

## O DIREITO DAS CRIANÇAS À PARTICIPAÇÃO: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS

### *CHILDREN'S RIGHT TO PARTICIPATION: BETWEEN ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES*

### *EL DERECHO DE LOS NIÑOS A LA PARTICIPACIÓN: ENTRE LOGROS Y DESAFÍOS*

Daliana LÖFFLER<sup>1</sup>

Ana Cristina COLL DELGADO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo discute-se o direito à participação enquanto um direito de todas as crianças. Embora assegurado mundialmente através de acordos internacionais, a variedade de condições sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelas crianças de todo o mundo, especialmente no Brasil, dificulta a garantia de tal direito. A infância trabalhadora e os grandes fluxos migratórios com crianças refugiadas, são fenômenos mundiais que convidam a refletir sobre o quanto o modelo de infância que estuda, brinca e aprende não dá conta da diversidade das experiências daquelas que vivem em situação de pobreza, em guerras ou conflitos. Faz-se necessária uma interlocução entre aspectos histórico-políticos com os processos educativos para reconhecer e garantir a participação das crianças nos espaços sociais que ocupam, por isso são apresentadas perspectivas para a construção de uma docência que respeite as crianças e permita que elas tenham espaços educativos potentes na criação de condições para a participação das crianças.

**Palavras-chave:** Crianças. Direito. Participação.

**ABSTRACT:** *In this article, we discuss the right to participation as a right of all children. Although ensured worldwide through international agreements, the variety of social, political and economic conditions experienced by children around the world, especially in Brazil, make it difficult to secure such a right. Working childhood and the large migratory flows with refugee children are worldwide phenomena that invite us to reflect on how much the childhood model who studies, plays and learns cannot handle the diversity of experiences of those who live in poverty, wars or conflicts. Interlocution between historical-political aspects and educational processes is necessary to recognize and guarantee the participation of children in the social spaces they occupy, so perspectives are presented for the construction of a teaching that respects children and allows them to have powerful educational spaces in the creation of conditions for children's participation.*

**Keywords:** *Children. Right. Participation.*

**RESUMEN:** *Este artículo aborda el derecho a la participación como un derecho de todos los niños. Aunque asegurado mundialmente a través de acuerdos internacionales, la variedad de condiciones sociales, políticas y económicas que experimentan los niños de todo el mundo, especialmente en Brasil, hace que sea difícil garantizar ese derecho.*

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-2959-479X>, E-mail: dalianaufsm@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9898-8453>, E-mail: anacoll@uol.com.br.

*La niñez laboral y los grandes flujos migratorios con niños refugiados son fenómenos mundiales que nos invitan a reflexionar sobre cuánto el modelo de infancia que estudia, juega y aprende no es suficiente para explicar la diversidad de experiencias de quienes viven en la pobreza, las guerras o conflictos. La interlocución entre los aspectos histórico-políticos y los procesos educativos es necesaria para reconocer y garantizar la participación de los niños en los espacios sociales que ocupan, por eso se presentan perspectivas para la construcción de una docencia que respete a los niños y les permita tener espacios educativos potentes en la creación de condiciones para la participación de los niños.*

**Palabras clave:** Niños. Derecho. Participación.

## Introdução

*“Ninguém notou. Ninguém morou na dor que era o seu mal. A dor da gente não sai no jornal.”*

*(Notícia de Jornal. Chico Buarque de Holanda)*

Inicia-se este artigo com um argumento de Wintersberger (1996, p.165, apud CASTRO, 2001, p. 25) pela defesa dos direitos políticos plenos das crianças: elas têm maior tempo de vida pela frente e “devem enfrentar as consequências das escolhas de hoje em todos os seus efeitos”. Assim, as crianças não escolhem ou escolheram o que está colocado para elas em várias instâncias das suas vidas e, como salientam diversos autores (QVORTRUP, 2001; LIEBEL, 2017, entre outros), milhões delas trabalham, e adultos dependem economicamente do trabalho infantil, assim como eles podem depender emocionalmente das crianças (CASTRO, 2001).

