” ou ritual para que os meus piolhos fossem embora. Quando acabei de contar-lhe essa história, a menina, com os olhos brilhantes e arregalados me falou: - Será que ela pode ensinar essa mágica pra mim. Surpresa e meio sem saber o que responder, abracei a menina e disse-lhe a verdade, porém com todo afeto que podia dar-lhe naquele momento. Respondi: - Oh querida... que pena que ela não vai poder nos ajudar... ela já morreu faz muitos anos. Mas nós prometemos pensar como podemos te ajudar a resolver este problema! É certo que a Carla está sofrendo. Eu sei bem o que é isso: ter a certeza de que estamos sendo rejeitados e postos de lado pelos amigos porque eles têm medo de que os piolhos passem para eles. Talvez a UBS possa ajudar nisso!? Ou alguma tia ou avó já que pelo visto a mãe da Carla parece não estar preparada para exercer essa função (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 17/09/2009).

Doc - 07

Local: Rua do bairro. Rua da Brincadeira. Introdução ao dia - Pela manhã, a partir de uma reunião, organizamos o plano de atividades da tarde. Havia chegado um tanto de materiais de papelaria que a coordenação enviou em comemoração ao Dia das Crianças. Detalhe: mandamos uma lista, porém a maioria dos itens não foram enviados. Mandaram outras coisas no lugar. Também preparamos vários saquinhos com balas para serem distribuídos para as crianças nas atividades de sexta com o dia da beleza. As balas foram conseguidas por outra equipe do programa na cidade. Renata trocou sabão por balas e distribuiu entre todos as equipes. Outra coisa que decidimos foi que a “Pipa” apareceria pela primeira vez no bairro. Como atividade levaríamos tinta guache e papel kraft no rolo, e futebol a pedido dos adolescentes. À tarde - Primeiro organizamos os materiais. Depois foi hora de transformar-me na “Pipa”. Enquanto fazia a maquiagem no banheiro a Alessandra me procurou para dizer que o Renato (14 anos) estava lá pra me falar sobre o projeto dele de maquetes. Fiquei orgulhosa de saber que o menino queria retribuir o “investimento” que estamos fazendo nele (atenção, confiança, carinho, apoio) com a mostra dos resultados de sua participação no curso. Fui falar com ele. Menino: - Vim te contar que hoje eu terminei o meu primeiro projeto. Educadora: - Ah é!!! Que legal! E o que você projetou? Menino: - Eu fiz uma casa com três cômodos e um banheiro, do jeito que minha mãe sempre quis. Saímos todos, inclusive o Renato para o encontro com as crianças e adolescentes na rua da Carla. No caminho combinamos como seria a chegada da Pipa. Combinamos que diríamos que eu, Educadora, não pude vir naquela tarde, mas havia mandado a sua irmã no lugar, a qual gostava muito de soltar pipas, já que sabia que ali também havia crianças que sabiam fazer isso muito bem. Fiquei escondida atrás do muro, na esquina, enquanto a equipe foi até as crianças. Neste período, enquanto estava escondida, pude conversar com duas mães. Uma delas a mãe da Nádia (12 anos) que, embora eu já tivesse cruzado com ela várias vezes na rua, pela primeira vez aceitou ser abordada. Surpreendentemente, ao olhar para a Pipa ela sorriu! O sorriso foi largo, o que para mim foi um resultado inesperado, já que aquela mãe sempre se mostrava para nós com a cara fechada, olhar distante e com muita aversão. O momento me fez pensar como a Arte de fato tem o poder de mudar o comportamento, quebrar o gelo e abrir novos rumos na vida, novos caminhos. Mesmo me reconhecendo, dessa vez a mãe aceitou conversar comigo. Perguntei: Educadora: – E a Nádia (12 anos) vai poder brincar hoje? Mãe:– Não!!! Ela tá de castigo porque andou fazendo umas coisas aí. Educadora: – E foi muito sério? Mãe: – Ela saiu ontem pra ir para a escola e passou o dia todo no rio, escondido, sem eu saber

