

LUDIMILA DA SILVA NASCIMENTO

**OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COMO OBJETO E PRODUÇÃO
TEÓRICA DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS NO DIRETÓRIO DO CNPq**

GOIÂNIA

2021

LUDIMILA DA SILVA NASCIMENTO

**OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COMO OBJETO E PRODUÇÃO
TEÓRICA DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS NO DIRETÓRIO DO CNPq**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

GOIÂNIA

2021

LUDIMILA DA SILVA NASCIMENTO

**OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COMO OBJETO E PRODUÇÃO
TEÓRICA DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS NO DIRETÓRIO DO CNPq**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota final: _____ ()

Goiânia, 10/06/2020

DEDICATÓRIA

Dedico a monografia primeiramente a Deus, sem Ele nada seria possível.

Aos que lutam e acreditam nos direitos das crianças.

Aos familiares, amigos e professores que estiveram ao meu lado nesse percurso, sempre me apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Romilson Martins Siqueira que me auxiliou na germinação das ideias durante um longo percurso da minha formação e por aceitar ser o leitor da minha monografia.

Ao professor e orientador Marcos Antonio, pela sua atenção dedicada ao longo de todo o projeto e por ter confiado e acreditado em mim.

EPIGRAFE

“A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade” (Herbert de Souza).

RESUMO

O estudo visa compreender os direitos das crianças como objeto e produção teórica das pesquisas científicas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância, cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, como essas concepções foram formuladas e sob quais dimensões teóricas foram sustentadas. A elaboração do plano de trabalho da Iniciação Científica, que dou segmento nesta investigação, está sustentada na concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e necessitam proteção integral, com prioridade absoluta. Assim sendo, foi necessário um levantamento bibliográfico e documental dos temas subjacentes à criança e ao adolescente, e nos fundamentarmos na dimensão sócio-histórica dos processos sociais para a construção das temáticas que se estendem aos direitos das crianças. A natureza dessa pesquisa busca compreender as contribuições das produções científicas para o entendimento da relação aos direitos das crianças, tendo como referências as questões conceituais de infância trazidas pela sociologia da infância, pedagogia da infância, filosofia da infância, sociologia da infância e antropologia da infância. Nessa perspectiva, é preciso compreender como a sociedade contemporânea tem a necessidade de produzir conhecimento e conhecer sobre os direitos das crianças para que esses direitos sejam reconhecidos. Conclui que no processo investigativo foi possível identificar as tendências de como a violação dos direitos das crianças se apresenta, a dicotomia entre concepção de infância e criança e como vêm sendo debatidos esses direitos nas produções científicas, porque apesar de tantos estudos e regulações as crianças continuam expostas aos perigos e seus direitos estão à mercê, à violação da família, do estado e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Sociedade. Direitos. Infância. Criança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA	12
2 DA NEGAÇÃO ÀS NORMATIVAS DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	22
3 CONCEPÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	32
3.1 BREVE HISTÓRIA DO CNPq	32
3.2 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO	34
3.3 O DIREITO ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

O tema “Os direitos das crianças como objeto e produção teórica das pesquisas científicas do diretório do CNPq” tem como objeto de estudo a produção teórica que integra as pesquisas científicas cadastradas no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O interesse desta investigação surgiu a partir da realização de estudos do Programa de Iniciação Científica da PUC Goiás, ao qual estou vinculada como bolsista. E cuja perspectiva me orientou nesta mesma direção para a realização dos estágios supervisionado I, II, III, que proporcionaram as visitas ao campo, e vivências com as crianças, o que sobremaneira aumentou o interesse pela temática.

Durante as visitas ao CMEI José Alves Batista, tive a oportunidade de observar a rotina das crianças, fazer reflexões e ampliar com as bases teóricas dos estudos da iniciação científica, pesquisar sobre os direitos das crianças e cada vez mais me despertou grande curiosidade sem saber: o que realmente é direito das crianças? Será que estão sendo cumpridos ou violados? Como identificar as bases teóricas e abordar este tema com os responsáveis e as crianças, enfim, como colocar em prática os resultados obtidos?

No decorrer da pesquisa da Iniciação Científica participei de eventos que abordavam várias temáticas sobre crianças e adolescentes, com os grupos de estudos e pesquisas “infância, adolescência e políticas públicas”, “cultura e educação na infância” e “infância, família e sociedade”. Participei em rodas de conversas que promoveram discussões acerca dos direitos de crianças, adolescentes e juventudes, além das leituras de referências teóricas sugeridas pelo orientador. Tais experiências, resultaram na produção de relatórios e resumos, apresentação dos resultados no VI Congresso de Ciência e Tecnologia da PUC Goiás e na elaboração desta monografia.

O conceito de direitos das crianças é complexo, e relaciona-se às necessidades de bem-estar e proteção, tais como a educação, saúde e a proteção absoluta. Porém, apesar de existirem documentos que deveriam garantir esses direitos, de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais, que aspiram uma infância na qual as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos, ainda se carece de muita articulação relacionada às

transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade brasileira, que mais do que nunca aspira, principalmente nos últimos dois anos e meio.

Os conceitos de criança e infância ainda são tratados como sinônimos e, isso pode comprometer sobremaneira a qualidade do debate em geral, e a possível efetivação dos direitos. A partir de leituras de teóricos que estudam o campo da infância e da criança foi possível acompanhar as mudanças que ocorreram na sociedade e na família. A primeira constatação importante foi compreender que o conceito de criança e infância foi ignorado ao atender o interesse de uma época em que não se dava valor a este tempo da vida. Todavia, o lugar ocupado pelas crianças reconfigurou uma necessidade de mudança do comportamento social da forma como lidar com a criança.

Para efeito desta investigação foram empreendidos os seguintes procedimentos metodológicos: as modalidades bibliográficas e documentais, com enfoque qualitativo acerca do que vem sendo abordado sobre o tema dos direitos das crianças nas produções teóricas das pesquisas científicas. Tendo como base teórica fontes na base física e virtual (artigos, livros, dissertações, teses e documentos), para melhor entendimento dos conceitos e definições que fundamentam o objeto de estudo. E acesso a fontes e análises de estudos realizados pelos pesquisadores do grupo de pesquisa GEPCEI, a partir da produção disponibilizada nos grupos cadastrados no Diretório do CNPq e nas regulações.

O objetivo geral foi “Investigar os direitos das crianças como objeto e produção teórica de pesquisas científicas cadastradas no diretório CNPq”. E os específicos: mapear os aspectos históricos da infância e direitos das crianças; levantar as pesquisas científicas que abordam os direitos das crianças como objeto e produção teórica no Diretório CNPq; identificar as concepções para o estudo de professores e alunos sobre temas relacionados aos direitos das crianças, em diversos contextos. E o enunciado do problema da pesquisa teve o seguinte enunciado: “Como os direitos das crianças são abordados como objeto e produção teórica nas pesquisas científicas no diretório do CNPq?”

Portanto, a partir dos resultados obtidos neste estudo, pretendo compreender mais as contribuições das produções teóricas acerca dos direitos das crianças. Com prioridade absoluta de aprender mais sobre esta questão, e com a inequívoca intenção de aprimorar meu desempenho enquanto professora-pesquisadora, tenho a intenção de dar continuidade à pesquisa como aluna do mestrado, e fomentar mais

ainda o conhecimento sobre esses conteúdos, esperando contribuir com os resultados como subsídios e estratégias de ensino e pesquisa para alunos e professores dos cursos de pedagogia e para quem mais tiver interesse por esta temática.

1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA

Para tratar do tema em questão é preciso analisar a história da criança e da infância com olhar na própria história das crianças e concepções de infâncias. Assim esta pesquisa ancorou-se em revisão teórica baseada em: Ariès (1986), Archard (1993), Heywood (2004), Rousseau (2004), Sarmiento (2007), Siqueira (2011), Cohn (2005), Postman (2011), Stearns (2006), Kulmann (2010), Kramer (2006), Souza (2007), Charlot (1979), Kohan (2003) Fernandes (2004), FRANCO (2006), Mubarak Sobrinho (2016) e Lajolo (2006), dentre outros, que possibilitaram compreender o sujeito criança como um ser social. Nesta sessão, pretende-se também estabelecer um diálogo com autores reconhecidos no campo da Sociologia da Infância e suas respectivas categorias de análise: infâncias, crianças, direitas e participação, uma vez que esse campo do conhecimento visa defender direitos desse segmento.

A concepção de infância e criança vem sendo construída através de pesquisas e estudos e mostra-se como um rico objeto de estudo, mas causa divergências entre os teóricos. O interesse por estudar essa área é recente, e muitos autores concordam resultar de uma construção social que sofre inúmeras influências do contexto histórico até os dias atuais.

A história de infância e de criança é um tema que vem sendo compreendida de diferentes formas e construída historicamente por muitos teóricos no decorrer dos anos. As crianças são seres históricos, constituídas pelas suas vivências e culturas e devem ser vistas como sujeitos de direitos. Ariès (1986) destaca que a sociedade medieval demonstrava a falta de sentimento pela infância, e que na Idade Média não se representava afeto pelas crianças, pois não se distinguia infância da fase adulta (ARIÈS, 1986). Elas não eram reconhecidas como sujeitos de direitos e nem respeitadas, e foi ao longo do tempo que o tema passou a ter importância como estudo, tendo como precursor Ariès, que desencadeou uma construção social da infância.

Archard (1993) sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o seu próprio conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. A infância é em parte resultado das experiências dos adultos, sendo necessário primeiramente ouvir o que pensavam e sentiam pelas crianças.

Na idade média a descoberta da infância teria que esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então foi reconhecido que as crianças precisariam de tratamento especial, antes de ingressar na vida adulta. Até então eram celebradas como puras e verdadeiras pelos religiosos de época, e a inocência delas significava que poderiam ter visões celestiais, servindo de intermediárias entre o céu e a terra. Entretanto, na mesma época e contraditoriamente, também eram vistas pela maioria dos críticos como criaturas pecadoras (HEYWOOD, 2004).

Ariès (1986) reconhece que as crianças passaram muito tempo sendo inseridas gradualmente no mundo dos adultos, e desde muito pequenas eram levadas a ajudar os pais, trabalhando ou desenvolvendo alguma função específica, e até mesmo os jogos e brincadeiras eram realizados com os adultos. Fico a imaginar que no passado era difícil distinguir esses comportamentos comparando com os dias de hoje.

