



## REFLEXÕES SOBRE A INTRINCADA RELAÇÃO ENTRE DIREITOS HUMANOS E INFÂNCIA: RETICÊNCIAS E PONTOS FINAIS DO DISCURSO JURÍDICO

Reflections on the intricate relationship between Human Rights and childhood: reticences and full stops in legal discourse

Reflexiones sobre la intrincada relación entre Derechos Humanos e infancia: puntos suspensivos y puntos finales en el discurso jurídico

Sílvia Adriana Rodrigues<sup>1</sup>, Eliane Ceri Assis Santana<sup>2</sup>, Ariel de Jesus Silva<sup>3</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas-MS, Brasil

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Corumbá-MS, Brasil

Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Florianópolis - SC, Brasil

### RESUMO

O presente artigo, em formato de ensaio teórico, adota como objetivo principal tecer algumas reflexões acerca da relação entre Direitos Humanos e infância na atualidade. Buscamos evidenciar, entre outras questões, a tese particular de que um dos entraves para a não efetivação plena do exercício dos direitos fundamentais da criança está na concepção que os demais atores sociais detêm sobre esse segmento. Assim, são apresentados argumentos acerca da importância de adotar, indispensavelmente, a perspectiva do protagonismo infantil, da alteridade, da visibilidade social, bem como de forjar caminhos de escuta e de participação efetiva das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito, para que de fato se possa admitir e fazer valer a cidadania dos(as) pequenos(as). Concluímos reafirmando que, para que os direitos relacionados às crianças e às infâncias se efetivem, é preciso que se estabeleça amplamente a crença na capacidade das crianças de tomar posse e fazer valerem os seus direitos sem desrespeitar os dos demais membros da sociedade. Esse é um movimento que, defendemos, deve fazer parte não somente da agenda das políticas públicas engendradas pelo Estado, mas também da ação cotidiana de todos os atores sociais de forma sistemática e organizada. Tal realidade não será conquistada senão por vias da educação.

**Palavras-chave:** Infância; Direitos das Crianças; Participação Política; Cidadania.

### ABSTRACT

This article, in the format of a theoretical essay, adopts as its main objective to weave some reflections on the relationship between Human Rights and childhood today. We seek to highlight, among other issues, the particular thesis that one of the obstacles to the non-fulfillment of the exercise of children's fundamental rights is the conception that other social actors hold about this segment. Thus, arguments are presented about the importance of adopting, indispensably, the perspective of child protagonism, otherness, social visibility; as well as, to construct paths of listening and effective participation of children in matters that concern them, so that the citizenship of children can actually be admitted and to practice. We conclude by reaffirming that for the rights relativid to children and childhood to come true, here is the belief in the ability of children to take ownership and assert their rights without disrespecting those of other members

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Professora Associada, Doutora em Educação, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil (GEPIEI/UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1249-3976>  
E-mail: [silvia.rodrigues@ufms.br](mailto:silvia.rodrigues@ufms.br)

<sup>2</sup> Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Pedagoga, Mestre em Educação, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil (GEPIEI/UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6683-736X>. E-mail: [elianeceri@gmail.com](mailto:elianeceri@gmail.com).

<sup>3</sup> Tribunal de Justiça de Santa Catarina, Mestre em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8241-1940>. E-mail: [arieljs@live.com](mailto:arieljs@live.com)

of society must be widely established. This is a movement that, we argue, should be part not only of the public policy agenda engendered by the State, but also of the daily action of all social actors in a systematic and organized way. This reality will not be achieved without through education.

**Keywords:** Infancy; Children's Rights; Political Participation; Citizenship.

## RESUMEN

Este artículo, en formato de ensayo teórico, adopta como objetivo principal tejer algunas reflexiones sobre la relación entre Derechos Humanos y niñez hoy. Buscamos resaltar, entre otras cuestiones, la tesis particular de que uno de los obstáculos para el incumplimiento del ejercicio de los derechos fundamentales de los niños es la concepción que otros actores sociales tienen sobre este segmento. Así, se presentan argumentos sobre la importancia de adoptar, esencialmente, la perspectiva del protagonismo infantil, la alteridad, la visibilidad social; así como, forjar formas de escucha y participación efectiva de los niños en los asuntos que les conciernen, de modo que la ciudadanía de los niños pequeños pueda efectivamente ser admitida y afirmada. Concluimos reafirmando que para que los derechos relacionados con los niños y la niñez sean efectivos, debe estar ampliamente establecida la creencia en la capacidad de los niños para apropiarse y hacer valer sus derechos sin faltar el respeto a los de otros miembros de la sociedad. Este es un movimiento que, sostenemos, debe ser parte no sólo de la agenda de políticas públicas engendrada por el Estado, sino también de la acción diaria de todos los actores sociales de manera sistemática y organizada. Esta realidad no se logrará excepto a través de la educación.

**Palabras clave:** Infancia; Derechos de los Niños; Participación Política; Ciudadanía.

## INTRODUÇÃO

E carecia optar.  
Cada um optou conforme seu capricho,  
sua ilusão, sua miopia.  
(Carlos Drummond de Andrade, 2002)

Consideramos que criar é sempre um ato complexo; fazer materializarem-se ideias, crenças e até mesmo valores em “escritos” demanda um exercício intelectual bastante árduo... Essa dita complexidade se faz ainda pelo fato de que toda criação traz em si uma parte de seu criador... O temor não é indevido quando se levam em consideração as palavras do poeta trazidas na epígrafe deste texto. Há um montante considerável de crenças, além das particularmente adotadas, que permeiam o nosso existir, em que se inclui o processo de escolha de uma delas, bem como a adoção de determinados compromissos e responsabilidades. E tais obrigações geram, em grande medida, angústia...