onde ela estava. Educadora: – E na escola ela está indo bem? Mãe: – Tá nada! Vive faltando, me enganando que vai pra aula e sai por aí, pedindo coisas pros outros. Foi um momento muito especial do ponto de vista da formação de vínculos com aquela mãe, e também do ponto de vista de aproximação com a família como um todo, já que só faltava chegarmos na mãe de Nádia. Os demais irmãos e irmãs já conhecemos todos. As crianças chamaram a Pipa. Começamos a brincadeira de faz de conta! Apareci correndo, um tanto atrapalhada tentando empinar a pipa (de brinquedo). As crianças sorriram muito. A Carla era a que mais expressava suas risadas. Na verdade, elas se demonstravam felizes, surpresas com a brincadeira. Mais surpresos por saberem que a Pipa na verdade era eu (a educadora), que eu não tinha faltado como a equipe tinha dito, que eu estava ali, e que nós já estávamos brincando. O diferencial deste dia foi a participação de algumas mães como espectadoras. Três delas ficaram assistindo as atividades do início ao fim. disse se sentir envergonhada pela falta de educação das crianças com a gente, quando falam palavrões e não obedecem aos nossos pedidos. Disse a ela que estamos ali porque gostamos de estar com as crianças e que escolhemos a profissão que temos justamente porque temos paciência com as crianças e adolescentes e que nos sentimos comprometidos com a função de ajudar as famílias que precisam/ buscam apoio para atuar na educação dos seus filhos. Outra ação importante foi ter podido aproximar estrategicamente a Fátima (da equipe) da mãe da Carla (a Rute) que veio nos atender após eu ter-lhe chamado para fora de sua casa. Após um tempo conversando juntas eu disse a mãe que eu deveria voltar para as atividades com as crianças e a Fátima continuou a conversa, com o objetivo de estreitarmos e ao mesmo tempo ampliarmos as nossas relações com esta mãe. Também foi muito positiva a organização dos adolescentes jogando futebol, sob a orientação e participação do Felipe (educador estagiário). Esta foi a primeira vez que o Renato (um menino da região de baixo do bairro do grupo da quadra) participa das nossas atividades na rua de cima (da quadra). Depois dele, que foi andando desde o começo junto com a gente até essa rua, apareceu o Antônio (outro adolescente da turma de baixo) que passando pela rua parou para nos cumprimentar e acabou ficando por ali. Eu quero destacar ainda a satisfação das crianças e o interesse da grande maioria pela atividade de pintura a guache. Desde os pequenininhos até os maiores (particularmente o Rafael). A atividade de pintura pareceu ser muito prazerosa. Por um bom tempo todos conseguiram permanecer no espaço do papel dividido para cada um, com as tintas sendo manipuladas em cores separadas. Depois de quase uma hora é que as crianças perceberam que poderiam misturar as tintas e assim fizeram até que todas as cores acabaram se transformando numa cor única: acinzentada. Algumas crianças se mostraram contrárias a atitude de quem misturou as tintas, porém para a maioria nesse momento o que parecia era que a cor da tinta já não era tão importante. O interesse agora estava em mexer com a tinta, experimentá-la, manipulá-la de tal forma que pudessem se lambuzar. Terminamos esse dia com a Pipa cantando músicas de roda com as crianças, sem que a roda fosse organizada de fato. Cantamos “a cobra não tem pé” (com encenação da cobra de pelúcia), “o sapo não lava o pé” e “se eu fosse um peixinho”. Ah!!! A Duda não se mudou ainda para Curitiba. Fez uma pintura para mim e por isso não queria que a sua parte no papel fosse mantida (unida) junto às demais pinturas. Acontece que a menina não soube expressar o que queria através das palavras. Antes que eu pudesse perceber que era isso que ela queria fazer (dar-me de presente o desenho) a menina fez mánha, gritou, chorou... Até que finalmente pude entender perguntando afirmativamente a ela o que ela realmente queria nos dizer com todo aquele seu comportamento. A lição deste dia é a certificação de que as expressões artísticas podem de fato sensibilizar para comportamentos afetivos de empatia, de respeito ao outro e as suas diferenças, de cordialidade, amizade, carinho. Com a Pipa isto se fez presente até com o homem que passou de caminhão vendendo melancia na rua neste dia. Montado sob um monte de melancias, em cima daquele caminhão velho, num sol quente, ele foi capaz de sorrir e retribuir a gentileza do aceno que a Pipa fez a ele! (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 08/10/2009).

Sem data – Nossas observações tem nos apontado que na rua da escola, no local (trecho) onde varremos para começamos a brincadeira, não houve mais acúmulo de lixo e bem de vidros na rua (que os meninos quebram para fazer cerol). (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 11/09/2009).