Durante muito tempo as crianças e os adolescentes não eram tratados de acordo com a idade, e era tanto usado o termo criança para alguém de 15 anos quanto para o de três anos. Durante a Idade Média era notável que as crianças eram mencionadas, porém definidas de forma imprecisa, elas não tinham poder de opinião e seguiam os passos dos adultos (HEYWOOD, 2004).

Muitos estudiosos e historiadores da Idade Média observaram os comportamentos das crianças e adultos a procura de mudança nas concepções acerca da infância, dentre Ariès em seus estudos notou a ausência quanto consciência pela infância, e a falta de sentimentos destinados às crianças. Ao escrever sobre a história social da criança e da família, despertou o desejo em outros estudiosos que seguiram suas ideias, mas também existiam os que as criticavam (HEYWOOD, 2004).

Ariès traçou um perfil das características observadas nas crianças francesas, analisando a infância a partir do século XII, no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Foi criticado por alguns estudiosos por afirmar que o mundo medieval ignorava a infância. Heywood (2004), crítico de Ariès, destaca que ele buscou evidências da concepção de infância do século XII, na Europa medieval, e que não encontrou informações, assim, inadvertidamente concluiu que o período não tinha qualquer consciência formada sobre essa etapa da vida.

A partir de então, a concepção de infância pode ser entendida sob diversos olhares, tempos e espaços, e passou cada vez mais a ser identificada de maneiras

diferentes, e então uma nova abordagem, a partir do século XVIII, em que se destacou o filósofo Rousseau, que na sua obra *Emílio* demonstrou através de um personagem fictício as diferentes fases da vida, apresentando desde o nascimento até os 25 anos de idade. Passando as crianças a serem tratadas pelo tempo de vida de sua idade (HEYWOOD, 2004).

Este filósofo inicia o livro “*Emílio*” afirmando que o contexto de sua época desconhece a infância, o que se configura como um problema sério para a sociedade, e destaca, que não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, portanto, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se a teorias que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Daí, procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2004).

Rousseau defendia em argumentos a outros filósofos, que a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem adultos, e acrescentou que a infância “tem formas próprias de ver, pensar e sentir” e, particularmente, sua própria forma de raciocínio “sensível”, diferentemente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto. Desde então, percebe-se que as mudanças referentes ao sentimento da infância foram se transformando e ganhando novo sentido (HEYWOOD, 2004).

Entre os séculos XVIII e o XIX, surgiu uma concepção romântica da infância, que apresentava as crianças como criaturas de profunda sabedoria, passando-se a registrar imagens delas em retratos de família, mas ainda assim a visão romântica estava longe de ser prevalente, porque a concepção antiga sobre elas de serem pecadoras demorou a desaparecer (HEYWOOD, 2004).

Por fim, no final do século XIX e início do XX, a história cultural da infância teve seus marcos importantes e vários estudiosos acrescentaram novos elementos à construção de uma concepção de infância. Assim, com as normativas de direitos no início do século XX as crianças e adolescentes começam a ganhar espaço no sistema legislativo (HEYWOOD, 2004). Conforme Sarmiento (2007), as concepções construídas historicamente sobre a infância são baseadas numa perspectiva adultocêntrica, que tende a ver a criança como adulto pequeno, ou seja:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estado social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referências do seu lugar na sociedade, é continuamente actualizado na prática social, nas interações crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365).

A concepção de criança foi sendo construída e desconstruída ao longo da história. Como visto, no início era nomeada pela sociedade como: anjo, dócil, inocente e indefesa, depois passou a ser vista como criança-problema: menor de rua, infratora, marginal, e por último depois de um longo tempo passou a ser chamada de sujeito de direitos, agente e ator social (SIQUEIRA, 2011).

Até pouco tempo era muito utilizado o termo “menor” para crianças que cometessem algum ato contra a lei, passando agora a serem denominadas como “crianças e adolescentes em conflito com a lei”, neste sentido é possível perceber como a nomeação das crianças foi evoluindo ao longos anos, e muitas vezes sendo apenas adjetivos adotados pelos adultos de cada época. Siqueira (2011, p. 8) argumenta que

[...] a pura nomeação ou adjetivação da criança não é garantia suficiente para se empreender o que se denomina criança, dado que a constituição da criança legalizada, institucionalizada e outorgada legítima uma concepção de sujeito como pessoa, indivíduo e sua subjetividade não naquilo que particularmente deveria lhe ser constitutivo, inerente, histórico e universal, mas uma identidade instrumentalizada, regulada, marcada e registrada.

Para sustentar eticamente a condição das crianças sendo chamadas na atualidade de sujeitos de direitos, atores sociais e protagonistas, é necessário o reconhecimento da imagem delas como tal. Siqueira (2011) destaca que a concepção de criança como sujeito de direitos tem que ser entendida dentro de um processo dialético entre o natural e social, o que contribui para a compreensão de que a “[...] criança é um sujeito, cujas experiências de vida dão na articulação entre especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência social, cultural e historicamente determinada.” (SIQUEIRA, 2011, p. 61).

A criança é um sujeito que ao longo do tempo passou a ser vista de diferentes formas. Determinadas pelas suas vivências e experiências de vida, e que carregam consigo culturas de lugares diferentes, realidades diferentes que se constroem com as infâncias marcadas pelo tempo e pelo ambiente no qual está inserida.

Existem inúmeras concepções sobre infâncias e crianças, definidas de acordo com cada época, nesse sentido, tenho que concordar com Siqueira (2011, p. 3) que afirma

[...] não haver uma concepção de infância que possa ser universalizada, uma vez que não existe uma única infância, mas infâncias no plural e que o terreno onde estas infâncias são construídas se dá na contradição das classes e por aquilo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana.

Assim sendo, a interpretação da ideia infância e de criança tem sua universalização negada, e os motivos maiores se expressam na forma desigual de acessos na distribuição de oportunidades. Desta forma, a infância em sua forma moderna não alcança todas elas. A infância é uma condição da criança, “[...] ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo construído ao longo do tempo” (COHN, 2005, p. 21).

Sendo assim, ao estudar sobre épocas em que as crianças eram tão pouco consideradas, adquire-se um novo olhar sobre a infância, e a noção de que cada fase possui especificidades diferentes, relativas a cada lugar, cada cultura, cada família na qual elas estão inseridas. Portanto, para efeito de elaborar um conceito de infância, entendo que deve ser historicamente e culturalmente contextualizado.

Ao focar as concepções de infância, é fácil perceber através das leituras e pesquisas como as crianças aparecem pouco nos livros ou em outras publicações que retratam o passado, isso é explicado pela reduzida importância que era atribuída a este segmento antigamente. Postman (2011) destaca que no ano de 1981 não havia uma literatura infantil, nem mesmo livros de pediatria, e a linguagem era a mesma, tanto para o adulto quanto para a criança. Sendo notável que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto. (POSTMAN, 2011 p. 29).

Outro aspecto que demonstra a forma como as crianças eram ignoradas, diz respeito ao alto índice de mortalidade infantil que existia e a aceitabilidade em relação a esse fato. E morte da criança, durante a idade média, era quase sempre resultante da falta de cuidados básicos e de higiene, portanto, considerada um acontecimento comum na época, não havia sentimento de perda, e as famílias seguiam uma premissa de ter muitos filhos, para talvez sobreviver um ou dois. Nesse cenário, “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “[...] da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1986, p. 21). Heywood (2004, p. 87) assinala que:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um 'pobre animal suspirante', que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

Stearns (2006) afirma que todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança, no sentido de que toda criança pequena requer alguns cuidados de um adulto. O autor relata que é preciso que um adulto cuide de seu alimento, de sua saúde física e emocional, acolha no frio e do calor, constituindo-se assim em características peculiares à infância em todas as sociedades, independente de tempos e espaços, podendo ser considerado também como uma preparação para a vida adulta. (STEARNS, 2006, p.11)

Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear, mas sinuosa. Enfatiza ainda que fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer na sociedade e acarretam transformações no modo de conceber a infância, levando ao entendimento de seus diferentes tipos. Assim é válido que se busque concepções em tempos e lugares diferentes, pois se identifica que em cada sociedade vivem crianças em diferentes contextos de vida.

Kuhlmann (2010) concorda com a concepção de infância abordado por Heywood, quando diz contrapondo-se também à teoria de Ariès, ele afirma que: "O Sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média" (KUHLMANN, 2010, p.22). É nítido que o autor aponta a relevância do estudo sobre a história da infância de forma mais evolutiva e não linear, considerando a infância como uma condição da criança. Kuhlmann (2010, p. 30) reconhece que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Nessa perspectiva, Kramer (2006, p. 14) argumenta que

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Para Kramer (2006) “[...] a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade”, e que a ideia de infância sofre uma revolução a cada mudança do papel da criança que ocorre na sociedade, acarretando assim sempre uma nova concepção de infância ao longo do tempo. Em outra obra Kramer (1999) defende uma concepção que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. Contudo entende “[...] as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p. 272).

Para Souza (2007), “[...] a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” e, foram essas perspectivas que segundo a autora, advindas de vários campos como a psicologia, a sociologia, a educação que demarcaram as ideias que atualmente legitimam sobre a criança e a infância. Segundo Souza (2007), a “criança e infância” não são apenas o pano de fundo das representações sociais, pelo contrário, são protagonistas das relações que estabelecem no dia a dia com pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância. (SOUZA, 2007, p. 7)

Assim sendo, a infância deve ser compreendida como um constructo social que possui características particulares, a fim de zelar pelos direitos das crianças, seus espaços de escuta, o protagonismo infantil e a importância de participar das práticas sociais em que convive, buscando, fomentar o compromisso com a questão de construir a infância como objeto sociológico, no qual sejam realmente vistas como um ser social. Mas o que se compreende sobre infância nesta pesquisa pela história? E as crianças, o que se sabe sobre elas? Segundo Charlot (1979), a tensão que se coloca no desvelamento desta questão expressa a percepção de que “[...] nossa imagem de infância é uma imagem contraditória”. (CHARLOT, 1979, p.101).