Posto isso, esclarecemos que o presente escrito tem como objetivo primeiro tecer algumas reflexões acerca da relação entre Direitos Humanos e infância, evidenciando, entre outras questões, a tese particular de que um dos entraves para a não efetivação plena do exercício dos direitos fundamentais da criança está na concepção que os demais atores sociais detêm sobre esse segmento e de como deve se organizar seus modos de ser e existir na sociedade: a infância, no caso.

Conforme sinaliza Guimarães (2011), no contexto brasileiro, o discurso sobre os direitos se constitui a partir de uma naturalização vã do conceito de cidadania das crianças, uma vez que se distancia (e muito) da focalização da diversidade das crianças reais e seus modos de expressão singulares, determinados não somente pela sua condição biológica peculiar de “ser em desenvolvimento”, mas também pelo fato de estarem inseridas em contextos sócio-histórico-culturais diferentes.

Assim, são apresentados argumentos acerca da importância de adotar a perspectiva do protagonismo infantil, da visibilidade e das possibilidades de participação efetiva das crianças na sociedade, para que de fato se possa admitir e fazer valer a cidadania dos(as) pequenos(as), pois, conforme já nos interpelou Bujes (2000), o que significam os direitos universais das crianças em contextos particulares? Se não se questiona o discurso posto sobre direitos, qual é de fato o significado deles? Essas são algumas das inquietações que mobilizam a organização deste escrito.

Cabe sinalizar que não temos a pretensão de esgotar o assunto; intentamos, sim, refletir (senão remexer) em alguns pontos do discurso cristalizado sobre o direito das crianças, que, em nossa leitura, preconizam a ideia de uma vivência universal das crianças e conformam um único modelo – idealizado e uniforme – de infância, que mais desconsidera do que respeita a existência concreta dos(as) pequenos(as).

Nas próximas linhas, apresentamos nossas reflexões em três movimentos: primeiro, buscamos evidenciar nossas ideias sobre a tensão na relação entre infância e direitos humanos universais; em seguida, argumentamos acerca da necessidade de criar caminhos para a participação das crianças nas questões atinentes às suas condições de existência e, por fim, trazemos as últimas considerações.

## **ENTRELAÇANDO AS QUESTÕES**

O aprofundamento das desigualdades (de diversas naturezas) em escala mundial, os conflitos étnico-religiosos e as guerras “preventivas” têm levado a um movimento cada vez mais crescente em defesa dos direitos humanos. Tal dinâmica traz em seu bojo, além da promoção de denúncias, a efetivação de ações concretas contra investidas desumanizadoras que têm como alvo as chamadas “minorias sociais” (negros, mulheres, jovens, crianças etc.).

Nesse contexto, o assunto Direitos Humanos tem estado frequentemente em pauta. Obviamente, a defesa e sobretudo a efetivação dos direitos está intrinsecamente relacionada às concepções que se tem de pessoa humana em toda sua diversidade. Assim, os direitos dos negros só começaram a ser defendidos quando eles deixaram de ser considerados como “seres sem alma” e passaram a ser vistos como pessoa humana (ao menos nos documentos legais e acordos internacionais, haja vista que ainda não superamos o racismo estrutural presente em nossa sociedade). De igual maneira ocorre com as mulheres e com as crianças, que conquistaram e podem exigir o cumprimento da maioria dos seus direitos – já reconhecidos legalmente – desde quando foram consideradas cidadãs, sujeitos de direito, diferenciados(as) do sujeito “universal” presente até então nas normativas legais.

Particularmente em relação às crianças, seus direitos foram proclamados em 1959 (Declaração dos Direitos da Criança) pela Assembleia das Nações Unidas (ONU, 1959), com a elaboração de nove princípios a serem observados para a proteção da infância; mas seu reconhecimento, nesse mesmo órgão, só ocorreria três décadas depois com a aprovação de 54 artigos que vieram a consolidar a Convenção dos Direitos da Criança. A Convenção ratificou declarações anteriores, consagrando os direitos à provisão e à proteção das crianças contra todas as formas de discriminação, exploração e injustiça, como também

determinou o direito à participação em todos os assuntos que afetam direta ou indiretamente a vida das crianças.

Mas a aceitação da Convenção dos Direitos da Criança por muitos países não significou a melhoria das condições de vida das crianças. De forma contrária, percebe-se a intensificação dos fatores que fazem das crianças o grupo etário em que há mais indicadores de pobreza, além de ser o grupo mais sujeito à opressão e afetação das condições de vida (Carvalho, 2001).

O Brasil, signatário desse documento, toma a primeira iniciativa (em termos mundiais) de, além de dar visibilidade, também regular formalmente a proteção da infância (em termos legais) com a aprovação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) – ECA (Lei nº 8.069).

Vivas (2008, p. 2) afirma que, “[...] a partir do final da década de 1980, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, no Brasil, ganha novos contornos, conquistados após ampla mobilização social e com a redemocratização”. Como preocupação distinta dentro do campo dos direitos humanos, os direitos da criança inauguram um novo capítulo na história das lutas pela cidadania. Segundo o mesmo autor:

A Convenção de Direitos das Crianças, no âmbito global, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, no âmbito nacional, constituem marcos jurídicos e sociais representativos da proteção e defesa da infância e adolescência após 1988. Compreendendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, estes documentos vêm agregar a proteção dos direitos dos seres humanos em desenvolvimento à concepção contemporânea de direitos humanos<sup>4</sup>.