Doc 38

Quadra – Deixamos a bola de posse dos meninos. Um deles (um novo o qual não sei o nome) que é conhecido como Fera veio até mim e ao Felipe (educador) pedir que a bola pudesse ficar pra que jogassem no fim de semana. Combinamos que ele poderia ficar com a bola na condição de que todos pudessem jogar juntos inclusive aqueles que não estavam mais ali, porque já tinham ido embora. Os jovens que frequentam o espaço há mais tempo certificaram a proposta e o fato do menino ficar com a bola. Balançando a cabeça aprovavam a situação e a liderança do menino. Saímos felizes eu e o Felipe. (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 09/10/2009).

Doc 40

À Tarde – Reunião com as crianças na oficina da rua para decidirmos como continuaremos nossos encontros tendo em vista a necessidade da garantia de segurança delas na rua (com a passagem dos carros) e a possibilidade de inclusão de outras crianças e adolescentes de outras ruas no encontro. Decidimos que tentaremos retomar nossos encontros na rua debaixo da escola. Nós educadores/equipe vamos até a rua para irmos com todos até a escola, brincamos/jogamos e depois os acompanhamos de volta. (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 22/10/09).

Doc 42

Marcos participou pela primeira vez de uma atividade toda, do treino de futsal para a turma de crianças. Disse a ele que um menino do bairro falou que não ia na quadra porque tinha medo que ele o batesse, e ele disse: “pode falar pra ele vim professora... ou eu vou com você lá, chama ele... quem é ele?”

Marcos participou pela primeira vez de uma atividade toda, do treino de futsal para a turma de crianças. Disse a ele que um menino do bairro falou que não ia na quadra porque tinha medo que ele o batesse, e ele disse: “pode falar pra ele vim professora... ou eu vou com você lá, chama ele... quem é ele?” (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social. 03/03/2010).

Doc 43

Atendendo a um pedido pessoal do Clóvis (um dos líderes comunitários) conversei com os meninos que “cuidam” da quadra para que ele também pudesse começar a usar o espaço para continuar com o trabalho que ele faz com meninos do bairro com o futebol. Depois de discutirmos e alguns irem contra a proposta (dizendo que o Clóvis era “folgado” porque nunca tinha ligado pra eles e agora que a quadra estava arrumada ele queria ir pra lá) ficou decidido pela maioria que no dia 08/00 o mesmo iniciaria os treinos na quadra no período da noite, com o aval da galera e o apoio do Programa e da equipe que cederia 02 bolas para usarem nos treinos. (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 06/03/2010).

Doc 44

Clóvis veio na quadra, durante a oficina, relatar sua alegria pelas experiências que estava tendo com os meninos na quadra. Disse que estava surpreso com a participação dos “moleque” e que nos primeiros dias teve muito medo de ir e ficar lá mas que agora estava satisfeito com o que estava acontecendo. Relatou que ficou muito emocionado em uma das noites, ao chegar na quadra, pois como havia chovido, um grupo de meninos estavam rapando a quadra para

poderem treinar. Uma prática adotada pela nossa equipe com as crianças no início do nosso trabalho!! (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 31/03/10).

Doc 46

Chegamos na quadra eu, Felipe, Maria e Éder. Tinha um grupo de quase 30 meninos (duas meninas) jogando com autonomia e a partir da sua organização. De imediato ficamos muito felizes, com a sensação de dever cumprido. Descemos do carro, oferecemos uma bola mais nova para que continuassem o jogo e respeitamos o momento do grupo cancelando o treino que estava previsto, e participando da realização do coletivo. Os educadores completaram o jogo. Eu fiquei ao redor da quadra aproveitando o momento para aprofundar o relacionamento com os meninos que naquele momento preferiam “fumar” a jogar. Pensei naquela experiência observada como uma vivência de respeito coletivo, de sabedoria sobre o tênue limite entre o que são direitos e deveres individuais e/ou coletivos. RODRIGUES. Prática Educativa Social, 01/04/2010).

Doc 48

Outros pontos importantes:

- Relatar a conversa com Z.
- Relatar as estacas fincadas por Marcos e Cezar para tapar os buracos do alambrado.
- Relatar os galhos fincados por Vitório e Alexandre para levantar parte do alambrado da quadra que tinha caído ao chão. Tiveram essa ideia depois verem a ação do Marcos e do Cezar.
- Relatar o pedido da Amanda (17anos) e da Michelle (18) para que deixássemos uma boneca só para elas.
- Relatar o convite do “Roque” pra montarmos uma barraca na festa junina do “Bar do Bairro” e divulgar os direitos das crianças.
- Relatar o depoimento confidencial do José (16) (não consegue ficar fechado, por isso não consegue estar na escola).
- Relatar a entrevista com Alexandre sobre a história do bairro e seus sonhos, e o seu olhar sobre o programa.
- Relatar os sonhos da Amanda, Michelle e Luz.
- Relatar conversa com meninos sobre o CAPS.
- Depoimento do Vitório sobre não ter documentos, não saber ler e escrever e ter dificuldade para correr atrás das exigências documentais para sua inclusão como bolsista/jovem ajudante no Programa.
- Abordagem de rua com Maicon, Cleverson, Rogério e Michael no Centro da cidade, da qual desencadeou-se a proposta das crianças de realizar uma reunião entre eles (grupo de meninos), o Conselho Tutelar e as crianças do bairro.
- Experiências faladas, expressadas e vividas pelas crianças no evento de Corrida de rua no centro da cidade.
- Experiências faladas, expressadas, compartilhadas... vividas na festa junina:
 - 1) Envolvimento do Alexandre com a busca do som, do Neto com o empréstimo e instalação do som, do Raí com o funcionamento do equipamento;
 - 2) Envolvimento das crianças e adolescentes que ajudaram na construção/criação e realização das brincadeiras: C., D., E, F, G. H. (artes), J., K.
 - 3) Envolvimento de todos na decoração do espaço; Envolvimento das Amandas (1 e 2), da Adriana (Kaká) e da Carol na preparação da pipoca.
 - 4) Envolvimento do CRAS com a concessão do uso do espaço da cozinha.
 - 5) Envolvimento da vigia do CRAS com a doação espontânea (sem que esperássemos) de pirulitos e balas.
 - 6) Envolvimento da nossa equipe, técnicos e estagiários com a manifestação da proposta/ideia/desejo das crianças em realizarmos uma “festa” que pra eles e pra nós, que significou mais do que um espaço de diversão: foi uma prova real de que juntos, cada um de

nós, fazendo um pouco, cumprindo o seu papel dentro de suas possibilidades e potencialidades, podemos sonhar com o “céu” e quase tocarmos nele! Nos sentimos todos assim naquele fim de tarde: bem próximos das nuvens... (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa, S/Data, 2010).

Doc 55

Bento (irmão da S.) informou que o Renato foi devolver a bola que esquecemos na quadra na oficina de sexta-feira e que não havíamos sequer percebido. Uma vitória simbólica se considerarmos o que o Gesto da política do esporte contou sobre as bolas que sumiam na quadra quando eles iam desenvolver o projeto da prefeitura. O simbolismo dessa devolução se dá quando na mesma semana uma Entidade pública é assaltada por 2 adolescentes armados. Não se sabe se os meninos são da região ou não. A utopia da intervenção educativa tem que partir disso, das pequenas coisas! (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa, 29/09/09).

Doc 60

Passada pela quadra e conversa com dois adultos. Na chegada, percebendo que eles se incomodaram com o carro do Estado (por não saberem de quem se tratava já que todos os carros públicos são iguais, e no caso do estado são muito semelhantes aos de policiais à paisana) disse a eles que estávamos pensando em colocar algum tipo de identificação, talvez uma bandeira ou uma pipa, para que de longe eles pudessem avistar e saber que se trata do pessoal da Equipe! Perguntei sobre a bola que ficou de posse de um dos adolescentes que estavam na oficina do dia 9/00 na quadra e eles disseram que estava com o jovem e que no decorrer da semana e no final de semana do feriado eles haviam jogado bastante. A prova que precisávamos para...seguir! (RODRIGUES. Registros da Prática Educativa Social, 16/10/09).