Considerando que adultos também podem depender das crianças, tais autores fazem um convite para que sejam olhadas essas situações de trabalho infantil desde uma outra perspectiva, fazendo com que a luta pelos direitos das crianças considere as diversas possibilidades de ser criança. Portanto, o modelo de infância que estuda, brinca, aprende e se prepara para o futuro inviabiliza entendimentos sobre outras infâncias (CASTRO, 2001). Rosemberg e Mariano (2010) atribuem as particularidades do debate a respeito dos direitos das crianças no Brasil às condições sociais e econômicas da maioria delas. Dados do relatório *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil*<sup>3</sup> produzido pela Fundação Abrinq, mostram que o Brasil possui uma população

<sup>3</sup> Esse documento, que reúne indicadores da situação das crianças e adolescentes em todo o Brasil, utilizou dados de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números se referem aos anos de 2015 e 2016. Disponível em <http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf> Acessado em Maio/2018.

de 60,5 milhões de crianças e adolescentes, entre 0 e 19 anos, com alto índice em situação de pobreza (40,2%) e extrema pobreza (13,5%). Essa não é uma realidade apenas dos Estados do Norte do país, região com maior índice de crianças e adolescentes em relação à população total (36,6%), mas de boa parte dos estados brasileiros em que a população sofre com questões relacionadas ao saneamento básico. Dados apontam que 17,2% das residências do país ainda não têm acesso à rede de água, e 32,9% não têm acesso a esgotamento sanitário. Em relação à moradia, mais de 3 milhões de crianças e de adolescentes vivem em favelas, sendo que a maioria desse grupo está concentrada nas capitais e regiões metropolitanas do país. Esses dados mostram o quanto o nosso país precisa avançar na garantia dos direitos básicos das crianças.

Manfred Liebel (2017), que investiga infâncias latino-americanas, assinala que a violência caracteriza toda a história da América Latina e afeta crianças e jovens, sendo esses “provenientes de famílias e de comunidades pobres, indígenas ou afrodescendentes” (LIEBEL, 2017, p. 34). Na publicação sobre infância e trabalho (LIEBEL, 2003), o autor enfatiza que não se pode compreender ou julgar as situações de trabalho infantil sem considerar as condições concretas em que ele acontece, pois, em muitas situações, as crianças são as principais responsáveis econômicas pela sua família.

Para os sociólogos da infância (LIEBEL, 2017; QVORTRUP, 2001), as crianças participam de atividades laborais, ainda que muitas dessas atividades coloquem em risco a sobrevivência física e psicológica delas, sobretudo das crianças em situação de pobreza ou miséria.

Por outro lado, pensar em outros espaços que garantam a pertença social dessas crianças, para além do trabalho, é um convite a refletir sobre o espaço educativo. As crianças trabalhadoras dificilmente conseguem desenvolver um percurso escolar linear e com sucesso; muitas não conseguem concluir os primeiros anos da educação básica, retroalimentando um sistema de injustiça social e insucesso escolar.

Mencionaram-se, até esta parte, aspectos sobre crianças trabalhadoras e o quanto essa condição merece outros olhares. Todavia, é fundamental se chamar a atenção para as crianças que migram, juntamente com suas famílias ou sozinhas, na busca de melhores condições de vida. Lopes (2007), motivado pela realidade brasileira da seca na região Nordeste do país, a qual obriga famílias a migrarem para outras regiões em busca de melhores condições de vida, procurou entender como essas crianças que se deslocam

pelo espaço geográfico, por diversos motivos, dialogam com as realidades que deixam ou que encontram, constituindo-se enquanto crianças.

Para Lopes (2007) a infância das crianças migrantes se constrói horizontalmente, perpassada por vários acontecimentos em seus trajetos; os sentimentos de pertença das crianças são ancorados nas lembranças dos lugares, as quais vão ao encontro de uma época e de suas marcas. Se, no Brasil, algumas marcas estão relacionadas às questões climáticas, como a seca, em outras partes do mundo, como também em nosso país, milhões de crianças estão desabrigadas e são forçadas a se refugiar em outros países, por conta de conflitos armados, crises econômicas ou disputas religiosas. O deslocamento de pessoas em busca de justiça social é um fenômeno mundial que, cada vez mais, desafia as pessoas a pensarem em uma educação inclusiva e sem fronteiras. As crianças envolvidas nesses processos e imersas em um mundo adulto hostil clamam por ajuda. Em decorrência disso, a luta para a garantia dos seus direitos de proteção e de participação é uma conquista de todos os dias.