Em muitas leituras relacionadas a esta temática percebe-se que os autores relacionam a infância com a criança, como se uma explicasse a outra, e finalizam como se esclarecesse tudo, porém apesar de ambas caminharem juntas, existe concepções diferentes. No entanto, é notável que: “Ambas se constituem como

categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

A criança precisa ser vista como um indivíduo, e inserida em uma condição de classe social que retrate quem ela realmente é, uma criança pobre, rica, branca, negra, indígena, se tem família, onde convive e todos os aspectos que envolvem cada uma delas. A partir dessa perspectiva pode-se identificar em que sociedade, em que infância esta criança está inserida, em que tempo, cultura, lugar e em que condições.

Percebe-se que, a partir de então, não existe uma única verdade sobre o conceito para infância e nem para a criança. Ao se observar as culturas, religiões, estratos sociais, diferentes em cada família, os contextos, as variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolve cada criança, nota-se que cada um é diferente, então, não se pode aceitar a ideia de que existe uma única infância, nem aceitar nomes que se adjective a criança como por exemplo “menor”.

As concepções de infância e criança estiveram vinculadas a uma revolução de significados e denominações durante anos, antes havia muitas, cada teórico com suas definições e conceitos. Hoje ainda existem muitos pesquisadores que atuam nessa linha de pesquisa, mas o que se pode notar é a mudança referente ao sentimento pelas vidas dessas crianças, que apesar da luta pelos seus direitos ainda estarem em processo, já evoluiu bastante considerando como eram vistas as crianças nos séculos passados e como são vistas na atualidade. Kohan (2004, p. 63)

[...] argumenta que há dois tipos de infância. Sendo a primeira marcada pelo tempo cronológico, pelo qual todos os humanos passam e que é conduzida pela maturação natural dos humanos. Definida como infância prioritária, preenche um lugar significativo nos discursos políticos. A segunda é atemporal, ‘minoritária’, efetivada no tempo aión, que está em uma contagem de tempo diferente da primeira, ou seja, uma infância e que muitas vezes está nas generalizações da escola e sociedade.

Pode-se observar a alteração dos conceitos de criança na concepção de autores diferentes, muitas vezes a infância é tudo aquilo que remete a ela, mesmo que não seja vista como um momento próprio, e sim como um tempo de adquirir saberes destinados a preencher demandas vindas de adultos, resultando em uma criança adultocêntrica. Segundo Kohan (2003, p. 239)

[...] a infância também é o período de ser “afetado”, um momento de ser transformado e causar transformação, um tempo em que a experiência está presente na vida humana. Pensado assim, a infância seria um tempo que através da comunicação, trocas de experiência, convivência e afeto poderia transformar essas crianças durante sua infância.

Assim, pode-se notar que na atualidade, as crianças estão sendo afetadas pelos adultos positivamente, pais e professores têm estado mais próximos das crianças, transformando a infância em período de experiência, através da comunicação e do afeto. Diferente de tantas outras épocas conforme abordado nesta seção.

Ser criança ao longo da história é uma condição que se mantém na atualidade, e em qualquer lugar do mundo, o que diferencia como descrito muitas vezes nesta seção, é a forma como elas são tratadas pelos adultos e o ambiente no qual elas estão inseridas, seu contexto social. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esse segmento. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.15).

Kramer (2006) afirma que as crianças são vistas como sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A inserção das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbana-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Sendo assim, a concepção de infância na atualidade, não deve ser desvinculada da história, das diversas visões em torno da criança que colaboraram para sua condição atual. É notável que o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

A infância é um tema particularmente revelador, visto que reflete as sociedades em que se insere e, também, ajuda a construí-las, nesse sentido, é uma chave única para a experiência humana. Conhecer a criança é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos e a sua inserção plena na cidadania ativa (SARMENTO, 2002, p.01).

Pode-se ressaltar que tanto a concepção de criança quanto a de infância, são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade, sendo assim um produto

histórico e cultural (FRANCO, 2006). Portanto, não é possível criar um único conceito, fechado e restrito, sobre o que seja infância e criança. E quando elaborados, esses conceitos variam conforme o tempo e o espaço. Os estudos sobre a criança e a infância revelam que os autores não podem chegar a um consenso a respeito do conceito de criança, mas é possível apontar características do que é ser criança de acordo com cada tempo e lugar (MUBARAC SOBRINHO, 2016). Nas considerações de Lajolo (2006, p. 230):

[...] Alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que infantes e infância foram diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana (...) sendo tantas quantas forem às ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem.

Assim, os conceitos surgem envolvendo algumas questões subjetivas, contemplando a formação de ideias e pensamentos próprios do indivíduo, isso acontece porque existe um envolvimento sobre a visão de mundo própria do adulto e do contexto sociocultural deste, é nítido na literatura sobre a infância diversas discussões e posicionamentos diferentes sobre a infância.

Os resultados observados variam conforme as influências do meio, estes são produtos de observações feitas pelo adulto, e conseqüentemente, derivadas de suas convicções pessoais, nunca pela própria criança, que em si, é o sujeito do estudo. Lajolo (2006) explica o porquê de ao tentar conceituar infância, tende-se a se distanciar da uniformidade de conceitos como resultado descobrem-se ainda mais conceitos e uma diversidade de ideias. Nessa direção, “[...]enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em reação àquele que a nomeia e a estuda” (LAJOLO, 2006, p. 229).

Pode-se perceber esse distanciamento quando se pesquisa artigos e trabalhos de diferentes autores sobre o tema da infância e criança, pois os conceitos são produzidos a partir da observação, com o resultado surgindo do olhar de cada pesquisador, com isso é possível notar uma contínua oscilação conceitual entre as diversas pesquisas. E ainda pode variar conforme a época em que se vive, o local onde estão inseridos o pesquisador e as crianças da pesquisa, contando também com os problemas sociais e culturais que convivem.

2 DA NEGAÇÃO ÀS NORMATIVAS DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Nesta seção será abordada a negação dos direitos das crianças e lutas em busca de normativas que garantam seus direitos ao longo dos anos. Considerando os documentos normativos de defesa integral da criança e do adolescente como a Declaração de Genebra (1924), a Constituição Federal brasileira (1988), o Comitê de Proteção da Infância (1921), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças CDC (1959), a Carta Magna (1988), destacando as diretrizes constitucionais da prioridade absoluta e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990) e a Lei de Diretrizes e Base, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Os autores que contribuíram para o esboço dessa sessão foram: Prates (2011), Almeida (2016), Silva (2015), Fernandes (2009), Hammarberg (1990), Schimidt (2013), Guimarães (2014), Ataíde; Silva, (2014), Kohan (2003), Sarmiento (2005), Costa (1989) Mendez (1994), Machado (2002) Verceconi (2000) e Ribeiro (1994).

A missão de atribuir direitos às crianças, principalmente relacionados as normativas vem de um longo percurso, elas tiveram os seus direitos negados pela sociedade durante todo esse tempo em vários contextos: culturais, políticos e sociais em todas as épocas históricas. Considerando que são sujeitos de direitos e que têm a necessidade de proteção absoluta, os documentos que vêm buscando garantir esses direitos, iniciam com a proclamada Declaração de Genebra, de 1924, reconhecida na consolidação dos direitos da Constituição Federal brasileira, de 1988, e efetivada por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990.

Em 1919, a Sociedade das Nações cria o Comitê de Proteção da Infância e, em 1921, foi convertido em um dos primeiros documentos a favor da criança, a Declaração de Genebra, de 1924, na qual se reconhece que as elas precisam de proteção especial, Prates (2011, p. 12) comenta que

[...] é apenas no século XX que a criança e o adolescente começam a ganhar espaço no sistema legislativo, ou seja, quando iniciam as preocupações com a tutela dos interesses desses menores. Tanto é que, no ano de 1924, foi adotada pela Assembleia da Liga das Nações, a Declaração de Genebra dos Direitos das Crianças, a qual, embora não tenha sido o suficiente para o verdadeiro reconhecimento internacional dos direitos das crianças, não deixou de ser um “pontapé” inicial para que isso ocorresse.

Os direitos das crianças, a exemplo dos Direitos Humanos, podem ser classificados como direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Desse modo, entende-se que, desde o início do século XX, paralelamente aos esforços para conseguir as convenções internacionais, surgem em alguns lugares movimentos que lutaram pelos direitos de autonomia e emancipação delas. No Brasil, “[...] o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), juntamente com a Teologia da Libertação e a Pastoral do Menor da Igreja Católica, são os pioneiros a lutar pela concepção da criança como sujeito de direito” (ALMEIDA, 2016. p 113).

No entanto, em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, elas passam a ter proteção de seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais no plano da lei. Nesse documento reafirma-se a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano. Proclama-se, ainda, que todo homem tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie (raça, cor, gênero, língua materna, credo, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição). Com relação à criança, afirma-se que, em decorrência de sua imaturidade física e mental, ela precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento. (SILVA, 2015.)

A Declaração Universal dos Direitos das crianças vem acentuar alguns aspectos inovadores, nomeadamente direitos com a identidade, o direito ao nome e à nacionalidade. E, também, o direito de brincar e a desenvolver-se integralmente: Direito à igualdade, à alimentação, à proteção diante do abuso ou o direito a ter atividades recreativas estava incluído nos dez princípios da declaração (FERNANDES, 2009).

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1959, que viria a se consolidar somente em 1989, teve como cujo lema principal o *melhor interesse da criança*. Na CDC seus 54 artigos reúnem os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de todas as crianças e, por sua vez, define as responsabilidades de pais, professores, médicos e estado (FERNANDES, 2009).

A CDC trata-se de um documento diferente de outros que consideram os direitos da criança, com uma nova compreensão sobre a infância. Sendo um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada uma, incorpora também uma diversidade de direitos a ser agrupados em três categorias (HAMMARBERG, 1990, p.97):

- Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos de protecção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- Direitos de participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Os desdobramentos dessas discussões começaram a ser formulados, em 1970, novas ideias para uma convenção voltada aos direitos das crianças com efeitos internacionais, que ultrapassasse as dimensões de uma Declaração. Fato que obrigava a promoção, por parte dos Estados, de um maior comprometimento a partir da identificação de suas obrigações mais específicas para com esses sujeitos (SILVA, 2015).

E bem evidente notar que a discussão sobre direito da criança vem evoluindo ao longo dos tempos. No Brasil essa questão se evidencia a partir das legislações, principalmente na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 criada no dia 13 de julho de 1990.