DOC 66

Oficina na quadra – Descemos Eu e a Estagiária. Quando chegamos não havia muitos meninos: o Jorge já estava aguardando. A Lúcia chegou em seguida. As crianças foram vindo aos poucos depois de Eu ter saído passando nas ruas. Em conversa com as adolescentes e jovens (meninas) da rua [dado ocultado] (uma grávida) elas disseram que os meninos (adolescentes e jovens) dali tinham ido para o rio que fica em [dado ocultado]. Outros foram para a [dado ocultado] para o evento do governo do estado. Combinamos com as meninas de pensarmos um passeio juntas até rio para que conheçamos o lugar junto com elas. Disseram que lá eles fazem piquenique e até churrasco e que nesse lugar o mesmo não é tão fundo (por isso não tem perigo). A maior dificuldade é que é longe e que tem que andar bastante para chegar, inclusive pelo mato. Perguntei a elas sobre a bola que ficou no bairro e elas disseram que têm visto os meninos jogarem sempre. De volta à quadra, já havia mais crianças. Fui até a rua da e chegaram mais. O Murilo da Karina tinha ido buscar sabão em pó na casa da avó e falou que tinha que lavar toda a roupa da família para depois ir brincar. Disse que vai morar com sua avó e que sua mãe e pai já estão sabendo da sua decisão. Enquanto ele esfregava a roupa no tanque seu rosto se voltava o tempo todo para a quadra. A Maria chegou e foi lá “buscá-lo” ... ele veio!!! A Lúcia e a Isabela (Equipe) ficaram com os pequenos e os que queriam fazer o foguetinho. Lúcia teve que deixar de dar atenção para um grupo de mais ou menos 10 crianças para ficar com o irmãozinho da S. no colo, para que a T. (tia do menino) pudesse brincar um pouco. Logo após teve que fazer o mesmo com a N. para que a E. pudesse ficar livre para brincar. Eu fiquei com o grupo de meninos e meninas que queriam jogar futebol: S. (menina muitíssimo talentosa no futsal), M., J. G., W., C. J., K., P. mais dois meninos que não me recordo os nomes e que não aparecem com frequência. O Marcos também apareceu, tentou entrar no jogo tomando a bola para si. Depois tentou bater no H. sufocando-o para descontar algo que este tinha feito um outro dia e que ele não tinha gostado. Interferi a favor do H. dizendo a ele que não podia bater no menino e nem em ninguém e que não ia permitir que ele fizesse isso com ninguém no jogo como faria da mesma forma com ele se fosse o contrário. Disse a ele que se ele quisesse jogar era bem-vindo. Mas

não achava justo ele bagunçar o jogo. Ele deu-me as costas e saiu em direção à sua casa. Sinto que já posso agir assim com ele, tentando mostrar-lhe os limites coletivos e individuais nos/ dos nossos encontros. Também sinto que ele me pede isso, que eu o faça parar, até mesmo como uma forma de se relacionar comigo e com os outros colegas do bairro. Ele sabe que quando é inoportuno com os pequenos e com os que não se empoderaram diante dele, quase sempre ele consegue ter/ fazer o que quer. Avalio que conseguimos ir adiante com ele hoje, porque mesmo com as suas interferências e as minhas (educativas) ele conseguiu permanecer um curto tempo no jogo em um dos times que o acolheu parando o jogo e reorganizando os grupos somente para que ele pudesse entrar. Ele ficou pouco. Parece que nada nem ninguém o faz ter parada, estar na companhia de alguém, convivendo em grupo. Me parece um menino muito solitário, muito pouco bem-vindo pelos outros, a pouca estrutura que estamos atendendo (pessoal, material e de espaço) temos a lúcida consciência de estamos fazendo muito pouco por ele e com ele, já que quando ele chega sabemos que tudo fica muito mais imprevisível e que diversas vezes (quase a maioria que ele esteve presente) as atividades foram ou interrompidas ou desestruturadas por conta da sua presença o que tanto nos angustia por não podermos dar-lhe a atenção que ele precisa. Temos a noção de que o problema não é um menino e sim nosso e de todos os outros serviços que ele já passou e que também não deram conta de atendê-lo a partir das particularidades e especialidades que ele expressa. No final do encontro, quando cantávamos “se eu fosse um peixinho” todos juntos, a Isa (1 ano) caiu ao tropeçar/ trombar com K. (9 anos) que não viu a menina. O tombo foi preocupante, porque ela bateu o maxilar no chão da quadra e por ela se apresentar muito frágil (baixo peso, corpinho pequeno, rostinho miúdo) pensamos que tivesse acontecido algo mais grave. G. ficou muito nervosa com o tombo da Isa. Um pouco porque a irmãzinha não parava de chorar, outro porque estava amedrontada com o que sua mãe pudesse fazer com ela quando soubesse o ocorrido. Pensei: uma babá, uma funcionária de alguma casa que tem a função de cuidar de uma criança, ou até mesmo uma professora escolhida também poderia ter se sentido da mesma forma, com medo pelas consequências de não ter podido cumprir com a função desejada: a de proteger e zelar para que as coisas vão bem! Por entender de fato o peso que G. carrega dia a dia tentando cuidar e proteger a irmãzinha. A menina não queria que eu fosse falar com sua mãe sobre o ocorrido. Eu fui, fui bem recebida, a mãe entendeu o que tinha acontecido e então a G. pode voltar para casa. Ao chegar com a Isa no colo a pequena foi para o colo da mãe que lhe deu o peito para mamar. Dessa forma a Isa parou de chorar. Pensei se seria o caso de trabalharmos com a mãe e com a criança o início da ruptura dessa relação, já que talvez essa seja a causa da mãe não querer se afastar da menina colocando-a na creche. A melhor coisa para essa criança agora seria a inclusão na creche já que apresenta estar muito abaixo do peso, com atrasos na parte de motricidade geral e na formação inicial do processo da fala. (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, 23/10/2009).