Alguns autores (Amaral; Camargo; Murta, 2013; Chagas; Pedroza; Branco, 2012, entre outros) apontam que a sociedade civil, articulada ao movimento Criança e Constituinte, trouxe as reivindicações para mudança do paradigma jurídico de tratamento a crianças e adolescentes, com intuito de fazer valerem, no ordenamento pátrio, as diretrizes da Doutrina da Proteção Integral, já presentes na normativa internacional. De acordo com Cury, Garrido e Marçura (2002, p. 21):

A proteção integral tem como fundamento a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado. Rompe com a idéia (*sic*) de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1988 e posteriormente o ECA incorporaram essas reivindicações, superando a doutrina da irregularidade (imposta pelo Código de Menores de 1979, vigente até então), segundo a qual a responsabilidade sobre a condição de vulnerabilidade recaía sobre as próprias vítimas – criança e adolescente – em situação irregular, autorizando a intervenção do poder público.

O ECA traz como máxima que crianças e adolescentes não podem ser objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No bojo do documento, está uma compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direito, o que pode ser considerado um grande avanço no entendimento do que seria a infância. Para Vivas (2008, p. 3):

---

<sup>4</sup> (*Ibidem*, p. 02).

Ao garantir a crianças e adolescentes o gozo de todos os direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente vem reconhecer sua condição precípua de sujeito, titular de direitos e não mero objeto de políticas públicas ou de atenção social. Mas, sobretudo, na esteira constitucional, o ECA vem assegurar a co-responsabilização do Estado, da família e da sociedade não só pela tutela dos direitos da infância e adolescência mas, sobretudo, pela salvaguarda das violações de direitos a que crianças e adolescentes podem vir a ser submetidos.

De outra forma, é certo que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos tem sido animado por debates muito recentes que enfrentam realidades sociais distintas e cujas concepções sobre a cidadania da infância não são uníssonas.

Ao longo dos processos históricos, políticos, sociais e culturais, muitos conflitos fizeram emergirem concepções de direitos e quem seriam os sujeitos de direitos. Aliás, eram (e são) esses conflitos que inspiravam a ampliação ou redução do elenco de direitos e, principalmente, os sentidos produzidos sobre a própria ideia de cidadania (Schilke *et al.*, 2003). Historicamente, trabalhadores, mulheres e crianças seriam “menores” já que somente a propriedade tornaria os indivíduos capazes de se tornarem sujeitos de direitos políticos (Chauí, 2000).

De certo modo, é a partir dessa produção de sentidos que podemos identificar alguns desdobramentos que influenciaram a formalização do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e, ao mesmo tempo, nos ajudam a pensar sobre as tensões presentes na concepção da cidadania da infância.

Isso porque o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, alcançado em termos legais, nem sempre tem acompanhado as práticas sociais para com a infância. Uma das hipóteses para que as conquistas legais ainda não tenham alcançado de fato o público a quem se destinam é a concepção que a sociedade tem sobre a criança e as formas de viver a sua infância, a qual julgamos ser, de certa forma, equivocada. Isso porque, conforme já sinalizou Sarmiento (2004, p. 10-11):

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto do qual permaneciam até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce.

Esse ideário social concebe a criança como um vir a ser, sujeito incompleto, inacabado – sempre em falta de algo, que precisa do adulto para falar por ela, decidir por ela. Pensamento que também se relaciona com a ideia romântica de criança como inocente, ingênua, angelical... A imagem da infância que permeia grande parte do imaginário social é marcada pelo idealismo, por uma percepção abstrata do que caracteriza o infantil; abstrata porque, como qualquer ser humano, a criança não é só boa ou má; ingênua ou maliciosa.

Nessa linha de pensamento, a infância não é entendida considerando toda a complexidade e os múltiplos fatores que fazem com que as crianças vivenciem experiências diferentes, que marcam sua existência de maneiras diversas. São desconsiderados fatores econômicos, sociais, culturais, bem como

aspectos relacionados a etnia, gênero, orientação religiosa, que, sabemos, interferem na forma como as crianças vivem suas infâncias.

De acordo com Bujes (2003, p. 2), isso ocorre porque a maneira de se conceber a infância foi constituída numa perspectiva que a percebe como universal e atemporal, que se realiza para todos da mesma maneira; um período marcado por uma progressão linear, em que se manifestariam as melhores promessas do gênero humano. De forma complementar, Andrade (2011, p. 72) afirma que “[...] a infância, como mais um produto da modernidade, é tomada como uma só, independente das peculiaridades da existência da criança”.

Com a mesma lógica descrita, tem-se a concepção de direitos humanos; fato que, acreditamos, gera a demanda de olhares diferentes e políticas públicas distintas para grupos diferentes. Por exemplo, fazendo apenas um recorte, quando falamos dos direitos da criança, temos que falar do direito da criança negra com um olhar diferente daquele que caracteriza o nosso dizer quando falamos dos direitos da criança branca, pois existem especificidades nas suas vivências que geram necessidades diferentes. Poderíamos, no entanto, falar das diferenças das necessidades das crianças pobres e ricas; daquelas com ou sem família nuclear.... Temos que considerar a multiplicidade de fatores que compõem, formam e conformam as crianças e as infâncias ou os marcadores sociais que as atravessam: econômico, de identidade étnica, religiosa e de gênero, entre outros – em qualquer contexto – para que possam, de fato, ser efetivados seus direitos fundamentais.

Santos (1997, 2014) já nos alertou há tempos que, enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais, tenderão a operar de forma localizada, provocando choques culturais e acirrando as desigualdades de diversas naturezas. Direitos que só podem ser usufruídos por alguns não podem ser considerados nem humanos e menos ainda universais; colocar os direitos em condição utópica os desumaniza... É necessário e urgente que se adote a polifonia discursiva, destituída do ideal de alcançar uma síntese universal de direitos, reconhecendo as diferenças – de diversas naturezas – que marcam pessoas e grupos. Essas são considerações importantes quando se entende que:

Num país como o Brasil, com profundas desigualdades, milhares de crianças, não só estão fora das regras da modernidade, como vivem a exclusão materializada nas diversas formas de negação de direitos fundamentais: a vida na rua, a exploração sexual, a violência, o trabalho infantil, a institucionalização, a discriminação pela identidade étnica, religiosa ou por gênero, dentre tantas outras. Não raro, uma mesma criança vive mais de uma destas situações (Andrade, 2011, p. 73).