Em 1990, também, foram instituídas as seguintes regulamentações com base nos direitos sociais:

[...] a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal nº 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Lei Federal nº 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei Federal nº 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – LOSAN (Lei Federal nº 11.346/06), além da recente integração dos serviços sociais, por meio do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Esses aparatos legais criaram condições para atender às necessidades primordiais da população, em especial as crianças e os adolescentes. (GUIMARÃES, 2014, p. 22).

O ECA tem como base a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, na qual se obteve os embasamentos sociojurídicos para reformular a legislação acerca de crianças e adolescentes, no Brasil. A Constituição Federal, de 1988, é um instrumento universal de direitos, possuindo um papel fundamental na área da infância e da juventude, possibilitando o marco inicial para promulgar o ECA, o qual expressa, em seu artigo 227, que responsabiliza a Família, a Sociedade e o Estado pela garantia dos mínimos direitos sociais para a população infanto-juvenil.

Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente trata do direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, bem como à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura. O ECA atua como o instrumento central de proteção dos interesses da criança e do adolescente frente ao que recepciona os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e prioridade absoluta. (ECA 1990).

Verifica-se que o ECA esboçou novas concepções e seus conteúdos no intuito de consagrar o Direito e dignificar a Justiça frente a situações vivenciadas pelas Crianças e pelos Adolescentes. Na esfera da regulamentação, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta-se composto em dois Livros:

[...] o Livro I: disposições preliminares, os direitos fundamentais e a prevenção; o Livro II: políticas de atendimento, medidas de proteção e a prática do ato infracional; Título IV - medidas pertinentes aos pais ou responsáveis; Título V - Conselho Tutelar; Título VI - acesso à justiça; Título VII - os crimes e infrações administrativas. (SILVEIRA, 2003, p. 61).

Os dois capítulos do livro ECA é referência mundial como legislação destinada a proteger a juventude, as crianças e os adolescentes, elas são vistas como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, é necessita ter esses direitos resguardados pela lei. É importante que se conheça as significativas mudanças referentes às crianças e aos adolescentes que houve na Constituição Federal de 1988, ao tratar do direito da criança e do adolescente, tornando também dever da família e da sociedade assegurar os direitos:

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. (BRASIL, 1988).

Mas mesmo tendo conhecimento desses direitos básicos, é bem notável que o estado não está cumprido em prática. Observa-se que tanto nas escolas quanto no estado e na sociedade como um todo, o direito à educação é negligenciado. As escolas não têm espaço adequado, faltam disciplinas, espaços e ambientes sem estruturas para que possa garantir o direito de brincar e de ter uma educação de qualidade e, ainda, a dificuldade de vagas para todas as crianças, no qual pode-se identificar também a desigualdade.

A sociedade juntamente com a família também é responsável pela educação da criança, e falha quando não escuta a criança, quando não a matricula em uma instituição de ensino, tirando o direito delas de ter uma educação. E isso acontece, também, com a saúde, em que se verifica a falta de compromisso prioritário do Estado em relação à saúde, pois as crianças não têm atendimento prioritário. Nos postos de saúde faltam pediatras e médicos especializados para o atendimento delas, além de hospitais do SUS lotados que nem sempre dispõem de condições de atendê-las quando necessitam.

Quanto à saúde e à assistência preventiva, o poder público tem o dever de criar e manter programas assistenciais que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, como também condições dignas de existência, assegurando à gestante o atendimento pré e perinatal e todas e quaisquer condições necessárias, no intuito de propiciar apoio alimentar à gestante e a medicação necessária, que devem ser gratuitos nas unidades de atendimento.

Outrossim, isto também ocorre quanto ao acesso à cultura e ao esporte, que muitas das vezes não são ofertados pelo Estado, pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, mostram as desigualdades de acesso à cultura no País. Nota-se que na realidade há uma grande dificuldade de concretizar os direitos básicos das crianças.

Observa-se que mesmo com todas as normativas de direito já conquistadas até o momento, ainda existe uma grande distorção entre as leis discutidas e suas aplicações. Como um momento a ser superado, a infância foi vítima de omissão durante os séculos por não se encaixar nos padrões dos adultos, ou seja, um lugar da menor idade (KOHAN, 2003).

Importa destacar que as medidas de proteção não apenas foram capazes de se declararem perfeitas, universais e competentes na efetiva salvaguarda dos direitos das crianças como a relação de dependência tem gerado situações abusivas que reforçam a vulnerabilidade estrutural das crianças. Nomeadamente em cenários de guerra, em face de calamidades como a fome ou a doença, ou ainda nas formas trágicas de exploração sexual, da escravatura, da militarização ou das piores formas de trabalho (SARMENTO, 2005, p.369).

No Brasil, o processo de conhecimento do sentimento de infância parece ter sido mais tardio, em função da manutenção de uma sociedade patriarcal e tradicional. Aqui, a criança teve lugar insignificante, chegando a ser negligenciada; e só era

valorizada em função do adulto que viria a ser, o que acontecia quando completava a idade de cinco ou seis anos, idade em que era considerada apta para o trabalho (COSTA, 1989, p.158).

Tais regulações trazem a compreensão acerca das diferentes dimensões que circundam os direitos da criança e do adolescente. E foi instituído como:

Resposta ao esgotamento histórico-jurídico e social do código de Menores de 1979. Nesse sentido, o Estatuto é processo e resultado porque é uma construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira, da “falência mundial” do direito e da justiça menorista, mas também é expressão das relações globais internacionais que se reconfiguravam frente ao novo padrão de gestão de acumulação flexível do capital. (SILVA, 2005, p. 36).

É dever do Estado criar e efetivar políticas públicas que admitam o crescimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, proporcionando situações dignas à existência e sobrevivência da criança e do adolescente, e é dever de todos prevenir contra toda e qualquer violação de direitos. Esse fato pode ser verificado nos artigos 70 e 71 do ECA, quais sejam:

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

As crianças e os adolescentes necessitam de proteção para o pleno desenvolvimento humano e social. Contudo, ela nem sempre é possível. Nem sempre adultos não são merecedores de confiança. Aquele que teria a obrigação de protegê-las das de diversos perigos cotidianas fora de sua residência, seu abrigo, é quem às vezes a machuca. É essencial que toda a sociedade se empenhe na luta em favor de reconhecer e se fazer uso dos direitos das crianças e dos adolescentes por definitivo.

Assim fica evidente o percurso que as normativas de direitos das crianças percorreram até os dias atuais, sendo que na luta por garantia desses direitos é essencial que toda sociedade se empenhe a favor das crianças e dos adolescentes. Não adianta garantir nas leis os direitos e serem negligenciados pela família, professores e pela sociedade como um todo. Assim, é válido registrar, que para se tornar efetivo o discurso que promove os direitos para a infância:

[...] A questão a criança como sujeito de direitos implica numa consideração mais profunda sobre a ação humana e o seu entrelaçamento com o pensar e o ser. Um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua ação é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser. Assim, o direito de participação da infância no quotidiano é um princípio orientador fundamental, ou seja, contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros direitos. Não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão-pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças. É, portanto, um fim em si mesmo. A participação da infância apresenta-se, assim, como condição para se concretizar a cidadania na infância (SOARES; TOMAS, 2004, p.152).

Sendo assim, para pensar a infância com direitos assegurados, sem qualquer manipulação é necessário, em primeiro lugar, especificar o sentido e o alcance de seus direitos humanos e na democratização para a efetivação dos direitos, ou seja, um dos caminhos apropriados para a superação das exclusões (MENDEZ, 1994).

A criança é uma pessoa em condição peculiar, em desenvolvimento, isto é, uma condição especial e peculiar. Isso significa que, além de todos os direitos de que desfrutam os adultos e que sejam aplicáveis à sua idade, a criança tem ainda direitos especiais decorrentes de quatro principais fatores: ainda não tem acesso ao conhecimento pleno de seus direitos; ainda não atingiu condições de defender seus direitos frente às omissões e transgressões capazes de viola-los; não conta com meios próprios para arcar com a satisfação de suas necessidades básicas e por se tratar de ser em pleno desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e sociocultural não pode responder pelo cumprimento das leis e demais deveres e obrigações inerentes à cidadania da mesma forma que os adultos (COSTA, 1990)

A criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento está presente também no artigo 6º do Estatuto da criança e do adolescente:

Art.6Na interpretação desta **Lei** levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Essa proteção aos direitos da criança se funda no reconhecimento da condição peculiar dela como ser humano ainda em fase de desenvolvimento, e isso implica no reconhecimento de que os atributos da personalidade infantil têm conteúdo distinto dos da personalidade adulta e de que elas possuem maior vulnerabilidade do que o ser humano adulto. É esta vulnerabilidade que dá a noção distintiva fundamental, sob a ótica do estabelecimento de um sistema especial de proteção (MACHADO, 2002).

A criança tem essa personalidade própria infantil que demanda cuidados, proteção e necessita da garantia de direitos, portanto, nesta fase de desenvolvimento deve ser zelada pela família, professores e pelo Estado. Pois sua formação vai depender muito desse período, sendo que qualquer frustração, maus tratos, ou fatos similares podem comprometer a dignidade humana destes cidadãos. Machado (2002, p. 120) assinala que:

O reconhecimento desta condição peculiar implica, também, reconhecer a força potencial transformadora que a infância tem para a sociedade. A efetivação prioritária dos direitos das crianças ordena a transformação social em direção aos objetivos da República Brasileira de construção de sociedade livre, justa e solidária, erradicando a pobreza e a marginalização e reduzindo as desigualdades sociais.

A importância do reconhecimento das crianças, consiste na forma de ouvi-las, portanto, é responsabilidade dos adultos destacar a capacidade delas e seu papel na sociedade. A condição peculiar crianças em desenvolvimento, depende dessa comunicação, pois elas não conhecem inteiramente os seus direitos, não têm condições de defendê-los e fazer com que sejam efetivados, não sendo ainda capazes, de suprir, por si mesmas, as suas necessidades básicas. Esta condição peculiar da criança não quer dizer que elas não são capazes, ou que depende totalmente dos adultos, mais sim que possuem maior vulnerabilidade do que o ser adulto, dependendo de maior proteção, nesse sentido, têm o direito de ser educadas, ou seja, de receberem orientação, conselhos, instrução capacitação, e não ser patronizadas como ser incapazes.