Doc 69

Eixo 3- Participação Social da Juventude.

Dados sobre OFICINAS: Atualmente estamos atendendo, com base nos registros de adesões de março, mais de 100 meninos e meninas diretamente nas atividades. Um outro número atendemos esporadicamente nas ocasiões de eventos e/ou quando há o tempo livre da escola. Atendimentos organizados nas 2ª/4ª/5ª e às 6ª à tarde.

2- Cerca de 22 crianças e adolescentes estão tendo esse ano uma história escolar diferente da quando a conhecemos, sendo: Retornaram para a escola: 07; Fortaleceram vínculo na escola: 03;

Foram incluídos na educação infantil: 05; Estão em processo de retorno escolar: 02; Estão em processo de Inclusão Escolar: 01;

3- Inclusão Programas Sócio-Educativos: Projeto social da universidade 01(menino); Projeto social da prefeitura: 03 (meninas); Projeto profissionalização/Contraturno: M. (menino)

4- Experiências sócio-culturais vivenciadas fora do bairro (participação esportiva e artística) por intermédio da nossa Equipe: 15

5- Experiências/Propostas de Protagonismo social dentro da comunidade:

1. Antônio- Organização do torneio
2. Renato – retorno da primeira bola perdida para a Equipe
3. Jorge- Início das oficinas na quadra
4. Wesley- Início das oficinas na rua A. e o abaixo assinado que queriam fazer para reivindicar o campo de futebol
5. Diego- proposição da oficina de Pipas se colocando à disposição para comprar papel para todos
6. Eliel/Manuel/Henrique- construção do golzinho de madeira para a oficina na rua
7. Juliana: por um tempo cuidava da rede de vôlei/Entregava para os meninos jogarem quando não estávamos
8. Grupo que participou do futsal no Ginásio Esportivo da cidade: meninos que se organizaram para que pudessem formar um grupo que pudesse para participar da atividade, quando para nós parecia que a participação deles já havia sido cancelada
9. O grupo de meninas que propôs que a boneca pudesse ficar para brincarem, assim como a bola que fica com os meninos
10. A 1ª vez que ficou a bola a pedido (sugestão) do grupo de meninos na quadra
11. A 1ª vez que ficou a rede de gol (também sugestão do grupo de meninos na quadra)
12. Situações de Intervenções buscadas pelos meninos/as com a Equipe em relação à defesa de direitos: - Reforma da quadra - Uso do salão/chave de posse da comunidade - Uso da luz da quadra à noite - Portão nas grades da quadra - Uso dos materiais esportivos sem nossa presença – conflitos com a polícia – manutenção da tabela de basquete – construção do campo de lazer para a comunidade que não usa a quadra – uso da quadra pelos pequenos- uso da quadra pelas meninas – acesso à quadra por meninos das rua M. e S.
13. Construção e realização da Festa Junina
14. Ideia da realização do Festival de Pipas
15. Uso da Kombi do Conselho Tutela para levar os meninos para jogar futebol no campo da Av. A. T.
16. Reunião com pessoal do Serviço de Abordagem de Rua da cidade junto com o Pessoal da Equipe
17. Colocação de estacas pelo Marcos e Cezar para tapar buracos da grade
18. Colocação de galhos pelo Vitório e Alexandre para levantar o alambrado caído atrás do gol
19. Proposta da oficina da 2ª ser 2X na semana e não só uma vez
20. A solicitação dos meninos moradores da última rua do maracanã (parte de baixo) para que pudessem ficar com 1 bola para jogar juntos na rua já que “não podem/não querem” frequentar a quadra, pois eles e suas famílias temem a violência (uso de drogas, brigas, tráfico, polícia).
Os meninos pediram isso após várias passadas de carro, todas as sextas, para convidá-los para as oficinas na quadra. (RODRIGUES. Registro da Prática Educativa Social, S/Data,2009).