Vale ressaltar, então, que as concepções de crianças e infâncias que norteiam a escrita deste artigo são a de crianças como sujeitos completos, concretos e contextualizados; atores e atrizes sociais, coprodutores de cultura e competentes para opinar sobre questões que lhes dizem respeito, capazes de atuar politicamente nos ambientes nos quais transitam. Já a infância é a “[...] categoria social do tipo geracional” em que as crianças se inscrevem (Sarmiento, 2005, p. 371).

Nessa mesma tentativa de trazer mais elementos para a defesa desse ponto, Postman (1999, p. 157) assinala que a “[...] a infância é um artefato social, não uma necessidade biológica”. Assim, perceber a

criança de um modo genérico conduz ao equívoco de ignorar as suas especificidades físicas e culturais, determinadas, em grande medida, pelas dos grupos sociais a que pertence.

As crianças possuem características próprias ao seu momento desenvolvimental, o que não as torna menos competentes como atores sociais, nem seres incompletos ou imperfeitos, mas caracterizam elementos configuradores de um grupo singular na existência humana (Sarmiento, 2003).

Posto isso, é importante indicar que, na segunda década do século XX, Korczak (1984, p. 88)<sup>5</sup> já sinalizava a necessidade de adotar uma forma nova, mais respeitosa, de significar e perceber a vivência da infância:

Se dividíssemos a humanidade em crianças e adultos, e a vida em dois períodos, o da infância e o da maturidade, compreenderíamos que as crianças ocupam um enorme espaço no mundo e na vida. Mas, demasiado absorvidos pelos nossos próprios problemas, não as observamos [...].

Desse modo, é importante criar formas de trazer para o entendimento geral que a infância não pode ser tomada *a priori* e entendida como fenômeno de características universais, mas como construção social, histórica e cultural, de modo que novos significados devem ser atribuídos a ela, assim como é importante construir uma nova forma de olhar as crianças para que possam de fato usufruir de seus direitos e exercer a sua cidadania; em outras palavras, para que elas possam ser – de fato – sujeitos e protagonistas de suas histórias.

Na sequência, discutimos o protagonismo e o direito de participação política das crianças como metas que precisam ser alcançadas na efetivação de seus direitos fundamentais.

### **O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO**

Retomamos a afirmação de que a efetivação dos direitos dos(as) pequenos(as) requer a mudança das percepções que temos do que são as crianças e como devem ser suas vivências (infâncias); logo, também da reelaboração da estrutura e organização social. Korczak (1984, p. 95) aborda essa questão – central quando se trata de permitir às infâncias e às crianças o papel de protagonistas em um contexto sociocultural marcadamente adulto – nos colocando em xeque:

E a nossa abordagem da infância, não será reveladora do egocentrismo do adulto? Educados na escravatura, incapazes de transformar a vida, como poderíamos dar liberdade aos nossos filhos? Deveríamos, em primeiro lugar, libertar-nos das nossas próprias amarras.

Libertar ou libertar-se das amarras não é tarefa simples, pois somos frutos de uma cultura não só adultocêntrica e escravocrata. Especificamente no contexto brasileiro, podemos agregar ao patrimônio cultural herdado historicamente o machismo, a misoginia, a eugenia, entre outros preconceitos arraigados que nos impedem de perceber a riqueza e naturalidade da diversidade humana em diferentes âmbitos; tal cenário incide de forma devastadora, notadamente no tratamento dedicado às crianças e suas infâncias. Nessa direção, Ferreira (2004, p. 172) alerta que:

---

<sup>5</sup> A primeira edição da obra citada é datada de 1919.

[...] nossas subjetividades ainda são construídas segundo concepções epistemológicas da modernidade, que nos mobilizam na busca de padrões de verdades universais, padrões de excelência, portanto, subjetividades prontas para evitar “o que está fora do lugar” em relação a um padrão estabelecido como correto. Não aprendemos ainda a nos posicionar ante o estranho, ao diferente [...] Não aprendemos, ainda, a nos colocar ante o outro como diante da obra de arte, valorizada extremamente por sua singularidade e excepcionalidade. (Grifos no original).

Em outro viés, os documentos nacionais e internacionais preconizam que toda (e qualquer) criança tem o direito de ser criança, mas, em todos os cantos do mundo, sem grandes distinções, as crianças estão sendo atravessadas pelas lógicas do mundo adulto, impelidas a seguir um modo de ser e estar pensado, inventado, sem a sua efetiva participação.... Esclarecemos que defender o espaço e o direito de participação política das crianças não significa inseri-las de forma indiscriminada e despreocupada em dinâmicas tipicamente adultas; tampouco de guardá-las no espaço escolar para que “se formem cidadãos”. A escola é um lugar importante, que abarca muito além do direito à educação; mas o lugar da criança não pode ser só na escola; é necessário considerar que os demais espaços sociais (de cultura, lazer, profissão de fé, etc.) também são (ou deveriam ser organizados para ser) lugar de criança.