O ECA (1990) aborda um amplo e consistente conjunto de direitos, fazendo das crianças sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis, que traz o direito a formação integral e de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Verceloni (2000, p. 18) reconhece que:

Crianças não são mais pessoas *capitis deminutae*, mas sujeitos de direitos plenos; eles têm, inclusive, mais direitos que os outros cidadãos, isto é, eles têm direitos específicos depois indicados nos títulos sucessivos da primeira parte; e estes direitos específicos são exatamente aqueles que têm que lhes assegurar o desenvolvimento, o crescimento, o cumprimento de suas potencialidades, o tornar-se cidadãos adultos livres e dignos (VERCELONI, 2000, p,18)

Estabelecer e garantir direitos no plano legal não é suficiente se não existem pessoas socialmente habilitadas, como pais, educadores e cidadãos para desenvolver ações que os façam acontecer. Embora com os resultados obtidos até o momento, destaca-se que os direitos das crianças se caracterizam como resultantes de uma longa e dura luta social e política ainda em curso, portanto é necessário em todo o mundo, que tais conquistas representem um avanço. Piovesan e Pirrota (2003, p. 350) reconhecem que:

É essencial que haja uma apropriação de novos valores e a implementação dos parâmetros constitucionais que afirmam as crianças como verdadeiros e efetivos sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, a merecerem especial proteção. É emergencial romper, em definitivo, com as reminiscências de uma cultura e práticas autoritárias, que inibem a construção emancipatória dos direitos das crianças, violando, sobretudo, seu direito fundamental ao respeito à dignidade.

Apesar das regulações que existem no Brasil, o número de crianças e adolescentes que vivem desprotegidos e não tem todos os seus direitos respeitados é assustador, a realidade é outra, bem diferente do que se prevê no ECA, nesse sentido, o que falta é uma atenção do Estado para cumprir com as determinações estabelecidas. A família, juntamente com o Estado e sociedade, tem a responsabilidade de garantir às crianças sobrevivência, a ludicidade, o lazer, para que elas possam ter o desenvolvimento e proteção integral nos primeiros anos de vida, toda criança tem o direito de brincar, porque faz parte do seu desenvolvimento.

Do mesmo modo que se deve garantir o acesso a uma alimentação saudável, a educação de qualidade e a um atendimento médico adequado, direitos defendidos por lei e reconhecidos como prioridade absoluta, o brincar também é preciso ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabelece o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Em relação ao brincar, Ribeiro (1994, p. 56) recomenda que:

[...] é a forma de a criança integra-se ao ambiente que a cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento: exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e a receber ordens, esperar sua vez de brincar; de emprestar e a tomar como empréstimo brinquedos; a compartilhar momentos bons ou ruins; a fazer amigos; ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

A escola é um dos espaços apropriados para o brincar infantil, por representar um microssistema, ou seja, “[...] um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experiência dos face-a-face pela pessoa em desenvolvimento” (NARVAZ; KOLLER, 2004). Apropriado para o desenvolvimento e socialização da criança. Os professores têm papel fundamental nessa organização, pois através da mediação e das brincadeiras propostas elas aprendem ter rotina, saber dividir o espaço, os brinquedos e a se socializar com as demais. É na escola que a crianças vivenciam os seus direitos à educação e de brincar juntos, desenvolvendo e contando com profissionais habilitados, assim como prevê a lei.

Como visto as negações aos direitos das crianças acontecem tanto por parte da família, como do Estado e da sociedade, ou seja, aqueles que deveriam garantir as crianças e adolescentes que seus direitos devem ser respeitos são os mesmos que, eventualmente, os violam. Portanto, conhecer sobre as normativas existentes é necessário para continuar lutando para que a família, o Estado e a sociedade cumpram com suas atribuições e assegurem com eficiência os serviços oferecidos, e não apenas se mobilizem para os casos de violação dos direitos de crianças e adolescentes, mas em âmbito geral, para que o ECA consiga ser colocado efetivamente em prática.

Por fim, abordar as normativas dos direitos da criança e do adolescente foi importante na elaboração desta Seção, porque tive a oportunidade de conhecer como se constituíram os direitos destes segmentos, ao longo do tempo. A luta pela não violação dos direitos já teve muitas conquistas desde o início dos tempos até os dias atuais, mas a luta por um mundo onde cada uma delas tenha o direito de ser criança deve continuar, porque ainda há muito a ser conquistado, principalmente na atualidade da realidade brasileira, que desde 2019, cada vez mais se convive com um Estado omissivo e que não se interessa pelos direitos do cidadão.

3 CONCEPÇÕES DE DIREITOS DAS CRIANÇAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

As produções científicas abordada nesta pesquisa contemplam concepções sobre os direitos da criança na perspectiva de analisar o papel da família, da sociedade e do profissional de educação infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica das produções teóricas nas bases de dados do diretório do CNPq, a fim de compreender as variadas concepções sobre os direitos. A elaboração desta seção teve como base os seguintes teóricos: Fonseca (2015), Fernandes (2009), Tomás (2007), Silva (2015), Sarmiento (2012), e os documentos CNPq (BRASIL, 2015), ECA (BRASIL, 1990) e a LDB (BRASIL, 1996).

3.1 HISTÓRIA DO CNPq

Este estudo tem como objetivo a busca de produção teórica das pesquisas científicas cadastradas no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que será a principal base de acervo digital para acessar as informações pertinentes aos grupos de pesquisa que focalizam o direito das crianças. Este órgão foi criado pela Lei nº. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, no governo do presidente Gaspar Dutra e inspirou-se nas “[...] organizações semelhantes dos Estados Unidos, Canadá e França, e de acordo com as recomendações aprovadas pela conferência dos Peritos Científicos da América Latina, patrocinada pela¹ UNESCO, em 1948” (FONSECA, 2015, p. 6).

O CNPq surgiu no período do pós-Segunda Guerra Mundial, impulsionado pela questão nuclear. E, de conformidade, com Fonseca (2015, p. 7): “Este órgão foi o gestor da política governamental de energia atômica e a autarquia responsável pelas atividades de fomento de ciência e da tecnologia”. Sem dúvida, é preciso reconhecer que:

1

A criação do CNPq, representou um marco fundamental na participação do Estado no processo de desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil e atendeu uma antiga reivindicação da comunidade científica do País. A Academia Brasileira de Ciências, desde a década de 1930, vinha propondo a criação de um órgão vinculado ao Governo Federal para fomentar e orientar as atividades de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil. O CNPq seria responsável, pela gestão de política interna e externa brasileira no que diz respeito a questão nuclear (FONSECA, 2015, p. 3).

O CNPq tem como missão fomentar a ciência, tecnologia e inovação e atuar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional. E visa ser uma instituição de reconhecida excelência na promoção da ciência, da tecnologia e da inovação como elementos centrais do pleno desenvolvimento da nação brasileira. (BRASIL, 2015)

Em 1992, implantou o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil que se tornou um banco de dados dos Grupos de Pesquisa em atividade nas diversas áreas do conhecimento. Isto significa que: “O Diretório mantém uma Base corrente, cujas informações são atualizadas continuamente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes” (BRASIL, 2015).

Para o levantamento das produções realizadas por pesquisadores do grupos de pesquisa do diretório do CNPq, foram estabelecidas as seguintes palavras-chave: educação; sociedade; cultura; infância; criança, direitos e protagonismo, e o critério: produção acadêmica dos desde 2001, base para uma pesquisa bibliográfica e documental nas áreas de Educação, Sociedade e Cultura.

Como ressalta Ferreira (1999), um conjunto de pesquisas conhecidas como estado da arte ou estado do conhecimento, definidas como caráter bibliográfico, e com o desafio de mapear e de discutir uma produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tem um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca nos bancos de dados.

Nessa direção, o CNPq será instrumento dessa pesquisa e contribuirá para fomentar a elaboração desta monografia. E cujas produções favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento científico, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, que tratam do tema dos direitos das crianças. Para efeito de análise dos resultados, a seguir foram elaboradas algumas concepções que norteiam a análise dos resultados.

3.20 DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A participação é uma temática presente na história e, não pode se desprender do debate daqueles que se organizam e lutam pelo direito, neste estudo em particular, o das crianças. Somente a partir da concepção e do reconhecimento delas como sujeitos de direitos é que se concretiza a participação como efetivação.

Ao abordar a participação infantil, Fernandes (2009) afirma que é na modernidade que essa categoria de estudo foi produzida e que se tornou uma categoria imprescindível nos discursos científicos e políticos sobre a infância. De acordo com Tomás (2007) as crianças sempre foram atuantes em casa, na escola, no trabalho, ou nas guerras, mas essa participação não era entendida como igual e sim, apenas como uma obrigação. Gaitán e Liebel (2012) corroboram essa ideia afirmando que são formas de participar que são muito diferentes que vão desde a de sentido funcional de cumprimento de tarefas, até a que se efetiva na sociedade.

Tomás (2007) defende que o ato de participar deve influenciar diretamente no processo de decisão entre adultos e crianças e que integrem as divergências e as convergências dos objetivos pretendidos. Assim, Soares; Sarmiento e Tomás, (2005) afirmam que a participação das crianças são possibilidades de retirá-las da invisibilidade e da situação à qual estiveram submetidas por muitos anos sem considerá-las ou dar a elas voz, no processo de investigação.

Silva (2015) ratifica a ideia ao afirmar que a tarefa de atribuir direitos à criança, de modo especial o direito de participação, tem uma longa trajetória, às vezes atribuída à lenta conscientização da sociedade com referência a esse assunto, ou devido a dificuldades de entendimento acerca dos direitos das crianças em contextos culturais e históricos. No entendimento de Silva (2015), o termo participação refere-se a processos de compartilhamento de decisões que incidem na própria vida como na vida da comunidade. Entende-se, portanto, que a participação é o direito fundamental à cidadania.

Neste contexto, faz-se necessário compreender a participação das crianças diante da realidade atual, dando a elas oportunidades de serem protagonistas, de exporem suas ideias e de tomarem decisões em assuntos que lhes dizem respeito. A participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a

exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos Fernandes (2009, p. 116) ressalta ainda que:

A participação das crianças tem que ser entendida também a luz das perspectivas que consideram a infância como uma construção social, as crianças como actores sociais, como sujeitos de direitos; tem ainda que ser considerada à luz das preocupações éticas que enformam o desenvolvimento de investigação junto de grupos sem poder, como o é indiscutivelmente o grupo das crianças.