Por outro lado, considerando a importância dos processos de educação formal - que têm como fundamento axiológico o papel socializador e integrador – aclaramos que tomamos a educação como dinâmica na qual está imbricado um conjunto de atividades que um determinado grupo social engendra para assegurar que seus membros compartilhem e construam conhecimentos culturalmente estabelecidos sobre o acervo histórico do seu contexto (Rodrigues, 2008). Em se tratando da realidade brasileira, ela é também entendida como direito constitucional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

Assim, entendemos que, além de ser um direito garantido por lei, a educação também tem como dever fomentar um ambiente para a vivência da cidadania e da democracia, levando a todos(as) não apenas o conhecimento de seus direitos, mas a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas cidadãs para que todos tenham “vez e voz”, e seus direitos não sejam, de nenhuma forma, desrespeitados. Nesse sentido, compreendemos a educação conforme já defendia Paulo Freire: como processo embasado no diálogo, através do qual educadores e educandos sejam coprotagonistas de seu processo formativo, que se dá de maneira dialógica e permanente (Freire, 2004). A realidade, no que diz respeito às crianças, tem-se caracterizado, todavia, por um movimento no sentido contrário: invisibilidade e afonia.

A construção democrática de qualquer iniciativa precisa ser feita no cotidiano sempre através da promoção de reflexões a respeito dos conflitos que surgem nesse processo. O ideal de democracia – pautado na participação coletiva e contemporização de ideias, porém nem sempre observado.... Este é movimento dinâmico, que também deveria ser dialético e dialógico, alcançado através de um rico diálogo e



negociação, em um espaço em que todos são respeitados em suas singularidades e suas contribuições são ouvidas a fim de aproveitar a riqueza da construção coletiva das decisões.

Mas onde estão as crianças nesse movimento democrático? Hoje, as crianças, e toda a problemática que envolve a infância, tornaram-se assuntos candentes. Não é estranho tantos falarem “sobre” e “para” as crianças, mas não com as crianças?

É inegável que a aprovação nacional e internacional de diferentes diretrizes constituiu grande esforço coletivo para esclarecer e estabelecer direitos e que houve uma preocupação intercontinental sobre a situação de opressão das crianças. No entanto, as desigualdades e a discriminação contra as crianças não acabaram com a escrita e aprovação dos textos legais; isso porque uma realidade social não se transforma por efeito direto e imediato de publicações de normas jurídicas. Consideramos que esse é um caminho valioso, mas não suficiente; é só um passo na direção certa.

Como já afirmou Sarmiento (2007), quando há a iniciativa de colocar no papel a garantia dos direitos há o estabelecimento arbitrário de uma hierarquia destes, e tal hierarquia é instituída na substância dos direitos. Nessa perspectiva, para o autor, há três categorias de direitos: os de proteção (identidade, nacionalidade, contra a discriminação etc.), os de provisão (alimento, habitação, saúde e assistência, educação...) e os de participação, sendo a hierarquização de prioridade exatamente na ordem apresentada; ou seja, a participação da criança nos assuntos que lhe dizem respeito é geralmente escamoteada, tornando inócua a retórica acerca da cidadania infantil.

Cabe então ressaltar que a hierarquia presente nas disposições normativas não se limita ao conteúdo dos direitos ali afirmados. O discurso oficial, apesar de não se limitar ao direito escrito, encontra nele o lugar mais efetivo para o exercício do poder institucional, cuja hierarquia sobre o sujeito é presumida e obrigatória.

Os discursos oficiais podem ser compreendidos como toda narrativa que provém do Estado por seus órgãos e agentes/representantes (Moreira, 2017). Resumidamente, os discursos jurídicos oficiais podem ser entendidos como formas de o Estado manifestar seu posicionamento referente a determinada questão do contexto social, com a legitimação oferecida pelos mecanismos jurídicos.

Assim, para análise de questões que envolvem os chamados grupos minoritários (ou parcelas excluídas da população), como as crianças (logo, também suas infâncias), torna-se relevante analisar a sua abordagem pela ótica dos discursos jurídicos oficiais. Considerando que a exclusão se dá em relação aos locais de concentração de poder de decisão, o discurso jurídico é uma representação de como o Estado, fonte de poder institucional, enxerga e trata os membros desses grupos em suas políticas.

A forma de estabelecimento do discurso oficial é democrática, ou seja, de alguma maneira representa os anseios da sociedade e reflete uma posição política e ideológica compartilhada. Uma vez reconhecido legalmente, o discurso da sociedade coloca-se como única fonte de poder de decisão legítima, devendo ser obedecidos os seus comandos independentemente dos reflexos de sua aplicação.

Assim, os preconceitos existentes na prática social ganham força e se tornam a versão oficial da

vontade do povo, imbuindo o direito de uma carga ideológica implícita. A relação de poder entre Estado e cidadão é legitimada por uma participação indireta desse último no processo legislativo, conforme explicitado no preâmbulo da Constituição Federal (Brasil, 1988). Logo, o plano discursivo pressupõe certa equivalência de poder entre povo e Estado, estabelecendo-se como uma via de mão dupla na qual um dos sentidos cristaliza as práticas sociais hegemônicas e o outro traz a possibilidade de propor, pela via coercitiva, meios para modificação de costumes (Araújo; Almeida, 2010). Assim, as práticas sociais podem ser legitimadas e estratificadas pelo discurso oficial do Estado, mas, concomitantemente, essas mesmas escolhas político-legislativas têm o condão de incentivar mudanças práticas num cenário macroestrutural.

Nesse cenário, as questões que envolvem crianças ganham especial relevo. Isso porque grupos minoritários (considerando sua representação nas esferas de poder, e não a quantidade de indivíduos que os compõem) têm como única possibilidade de intervenção no discurso jurídico a escolha de seus representantes; mas essa condição não se aplica às crianças, cuja participação efetiva não é considerada como válida em nenhuma esfera social.

Não se trata de afirmar que a inclusão das crianças no processo democrático formal resolveria os problemas que as atingem. Contudo, faz-se necessário evidenciar a ausência de iniciativas privadas e políticas públicas que incentivem a compreensão da realidade política e social de todos os cidadãos, e, em especial, as crianças; não há um ambiente educacional – formal ou informal - que valorize o processo decisório das crianças de forma sistematizada.

Sobre essa questão, destacamos que o ECA abre espaço para construção de práticas e narrativas mais humanizadoras para as crianças. A título de exemplo, verifica-se que a palavra “participação” aparece no texto do Estatuto por 23 vezes, das quais 11 se referem explicitamente a algum tipo de participação da criança. Ressalve-se que, dessas ocorrências, cinco tratam de normas de proteção e regulamentação/proibição de atividades nocivas à participação das infâncias (Brasil, 1990, art. 240, caput). As demais utilizações do termo se referem à criança (e ao adolescente) de modo claro:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...]

V - **participar da vida familiar e comunitária**, sem discriminação;

VI - **participar da vida política**, na forma da lei; [...]

Art. 53. **A criança** e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

IV - direito de organização **e participação em entidades estudantis**; [...] Parágrafo único. É **direito dos pais** ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como **participar da definição das propostas educacionais** (Brasil, 1990, grifos nossos).

Temos ainda o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257, de 08 de março de 2016), que preconiza, em seu artigo 4º, a inclusão das crianças na elaboração e execução das políticas públicas a elas destinadas. Em seu inciso II, o mesmo artigo determina “incluir a participação da criança na definição das

ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento”. A referida legislação apresenta ainda os objetivos dessa determinação no parágrafo único do artigo 4º:

I – atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II – incluir a **participação da criança** na definição das ações que lhe dizem respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

[...]

VI – **adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade**, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e **as crianças**, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

[...]

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover **sua inclusão social como cidadã** e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (Brasil, 2016, grifos nossos).

Evocar o direito das crianças à participação na vida política nos remete aos estudos de Qvortrup (2010, 2011) sobre as interações entre infância e política, especificamente seu alerta de que o discurso oficial afirma a possibilidade de participação da criança de formas abstratas e/ou em espaços contidos. A abstração se verifica com a delimitação da participação política da criança “na forma da lei”, que indica a necessidade de um outro regulamento específico, o que ainda não foi feito. No que diz respeito ao voto, que não é a única forma de atuação política, mas é a mais evidente no cenário nacional, ressalta-se que o Código Eleitoral Brasileiro é anterior ao ECA e não faz qualquer menção à participação da criança.

A restrição do âmbito da participação política das crianças é evidenciada pela possibilidade de atuação em entidades estudantis sem que seja definida a estrutura dessas organizações. Pode-se deduzir, ao analisar a localização do trecho, dentro do capítulo que se refere ao direito à educação, que essas entidades têm uma participação restrita às instituições escolares às quais estiverem vinculadas, o que reduziria seu potencial. Nesses pontos, apesar da abstração, pode-se inferir que há uma aproximação com a noção de criança como cidadã e sujeito de direitos.

Por outro lado, no mesmo artigo que traz essa previsão, afirma-se que a participação na definição das propostas educacionais é um direito dos pais, e não das crianças. O discurso oficial é mais específico no objetivo a ser alcançado pela participação dos pais do que das crianças, o que retira estas últimas dos espaços decisórios de uma comunidade que lhe é atribuída amplamente como “seu lugar natural”: a escola.

Pensamos ser incongruente uma legislação considerar a participação nas propostas educacionais como direito somente dos pais, e não da criança, pois, como pessoa, ela tem os mesmos direitos que os adultos e deveria ter espaços intencionalmente pensados e organizados para os exercer, sobretudo no âmbito educacional, pois a educação, além de ser uma questão que diz respeito primariamente às crianças, também é um direito fundamental da pessoa humana.

Vale aqui lembrar que os direitos fundamentais são: direito à vida e à saúde, à educação, a liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho. Ressaltamos ainda que esses direitos se estendem a todas as

crianças, independentemente de como ou onde vivenciam suas infâncias, conforme determina o parágrafo único do artigo do ECA, citado anteriormente:

Parágrafo único: Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 2016).

Enfatizamos que participar dos processos decisórios na escola, na família, na comunidade, enfim, em todos os ambientes pelos quais transitam, é um aspecto dos direitos fundamentais que não deve ser negligenciado em face das crianças.

Cabe lembrar que os processos participativos também contribuem para o desenvolvimento “mental, moral, espiritual e social”, garantindo que as crianças vivenciem suas infâncias com liberdade e dignidade, conforme determina a legislação; pois, para participar e opinar, elas precisam, entre outras coisas, ter espaço para: refletir sobre as situações nas quais se encontram e as questões que lhes são apresentadas; analisar as possibilidades de intervenção e suas consequências; buscar soluções visando ao bem comum; respeitar o direito de participação dos outros com quem convivem, construindo posicionamentos democráticos, de alteridade, de solidariedade, de dialogismo, respeito e responsabilidade. Assim, participando, as crianças constroem diversas habilidades e conhecimentos que lhes permitem desenvolver-se cada vez mais, enquanto aprimoram ainda mais a habilidade de atuar politicamente. Trata-se de uma relação dialética, pois, quanto mais participam politicamente, mais se desenvolvem e, quanto mais se desenvolvem, maior é a habilidade de participação.

A escola, portanto, apesar de não ser o único, continua sendo o ambiente privilegiado para a promoção do desenvolvimento infantil e da atuação política das crianças, pois, depois do ambiente familiar, é o local em que as crianças passam a maior parte do tempo e onde deparam com a diversidade e a complexidade das relações interpessoais no convívio com os diferentes atores sociais ali presentes. De maneira lógica, é esse o espaço para incentivar – senão iniciar – uma cultura dos direitos humanos, fomentando a consciência da dignidade própria e de outrem, a vivência da solidariedade, partilha, aceitação e da igualdade na diferença.