De conformidade com a concepção de participação intrinsecamente relacionada às ideias de direito, de interação social em espaços coletivos, de democracia, de educação e de autonomia, vale ressaltar os avanços alcançados com a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Mas especificamente nos seus artigos 12 e 13, nos quais defendem-se a participação das crianças:

Artigo 12. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança; [...]

Artigo 13. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (UNICEF BRASIL, 1989).

A participação um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações e fantasias. Pode-se falar em participação, por exemplo, a respeito ao consentimento ou recusa das crianças em participar de uma entrevista, de uma brincadeira ou de uma conversa, é necessário considerar como indivíduo competente para participar com êxito de qualquer processo, seja, politicamente, social e cultural.

A noção de criança competente nas últimas décadas tornou-se prevalente nas pesquisas da infância, que passam a compreendê-las como atores sociais capazes e com direitos próprios. O foco na competência revela a contribuição de cada uma, devendo ser combinado com uma atenção crítica à estrutura na qual está imersa a vida de cada uma. Essa perspectiva foca nela como participante ativo na sociedade, na vida social, e exige que a sua voz seja ouvida seriamente, e que seja entendida como criança competente, intérprete de sua própria vida (AGOSTINHO, 2010, p.100).

Segundo Sarmiento (2012) é preciso ouvir o que as crianças dizem e como dizem, por suas vozes, gestos, olhares, silêncios “precisamos criar formas imaginativas de escuta das crianças fora dos canais habituais”. O autor reforça que a criança é tão competente e capaz que pode ter suas próprias regras e se constituir como um sujeito com voz e vez; portanto, participativo.

Dessa forma, pode-se compreender a participação infantil como importante instrumento político no sentido da ação direta, por meio das falas, desejos e expressões, em processos de transformação da realidade. Todavia, se esse processo encontra lugar fértil no trato com as crianças maiores, uma vez que estas manifestam condições de expressar oralmente seus interesses e necessidades e, portanto, são mais ouvidas pelos adultos, por outro lado não se pode negar às bem pequenas que ainda não dominam determinadas formas de comunicação o direito de serem ouvidas e de participarem (SILVA, 2015).

O Documento da Rede Municipal de Educação de Goiânia “Infâncias e Crianças em Cena: Por uma política da Educação Infantil,” assinala que:

A participação, ao que tudo indica, apresenta-se como o desafio para a sociedade. É neste sentido que o conjunto de marcos legais em defesa e proteção da criança é importante na afirmação deste como sujeito de direitos e que vivencia uma infância construída social, política e culturalmente. A perspectiva aqui exposta encontra eco na Pedagogia da Infância que busca em outras áreas do conhecimento elementos para pensar e propor ações pedagógicas que tenham como objeto de enfoque a criança em si mesma (GOIÂNIA, 2014, p.19).

Nesse contexto de participação é necessário compreender a democracia como um fenômeno processual, sendo criado pelos participantes como algo vivido. Corroborando a ideia de que o caminho para a participação das crianças na educação infantil não é apenas uma simples concepção, mas um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, escolhas, negociações, enfim é praticada nas relações sociais.

3.3 O DIREITO ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para discutir sobre o sujeito de direitos enquanto proposta pedagógica tem-se que abordar a sua importância para a constituição de uma sociedade democrática, e

de imediato lembrar de leis que dizem garantir esse direito, como a educação de qualidade para todos. Para aprofundar acerca da questão do direito à educação, fundamentarei os argumentos em alguns teóricos e documentos, tais como: A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Recordo bem das visitas que fiz ao campo, durante meu estágio supervisionado, quando pude notar como o direito das crianças estavam presentes nas propostas pedagógica da instituição, mas em muitas situações era notável a negação desses direitos durante as práticas pedagógicas. Portanto, percebo a necessidade de envolver mais as crianças durante as atividades, deixá-las participarem ativamente de todos momentos e espaços da instituição.

A condição das crianças participarem como sujeitos inclui muito mais do que autodeterminação individual e procedimentos formais ligada à escolha. Porque as relações democráticas também envolvem aceitar que, às vezes, as pessoas não compreendem, que querer ajudar os amigos e adotar atos de solidariedade são parte da vida em comunidade. Se os contextos e rotinas dentro das instituições de educação infantil são dominados por regras rígidas e distinções nítidas, o espaço para expressões lúdicas e a aceitação de diferentes modos de comunicação será escasso, se não ausente (BAE, 2015).

Se às crianças são permitidos espaços de participação e de expressão, torna-se necessário um olhar crítico sobre discursos que são baseados numa compreensão unilateral de relacionamentos, considerando as perspectivas dos adultos como garantidas. Em contraste a tais discursos unilaterais, as conceitualizações que chamam a atenção para a intersubjetividade e processos recíprocos nos relacionamentos têm o potencial de assegurar maior equidade para as crianças e, também, de tornar os adultos mais conscientes acerca da forma como são afetados pelas iniciativas e vozes das crianças (RHEDDING-JONES, BAE; WINGER, 2008).

O conjunto de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas devem possibilitar às crianças vivenciarem diversas atividades e experiências que permitam se expressarem livremente, se relacionarem com outras crianças e com os profissionais que estão ali exercendo suas funções, que elas possam interagir com o ambiente encontrando liberdade para modificá-lo conforme seus interesses e necessidades. A proposta é que a instituição atenda às necessidades dessas crianças e as acolham enquanto sujeitos históricos e protagonistas nesse processo educativo.

Faz-se necessário o “envolvimento ativo das crianças como co-decisoras”, a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa “socialização democrática” (SARMENTO, 2005).

Sendo assim, há uma necessidade iminente de propor uma prática mais democrática à instituição, ou seja, encontrar na escuta pedagógica a oportunidade de novas possibilidades, para uma socialização democrática dentre as propostas pedagógicas em sala de aula. Coutinho (2018, p. 2) reconhece que:

Desde logo, para nós, a contribuição da escuta, do ponto de vista das crianças, parte do reconhecimento de que o conteúdo manifesto por elas é singular, único em sua pertença geracional, e contribui para conhecer a realidade social mais vasta. Precisa de uma escuta sensível e atenciosa que se localiza em uma posição ética de acolhida ao outro. Contrapõe-se a qualquer equívoco nuclearizado em torno da ideia de dar voz. As crianças têm voz! Precisam ser escutadas e consideradas na estruturação de suas vidas.

A importância de garantir o direito das crianças no processo de aprendizagem na educação infantil exige muita compreensão dos adultos, professores e familiares, portanto, ouvir a criança é o primeiro passo para que elas se desenvolvam integralmente, de conformidade com a Lei 9.131/95. Art. 3º:

III- As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
IV- As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1998, p.11).

Para integrar as práticas de educação e cuidado com as crianças, é necessária a articulação dos profissionais e da família para que possam influenciar na qualidade de vida e no desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar, Kramer (1982), afirma que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Nasce de uma realidade que pergunta e também a busca de uma resposta. Toda proposta é situada, e traz consigo

o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; e, também, as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

A educação deve ser de qualidade e gratuita, em todos os níveis, respeitando e prestando, quando for o caso, o devido atendimento educacional especializado a portadores de deficiência, permitindo o integral desenvolvimento no tocante ao exercício da cidadania e qualificação apropriada, preparando a criança e ao adolescente para o mercado de trabalho (MILANO FILHO, 2002). Entretanto, a prática da escuta e a garantia da participação, exige uma proposta avançada por parte do diálogo, das relações estabelecidas entre os educadores e as crianças, para que o direito a uma educação de qualidade onde haja desenvolvimento e participação infantil seja eficiente.

As crianças precisam sentir-se seguras e acolhidas no ambiente educacional, ao focar a escuta na educação infantil é justamente tratar desse direito de participar em todos os momentos de tudo o que acontece na instituição. Cabe ao professor, elaborar uma proposta pedagógica que contemple a necessidade das crianças, uma escuta sensível com o intuito não só de ouvir o que foi dito, mas colher informações que possam servir de base para aprimorar o ensino-aprendizagem, o fazer pedagógico.

A proposta pedagógica deve partir da confiança do professor no aluno, acreditar que são eles que constroem o conhecimento na sua interação com o meio e com o outro, na captação dos conhecimentos prévios, das vivências. Assim, entendo que a educação infantil tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a construção de novos aprendizados e habilidades.

3.4 O DIREITO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Essa sessão objetiva analisar as produções científicas sobre os direitos das crianças e do adolescentes realizadas nos Diretórios de Grupos de Pesquisa, inseridas site do CNPq. Foram localizadas 13 grupos de pesquisa cadastradas na área da educação com a linha de pesquisa em infância e crianças e os direitos a elas relacionados (Quadro 1). Dentre os grupos identificados optei por um recorte do grupo

de pesquisa no qual sou cadastrada, como estudante de Iniciação Científica, desde 2019, com vigência até setembro de 2021.

QUADRO 1- Relação dos grupos de pesquisa sobre direitos das crianças cadastrados no CNPq.

GRUPO DE PESQUISAS	INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	ÁREA
CIC - crianças, infâncias, culturas	UFPEL	Ana Cristina Coll Delgado Rogério Costa Würdig	Educação
Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens	USP	Marcia Aparecida Gobbi	Educação
CRIATUS - infância, educação, inovação	UESB	Jerusa da Silva Gonçalves Almeida	Educação
ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade	FURG	Narjara Mendes Garcia Ângela Adriane Schmidt Bersch	Educação
GEPLI/THC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância-Teoria Histórico-Cultural	UFMS	Regina Aparecida Marques de Souza	Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Infância/GECI	UFMA	Emilene Leite de Sousa	Educação
Infância e Educação no Contexto Amazônico	UEA	Evelyn Lauria Noronha Roberto Sanches Mubarac Sobrinho	Educação
Infância, Adolescência e Juventude	UEM	Verônica Regina Müller	Educação
INFÂNCIA, JUVENTUDE E CULTURA CONTEMPORÂNEA - GEIJC	UFMT	Raquel Gonçalves Salgado Carmem Lúcia Sussef Mariano	Psicologia
Infâncias, bebês e crianças.	UNEAL	Carla Manuella de Oliveira Santos Maria do Socorro Barbosa Macedo	Educação
Práticas e políticas da diferença. Estudos Sociais da Criança e Infância.	USP	Anete Abramowicz	Educação
GEPCEI	PUC-GO	Romilson Martins Siqueira	Educação
Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação	USP	Elmir de Almeida Sérgio César da Fonseca	Educação

Fonte: Levantamento no CNPq - 2021.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI) está certificado no Diretório do CNPq e foi formado no ano de 2012, sua área predominante é a Ciências humanas; Educação, e o líder do grupo é o Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira. O Grupo integra o eixo epistemológico Educação, Sociedade e Cultura e tem como referência o Materialismo Histórico-Dialético, em interface com a Psicologia Histórico-Cultural e o diálogo com a Sociologia da Infância, a fim de apreender a criança e a infância como categorias histórico-culturais, situando tanto seus direitos, quanto seus objetos, nas esferas da história e da cultura humana.

O grupo é composto por 31 participantes (Quadro 2), sendo sete estudantes e 24 pesquisadores, em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Nesta pesquisa foi realizada uma varredura de todos os trabalhos elaborados no stricto sensu. E foi a partir dos grupos de pesquisa que tive acesso aos líderes e posteriormente ao Currículo Lattes desses pesquisadores.

Quadro 2 - Relação dos temas dos participantes de grupo de pesquisa (GEPCEI).

Pesquisadores	Titulação máxima	Título
Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	Mestrado	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil.
Adriane Camilo	Doutorado	O Protagonismo das Imagens em Propostas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral de Goiânia.
Beatriz Almeida Santiago	Graduação	Sobre a aprendizagem da criança na educação infantil na perspectiva de Vygotsky.
Clemerson Elder Trindade Ramos	Mestrado	Quem tem medo do lobo mau?: inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil
Daniella Borges de Faria Vasconcelos	Graduação	Políticas públicas na educação infantil.
Fabiane de Oliveira Cordeiro	Mestrado	A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada

Pesquisadores	Titulação máxima	Título
Hilda Maria de Alvarenga	Mestrado Profissional	Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e práxis
Jussara Leite da Silva Rocha	Especialização	Indisciplina em sala de aula: um fenômeno escolar ou um reflexo da crise social contemporânea.
Larissa de Moraes Cardoso	Especialização	Educação Infantil, desafios e possibilidades.
Luana Ferreira Borges	Mestrado	Rotinas da educação infantil nas instituições municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças
Luciana Paiva dos Santos	Mestrado	As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil.
Maíra Braga Adorno Dourado	Mestrado	Da literatura à literatura infantojuvenil: processos formativos em Guimarães Rosa
Márcia Helena Santos Curado	Mestrado	Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia
Mayara Marce Guimaraes	Especialização	Soluções Práticas para Aprendizagem na Educação Infantil.
Pabliny Heloysa Batista Mariano	Especialização	“A criança como protagonista de sua história. O que as crianças pensam sobre os seus direitos?”
Patrícia Marciano Costa	Especialização	Formação de Professores na Educação Infantil.
Paula Camila Pires Cabral	Mestrado	A cultura da infância pelas lentes da representação cinematográfica
Priscilla Bezerra da Silva	Especialização	Fracasso Escolar e o Processo de Ensino Aprendizagem.
Quézia de Andrade Wanderley	Graduação	O contexto da ação pedagógica na educação infantil.
Romilda Cândido de Araújo Mendes	Especialização	Conselho gestor.

Pesquisadores	Titulação máxima	Título
Romilson Martins Siqueira	Doutorado	Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança
Rosane Cândida de Almeida	Mestrado	As abordagens do conhecimento na educação infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira
Simone Cristina Teixeira dos Santos Martins	Especialização	As relações da criança com os conhecimentos e a cultura.
Vilma Ribeiro de Almeida	Mestrado	Educação popular e movimento de adolescentes e crianças (mac): princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos.
Claúdia Regina Vasconcelos Bertoso Leite	Mestrado	A Presença da Televisão na Educação Infantil, Ano de Obtenção
Débora Carolinna Pereira Costa	Doutorado	Movimento Sem Terrinha: Um Grito pelo Direito à Educação no Campo
Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira	Mestrado	Um olhar sobre a infância e as brincadeiras infantis a partir de relato de idosos da cidade de Mineiros
Ludimila da Silva Nascimento	Graduação	Os direitos das crianças como objeto e produção teórica das pesquisas científicas
Rodrigo da Paixão Pacheco	Doutorado	Violência sexual contra crianças e adolescentes: sentidos construídos a partir da voz dos transgressores.,
Sheila Santos Carvalho Ribeiro	Doutorado	Sentidos e Significados sobre o Corpo e sobre a Deficiência no campo da Educação Infantil,
Tiago Junqueira de Almeida	Doutorado	Sentidos e Significados sobre o Corpo e sobre a Deficiência no campo da Educação Infantil,

Fonte: Fonte: Levantamento no CNPq - 2021.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo constam dissertações de mestrado, teses de doutorado, monografias, relatórios de Iniciação Científica e publicações emanais de eventos científicos que enfocam pesquisas, cujas temáticas centrais são as crianças numa abordagem qualitativa, mas nem todas serão analisadas neste estudo. Para efeito do levantamento das produções realizadas por

pesquisadores dos grupos de pesquisa do diretório do CNPq, foram estabelecidas as seguintes palavras-chaves: educação; sociedade; cultura; infância; criança e direitos. Assim, o cotejamento destas palavras-chave com os conteúdos enfocados resultou em seis publicações (Quadro 3), cinco dissertações de mestrado, nas áreas de Educação, Sociedade e Cultura e duas tese de doutorado sendo uma em processo de elaboração.

Quadro 3 - Relação das pesquisas analisadas

Pesquisadores	Titulação máxima	Título
Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	Mestrado	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. (Infância. Crianças. Direitos. Participação. Roda de conversa)
Fabiane de Oliveira Cordeiro	Mestrado	A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada (Função social. Relação família-escola. Família. Escola. Criança.)
Luana Ferreira Borges	Mestrado	Rotinas da educação infantil nas instituições municipais de goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças (Infância. Crianças. Corpo. Rotina. Educação Infantil. Identidade corporal.)
Paula Camila Pires Cabral	Mestrado	A cultura da infância pelas lentes da representação cinematográfica (Infância. Crianças. Cinema. Cultura da infância)
Romilson Martins Siqueira	Doutorado	Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança (Infância, criança, concepções, direito)
Vilma Ribeiro de Almeida	Mestrado	Educação popular e movimento de adolescentes e crianças (mac): princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos.

Pesquisadores	Titulação máxima	Título
		(Educação Popular. MAC. Crianças. Direitos. Participação)

Fonte: Fonte: Levantamento no CNPq - 2021.

A dissertação que resultou da pesquisa de Adriana Aparecida Rodrigues da Silva, com o título “A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil”, realizada em 2015, objetivou compreender a partir de critérios específicos, cinco instituições públicas de Educação Infantil localizadas na cidade de Goiânia como campos de estudo para a apreensão da participação das crianças nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil. E através de algumas questões propostas, dentre elas reconhecer elementos e estratégias que possibilitam e/ou limitam a participação das crianças nesses momentos.

O estudo contou com 19 momentos de roda de conversa registrados para análise. Esses momentos constituíram-se de falas entre as professoras e as crianças sendo registrados por meio de filmagens, fotografias e registro escrito, num processo de auscultação dos sujeitos presentes nas atividades. Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram o protagonismo dos adultos e não das crianças, assim, com a quase absoluta ausência da delas como atores social, ou seja, sem uma participação efetiva e autônoma. A conclusão recomenda que a pesquisa possa contribuir para problematizar práticas e saberes relacionados ao trabalho com crianças e destaca a importância da constante reflexão acerca dos modos de se relacionar com elas.

A pesquisa de dissertação “A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação, do ano de 2018, de Fabiane de Oliveira Cordeiro, teve como objetivo investigar a função social da escola a partir da relação família-escola, com a intenção de compreender como a família e escola atribuem sentido e significado na formação da socialização das crianças.

A opção metodológica desta pesquisa foi dar voz aos sujeitos, com estudos vigotskianos para entender as 18 mediações que envolvem a trama das relações em que esses sujeitos estão inseridos quando se refere à relação família-escola, e tomou-se para estudo a metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa. A coleta dos dados com as crianças do 1º ano do ensino fundamental de escolas pública municipal, pública estadual e particular do município de Goiânia, se deu a partir de desenhos e

rodas de conversa com roteiro pré-definido, a fim de compreender o que pensavam sobre a família e a escola.

E os principais resultados desta pesquisa constam de contribuir para problematizar práticas e saberes relacionados à relação família e escola e às especificidades da sua função em um contexto sociopolítico dos tempos atuais, nos quais torna-se fundamental um estudo a respeito do tema. Destaca a importância da constante reflexão acerca dos modos de relação destas instituições tão importantes na vida das crianças.

A pesquisa de dissertação de Luanna Ferreira Borges “Rotinas da educação infantil nas instituições municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças”, inscrita no ano 2017, na Linha Educação, Sociedade e Cultura e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), tem como objeto de estudo a identidade corporal da criança na rotina da educação infantil.

Para tanto, propôs-se a seguinte questão central: considerando-se a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na educação infantil, como se constituem os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia? O objetivo foi compreender a rotina da educação infantil, particularmente a rotina do banho e do sono, como atividades que podem permitir a construção da identidade corporal das crianças, marcadas pela autonomia ou regulação dessa identidade.

A metodologia da pesquisa contemplou a observação dos momentos do sono e do banho em um total de 20 ocorrências relatadas em diário de campo. E os principais resultados a partir da pesquisa foram os apontamentos feitos pela pesquisadora para produzir sínteses e abrir novas reflexões sobre o tema a partir dos dados apresentados. Foi verificado que na rotina do banho e do sono, ficam latentes práticas centradas na figura adulta que orientam, normatizam, regulam e controlam as ações corporais das crianças. Dessa forma, o processo de construção da identidade corporal se instaura sob as bases da regulação, e não da autonomia.

A tese de doutorado do pesquisador Romilson Martins Siqueira “Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança”, realizada em 2011, estudou as concepções de infância e criança presentes contemporaneamente nos campos de educação e psicologia. A investigação se estabeleceu a partir do tensionamento dos campos teóricos que advogam a

autoridade de postular aquilo que se compreende por infância e criança. A pesquisa se deu através dos grupos de pesquisas cadastrados no diretório do CNPq, foram analisados 151 trabalhos, dentre estes 27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos. Os resultados desta pesquisa indicaram que, a partir da segunda metade do século XX, aquilo que constituiu a história da infância e da criança brasileira e, conseqüentemente, a formulação de suas concepções, foi sintetizado e recortado, predominantemente relacionado ao aparato jurídico-legal.