O ambiente escolar também é o local em que é esperado que os adultos responsáveis pelos processos de aprendizagem estejam aptos a ouvir e promover espaços para que as crianças participem, o que nos remete ao artigo 4º do Marco Legal da Primeira Infância, já apresentado anteriormente, que determina que a promoção da participação da criança deve ser realizada “[...] por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil” (Brasil, 2016). No ambiente familiar, na grande maioria das vezes, os pais não têm o preparo necessário para efetivar a escuta da criança, pela falta de entendimento sobre os processos de desenvolvimento infantil e/ou, por não terem vivenciado experiências de participação ativa durante a própria infância, não julgam importante considerar as opiniões infantis nas tomadas de decisão. Já os educadores, profissionais da educação – em tese –,

recebem formação especializada no que tange à educação integral das crianças. Espera-se que tenham construído a sensibilidade adequada para trabalhar em prol do desenvolvimento pleno dos(as) pequenos(as), e, dentre os vários aspectos desse desenvolvimento, o da capacidade de se colocar no mundo, emitindo opiniões, construindo sua autonomia e exercendo a cidadania.

A escola, sobretudo a pública, é um ambiente tido como democrático por excelência. Ora, a democracia só se faz com ativa participação dos atores pertencentes à comunidade em questão, incluindo as crianças. É através da efetiva participação em processos decisórios que se estabelecem os principais preceitos da democracia. Desta forma, é fundamental que sejam oportunizadas situações de aprendizagem e vivência da cidadania. Da mesma forma, faz-se necessário valorizar as atitudes infantis, a fim de que as oportunidades de participação sejam permeadas de sentido para as crianças, visando à construção da compreensão de sua importância como seres pertencentes ao grupo social em que estão inseridas, bem como das consequências de suas ações para o bem-estar coletivo.

Enfatizamos que o direito à participação política deve ser garantido às crianças, como um direito que tem também um fim em si mesmo, pois, participando, desenvolverão cada vez mais a sua autonomia e a capacidade de atuar ativamente na sociedade e nos grupos nos quais transitam, ou seja, participando, elas aprendem a ser/fazer parte, exercer a cidadania, viver democraticamente e construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Sem oportunizar a participação da criança nesses processos, é ilusório falar em direito à participação e à opinião. Sem a experiência da participação democrática, a criança não desenvolverá senso de responsabilidade, não construirá sua autonomia. Desse modo, desvalorizar a participação infantil e se atentar apenas aos interesses e às vozes do adulto são um sério equívoco se a pretensão é construir uma sociedade democrática (Santana; Rodrigues, 2024, p.34).

Dessa forma, falar em um projeto de uma sociedade democrática, constituída por sujeitos autônomos, críticos, responsáveis e politicamente atuantes, sem promover a escuta e a valorização das crianças, é uma falácia. Esperar que as pessoas desenvolvam maturidade social para atuarem politicamente sem promover experiências de participação durante todas as etapas da vida é uma ilusão. Como sinaliza Hart (1992 *apud* Vasconcelos, 2015, p. 99):

É irrealista esperar que de repente, somente porque se atingiu os 16, 18 ou 21 anos, todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde estas competências tenham sido desenvolvidas. A compreensão de uma participação democrática somente pode ser adquirida gradualmente através da prática social, não pode ser ensinada como uma abstração.

A formação integral do ser humano que possibilita o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, da alteridade, da sensibilidade, da aceitação das diferenças, da responsabilidade social, do respeito aos direitos humanos, pressupõe, desde muito cedo, sua participação nos processos decisórios acerca dos assuntos a ele pertinentes.

Dessa forma, entendemos que a autonomia, a cidadania e a responsabilidade social da criança devem ser exercidas por ela enquanto criança. Para que sua atuação política se efetive na sociedade a que

pertence, é necessário que seja respeitada, que seja reconhecida e se reconheça como parte da comunidade, inserida na coletividade e valorizada enquanto coconstrutora da sociedade.

Portanto, a educação de forma geral e o ambiente escolar mais especificamente, além de serem direitos fundamentais das crianças, também são importantes espaços e ferramentas de emancipação, formação política e conquista de outros direitos, cuja importância se dá não apenas no âmbito individual (de cada ser humano), mas também no coletivo, uma vez que as pessoas ali formadas compõem a sociedade e contribuem para sua construção e transformação.

## PALAVRAS FINAIS

Não mimem as crianças em vez de amá-las,  
para não adoecê-las,  
para não encouraçá-las!  
Não oprimam crianças na minha frente,  
vou interferir, vocês vão se danar,  
vou escancarar!  
Não usem criança na minha presença,  
tomarei o partido delas,  
não terão minha parcimônia,  
não vou compactuar!  
Não cunhem nelas a tirania,  
eu vou denunciar! (Elisa Lucinda, 2006)

O poema de Elisa Lucinda nos faz um chamamento mais que necessário nos tempos atuais; precisamos “tomar partido” das crianças, nos sensibilizar para suas causas e necessidades particulares. Esse sensibilizar não é sinônimo de proteger em demasia, negando estar e participar de diferentes espaços; também não é ir na direção contrária de que “tudo pode”. Conclamamos a presença do bom e velho “bom senso” para que a medida certa e respeitosa de nossas ações para com as crianças seja a tônica.

Retomamos o ponto de que a cidadania ativa da infância pressupõe não apenas o reconhecimento dos direitos a proteção, provisão e garantias jurídico-institucionais, mas também o reconhecimento da alteridade infantil e a efetiva participação das crianças na sociedade, o que implica o usufruto de todos os direitos fundamentais por todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.

A partir da promulgação do ECA, que ratifica os preceitos constitucionais, atribui-se à sociedade a responsabilidade de assumir o direito da criança: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho. Bazilio (2003, p. 23) esclarece que os princípios gerais que balizaram a redação dessa lei foram: “[...] a criança e o adolescente como pessoas em *condição particular de desenvolvimento*; a garantia [...] da *condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais*; e, os direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como *absoluta prioridade*” (grifos do autor).

No entanto, como materializar uma prática social verdadeiramente democrática e cidadã diante das históricas contradições político-sociais? Como criar condições para que as crianças vivam e cresçam com respeito e dignidade, se a cultura na qual estão imersas dificulta, senão as impede de tal feito? E,

ainda, como pensar em termos concretos materiais, isto é, da experiência cotidiana em nosso país de uma cultura de direitos, de uma condição cidadã que, transcendendo ao discurso jurídico, a retórica eloquente dos bacharéis, possa efetivamente traduzir-se a termo na vida cotidiana? (Chagas; Pedrosa; Branco, 2012)

Advogamos que, para que os direitos das crianças e das infâncias se efetivem, é preciso a crença de que elas são de fato sujeitos de direitos e suas respectivas implicações; acreditar que é possível mostrar para as crianças que elas têm direitos e criar meios para que isso aconteça. Faz-se necessário construir uma cultura dos direitos, afetar as mentalidades e criar novas práticas sociais, permeadas pela dignidade, a liberdade e a igualdade na diferença. De acordo com Rossi (2008, p. 101), o “[...] efetivo respeito aos direitos humanos no dia-a-dia do cidadão comum [...] configura condição basilar da própria realização do Estado Democrático de Direito no mundo dos fatos, não só no mundo das normas jurídicas”.

Na mesma medida, é relevante ainda apostar na capacidade das crianças de tomar posse, de fazer valer e respeitar os seus direitos e dos demais membros da sociedade. Acreditar que “[...] as crianças são, sim, sujeitos plenos de direito e informantes competentes de suas histórias, que, com especificidades próprias, expressam variadas dimensões culturais presentes em toda ação/atividade humana” (Sarmiento, 2007, p. 44). Sem essas iniciativas, as crianças não deixarão de fato de serem “menores”; a plenitude dos direitos de cidadania envolve o exercício efetivo e amplo dos direitos humanos. Também importante considerar que a cidadania ativa da criança é a responsável direta por uma possível transformação jurídica, política e cultural.

Esse é um movimento que deve fazer parte não somente da agenda das políticas públicas engendradas pelo Estado, mas também da ação cotidiana de todos os atores sociais de forma organizada. Tal organização não será conquistada senão por vias da educação... Amaral, Camargo e Murta (2013, p. 60) afirmam que “[...] a educação deve considerada um direito em si mesmo e um norte indispensável para a aspiração de acessibilidade a outros direitos”, pois, como sabiamente nos convoca o intelectual recifense: “[s]e a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67); e, ainda:

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta<sup>6</sup>.

Concluimos então nosso escrito, desejosos de força e inspiração para sonhar e lutar ao lado das crianças e suas infâncias, em favor de suas causas específicas...

---

<sup>6</sup> (*Ibidem*, p. 53-54).

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite de; MURTA, Eduardo Freitas. Educação em direitos humanos: princípios fundamentais. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (org.).

**Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos.** Campo Grande: UFMS, 2013. p. 41-64.

ANDRADE, Ivanilda Ferreira de. Infância, educação e cidadania no contexto dos movimentos sociais.

**InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 17, n. 34, p. 67-81, jul./dez. 2011.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do estatuto da criança e do adolescente. In: BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 23-34.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1o de maio de 1943, a Lei nº. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Casa Civil, 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: ANPED, REUNIÃO ANUAL. 26., Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc07mariaisabelbujes.doc). Acesso em: 23 mar. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAGAS; Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; BRANCO, Angela Uchoa. Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.17, n. 1, p. 73-81, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000100009>

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundado e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.



CURY, Munir; GARRIDO, Paulo Afonso; MARÇURA, Jurandir Norberto. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Identidade em construção**. São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra. 1984.

LUCINDA, Elisa. **A fúria da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MOREIRA, Adilson José. Direito, poder, ideologia: discurso jurídico como narrativa cultural. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 830-868, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/wK9zTHHTQ445mdCbRh4BXYG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf). Acesso em: 24 jul. 2024.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria geracional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92391#:~:text=RODRIGUES%2C%20%C3%ADlvia%20Adriana.,110%20f>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da criança e educação: construindo e resignificando a cidadania na infância**. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SANTANA, Eliane Ceri Assis; RODRIGUES, Sílvia Adriana. Considerações sobre o direito de escuta e participação política das crianças. *In*: BROSTOLIN, Marta Regina (org.). **Sociologia da infância e educação: temas contemporâneos de pesquisa**. Campo Grande: Voz e Voz, 2024. p. 25-42.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-31, jun. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119/5355>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SCHILKE, Ana Lúcia T.; GROSSI, Ana Patrícia B.; PÉREZ, Carmen Lúcia V.; ALVARENGA, Marcia Soares de; TAVARES, Maria Tereza G. Direitos humanos e infância: questões contemporâneas para a educação das crianças. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 14, 2003. **Anais [...]**. Campinas: ALB, 2003. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/). Acesso em: 23 jul. 2024.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 92-106. jan.-jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/37881>.

VIVAS, Marcelo Dayrell. Infância e juventude: protegendo direitos humanos num contexto de violência e ameaças. **Revista PCCAAM**, v. 1, n. 1, p. 1-11, dez. 2008. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/3fe0c0b874f01b758196b6435859d045.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

**Submetido:** 29/07/2024

**Correções:** 11/02/2025

**Aceite Final:** 12/02/2025