A dissertação produzida pela pesquisadora Vilma Ribeiro de Almeida “Educação popular e movimento de adolescente e crianças (MAC): princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos”, realizada em 2016, inscrita na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, tem como objeto de estudo a educação popular realizada com crianças, e como campo de estudo a experiência dos grupos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC).

Objetiva analisar as concepções, princípios e práticas da educação popular, vivenciadas por crianças e adultos a partir projeto sócio-político-educativo; e a investigar como tais valores contribuem para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos no contexto desta modalidade; apreender, nas falas de jovens egressos do Movimento de Adolescentes e Crianças (MAC). A metodologia de pesquisa contou com a abordagem qualitativa a partir da observação da roda de conversa por meio de filmagem, correspondendo a um período de um mês em cada grupo, sendo que uma dessas rodas de conversa foi mediada pela pesquisadora. Após as transcrições, as observações constituíram-se em planilhas de análises, no final foram documentados oito encontros, por meio de registros fílmicos.

Os resultados da pesquisa sugerem que o MAC deve pautar-se, de maneira sistemática e explícita, numa programação teórico-prática, na perspectiva da formação sobre fé e cidadania, tendo em vista o caráter da conflitividade e do confronto. A pesquisa projeta novas tensões/reflexões acerca da continuidade de estudo nesta perspectiva e manifesta o desejo de ver acontecer uma participação efetiva nos grupos do MAC. Alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como sujeitos sociais e sujeitos de direitos e que os grupos do MAC sejam espaços de discussão e de inclusão, onde se possa lutar, com aquilo que a infância tem a contribuir, por uma sociedade mais justa e solidária.

Ao analisar este balanço bibliográfico em dissertações e teses do grupo GEPCEI, pude concluir que os temas abordados nas pesquisas contribuíram muito

como minha pesquisa. Haja vista que os conteúdos das pesquisas analisadas apresentam o direito da criança através do diálogo com autores reconhecidos no campo da Sociologia da Infância e suas respectivas categorias de análise: infâncias, crianças, direitos e participação, e uma vez que esse campo do conhecimento defende que a criança tem direito à participação e que sua voz deve ser ouvida e levada em consideração em diferentes instâncias da sociedade.

As tendências identificadas no quadro das pesquisas abordam nas suas investigações sobre direito, cidadania, protagonismo e participação, e trazem recortes de entrevistas feita com crianças, diálogo, dando a possibilidade de analisar como a questão do direito é visto pelos autores. Assim como os estudos teóricos e os documentos normativos, defendem os direitos das crianças e dos adolescentes com prioridade absoluta.

As representações das crianças, acerca dos seus direitos durante as pesquisas realizadas pelos grupos cadastrados no diretório do CNPq, contribuíram para o entendimento que é necessário estudar não só as concepções de infância, mas enxergar a criança como um ser de relações e em si mesma, considerando suas especificidades, seu poder de imaginação, de fantasia, de criação.

O direito à participação foi um tema presente na história e, não pode se desprender do debate daqueles que se organizam e lutam pelo direito da criança, faz-se necessário compreender a participação das crianças diante da realidade atual, dando a elas oportunidades de serem protagonistas, de explorem suas ideias e de tomarem decisões em assuntos que lhes dizem respeito. Além de ser um dos direitos de provisão é muito presente em salas de aulas, onde se faz necessário a sua garantia pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que as questões discutidas partem da estimativa que as crianças formam um grupo social com um papel permanente na sociedade, apesar de suas particularidades culturais, sociais e econômicas. E abordou o conceito de criança e infância visando auxiliar na compreensão dos seus direitos e de que todas as crianças passam por uma fase de desenvolvimento e que tanto deve ser desfrutada por todas, quanto respeitada por todos os adultos. Mas, apesar dessa clara conceituação, a sociedade continua violando seus direitos básicos.

Como visto nos resultados, os conceitos de criança e infância ainda constituem uma dicotomia nas produções acadêmicas, e devido a isso, comprometem sobremaneira a qualidade do debate em geral, portanto, com os estudos de vários teóricos pesquisados, mas posso afirmar que houve uma grande evolução no que se refere a esses conceitos. No entanto, não existe apenas um conceito de criança e de infância, e eles são definidos de acordo com o meio onde a criança está inserida culturalmente, socialmente e economicamente, ou seja, vista enquanto um sujeito histórico em seu contexto.

No processo de construção desta pesquisa vi que os direitos das crianças se conquistam por meio de uma longa e dura luta social e política. E ao recorrer às normativas dos direitos, para entender o percurso percorrido ao longo dos anos, até os dias atuais, destaca-se o ECA, que é o documento responsável hoje de resguardar as crianças e adolescentes com absoluta prioridade. Mas para que haja o combate a tais violações e seus direitos sejam efetivados, se faz necessário a observância pela família, sociedade e Estado, aos princípios basilares do direito da criança e do adolescente, como modo de lhes proporcionar maior qualidade de vida.

A estudo mostrou como é importante ter uma formação de qualidade, e participar das oportunidades oferecidas pela instituição, como por exemplo, o estágio supervisionado, de onde surgiu o interesse pela pesquisa, quando observei os direitos das crianças sendo desrespeitados por professores no CMEI, onde realizei meu estágio supervisionado. Assim, cabe aos profissionais de educação estarem preparados, juntamente com o Estado para garantir à criança o direito a uma educação de qualidade. O conjunto de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições deve possibilitar às crianças vivenciarem diversas atividades e

experiências que permitam se expressarem livremente, se relacionarem com outras crianças e com os profissionais que estão ali exercendo suas funções

A principal resposta ao problema desta pesquisa, é que os direitos das crianças são abordados pelas produções científicas por meio de estudos teóricos e dados empíricos coletados em entrevistas e diálogo com crianças e adolescentes, resultando assim em produções que deixam novas tensões/reflexões acerca da continuidade de estudo nesta perspectiva. Após a pesquisa e análise dessas produções científicas posso contribuir para mudar a realidade dos meus futuros alunos dentro de uma sala de aula, ao provocá-las acerca do pensam sobre temas como direito, participação e fatores relacionadas às suas vivencias.

Reconheço que os documentos normativos e as produções científicas contribuíram muito para o desenvolvimento da pesquisa, e para minha formação como estudante e futura profissional da educação, por trazerem investigações e tendências sobre o direito a participação, cultura e o direito enquanto proposta pedagógica. E as questões apresentadas ao longo deste estudo indicam caminhos e possibilidades para outras abordagens.

Busquei apresentar neste trabalho alguns elementos e questões para contribuir com a reflexão sobre a criança como sujeito de direitos nas pesquisas científicas. E os resultados aqui esboçados deixam um mar de possibilidades para novos enfoques e conhecimentos a respeito e a continuação em uma investigação em nível de mestrado. E a principal contribuição que fica para mim e, principalmente, o que pretendo compartilhar com todos os que tiverem acesse a este trabalho é a resposta que obtive com o estudo de que todas as crianças têm o direito de se expressar, conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, e participar do seu próprio processo formativo, de ser respeitada enquanto sujeito de direitos não apenas no discurso teórico ou regulatório, mas na prática que caracteriza suas vivências.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALMEIDA, Vilma. **Educação popular e movimento adolescente e crianças (MAC): princípios, concepções e práticas educativas nas vozes das crianças e adultos**. 2016. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. 350f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância) – a Universidade do Minho, Braga, Portugal.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar- desafios nas interações do cotidiano, **Invest. Práticas**, Lisboa, v.6 n.1 p. 7-29, mar. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 out. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União Brasília, DF, 23 dez, 1996.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Banco de Teses. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. História e missão. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 10 nov.2020

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). RESOLUÇÃO NORMATIVA BOLSA DE PRODUTIVIDADE, ANEXO 1. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/censo>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. Diretório de grupos. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/censo>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAMPOS, Rafaely Karolayne; RAMOS, Tarciana Karla. A concepção de infância em Rousseau. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 11, n. 1, 239-250, 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Infância, juventude e política social no Brasil. In: **Brasil, criança, urgente - a Lei 8.069/90: o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Comumbus Cultural, 1990.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Ação social e participação no contexto da creche. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2013.

CHARLOT, Bernard Jean Jacques. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FERNANDES, Natália Soares; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2006.

FERNANDES, Natália Soares. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2005.

_____. Infância e direitos. In:_____. **Infância, direitos e participação: representação, práticas e poderes**. Braga, Portugal: Afrontamento, 2009.

_____; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Braga, Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007.

FERREIRA, Pinto. **Código eleitoral comentado**. 5. ed. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 1998. 532 p.

GAITÁN, Lourdes; LIEBEL, Manfred. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madrid: Síntesis, 2012.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena**: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, SME, 2014.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, WalterOmar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: _____; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982.

_____; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, 2006.

LAJOLO, MarisaPhilbert. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cesar de(Org.). História social da **infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006

MACHADO, Martha de Toledo. A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos. Barueri, SP: Manole, 2002.

MENDEZ, Emílio Garcia. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MILANO FILHO, Nazir David. **Obrigações e responsabilidade civil do poder público perante a criança e o adolescente**. São Paulo: Liv. e Ed. Universitária de Direito, 2002.

_____. Câmara dos deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente: lei 8.069, 13/07/1990, Lei 8.242, 12/10/2001 e Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 1990.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. **E-cadernos CES** (Online), v. 02, p. 01-12, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/eces/1382>>. Acesso em: 07 abr.2021.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: _____; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____**TOMÁS**, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. **Nuances**, Presidente Prudente, v.12, n. 13, p. 50-64, 2005.

RIBEIRO, Paula Simon. **Jogos e brinquedos tradicionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

PIOVESAN, Flávia; PIROTTA, Wilson Ricardo Buquetti. Os direitos humanos das crianças e dos adolescentes no direito internacional e no direito interno. In: _____. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira. O estatuto da criança e do adolescente e o código de menores: discontinuidades e continuidades. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n 83, p.30-48, 2005.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Natalia Fernandes; TOMÁS, Catarina Almeida. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. In:

SARMENTO, M. J. CERISARA. A.B. **Crianças e miúdos**. perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem Idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.

VERCELONE, Paolo. Comentários à parte geral. In: CURY, Munir; SILVA, Antônio Fernando do Amaral; GARCIA, Emílio (Coords.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.