Desde as primeiras tentativas de garantir os direitos das crianças, durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), até os dias atuais, ainda não se conseguiu evitar que crianças sejam abusadas, escravizadas, expostas aos perigos de guerras, conflitos armados e a sofrimentos como fome, doenças, violência e abandono. Segundo Lee (2010):

isto abre a possibilidade de abuso das crianças ao dar aos adultos o poder sobre elas, e também exclui as oportunidades das crianças protestarem contra os abusos em seu próprio nome, pois sua capacidade de saber qualquer coisa melhor que o adulto é questionada. (LEE, 2010, p. 47).

Se hoje várias/os pesquisadoras/es se dedicam ao tema do direito de participação das crianças, é porque, no passado, muitas mulheres e homens lutaram em movimentos sociais pelo reconhecimento e pela efetivação desses direitos. Mas isso não foi nem é suficiente, ao contrário, entre as conquistas, hoje, cada vez mais, são enfrentados desafios para a garantia dos direitos humanos e das crianças.

As contribuições de Eglantyne Jebb e Janusz Korczak, enquanto precursores na luta pelos direitos das crianças são apresentadas na sequência. A partir deles, é abordada a construção das normativas internacionais a respeito dos direitos das crianças, até a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CDC) e são feitas análises de autores dos estudos da infância sobre o direito de participação infantil. Compreende-se

que é preciso uma interlocução entre aspectos históricos e políticos com os processos educativos, pois ainda é um desafio reconhecer a participação das crianças na educação. O reconhecimento dessa participação é uma possibilidade para a construção de uma docência que respeite as crianças, o que é proposto na parte final do artigo.

### **Precursos dos direitos das crianças**

O movimento pela garantia dos direitos das crianças nasceu nos contextos de guerra no início do Século XX. Começou em 1924, com a Declaração de Genebra, a primeira normativa internacional que garantia direitos e proteção a crianças e a adolescentes. Essa declaração teve origem no movimento organizado pela historiadora inglesa Eglantyne Jebb, a qual, durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), era contrária à situação de extrema pobreza das crianças, devido ao bloqueio econômico sofrido pela Alemanha pelos países vencedores (EUA, Inglaterra e França). O manifesto de Eglantyne Jebb questionava a situação de sofrimento das crianças, e ela distribuiu panfletos em Londres com imagens de crianças no contexto de guerra com a legenda: “Nosso bloqueio tem causado isso – milhões de crianças estão morrendo de fome”<sup>4</sup>.

Em 17 de maio de 1923, a União Internacional de Proteção à Infância, fundada e dirigida por Eglantyne Jebb, adotou cinco princípios que, mais tarde, iriam se transformar na Declaração de Genebra de 1924, cujo texto foi traduzido para todos os idiomas do mundo e apresentado, à imprensa suíça, no Museu de Arte e História de Genebra. O texto<sup>5</sup> continha, em sua essência, a preocupação com o bem-estar das crianças em relação à saúde, à proteção, à educação e à cidadania.

Um outro precursor e defensor dos direitos da criança foi Janusz Korczak que, durante sua infância, viveu experiências escolares muito desrespeitosas, as quais lhe deram a certeza de que as crianças, desde cedo, merecem ser ouvidas. Médico pediatra, escritor, judeu e polonês, ele defendia crianças órfãs, sendo responsável por várias casas de acolhimento das crianças na Polônia, desde o início do século XX. Conforme CAMPOS (2008, p. 36), “em 1906, ele publicava reportagens - entrevistas com pequenos ladrões, pequenos mendigos e jornalheiros, as crianças marginalizadas do seu tempo”, uma vez que elas tinham algo a dizer sobre os seus contextos de vida.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.savethechildren.org.nz/who-we-are/our-story/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://ultimato.com.br/sites/maosdadas/2013/01/22/a-historia-da-heroina-que-criou-a-declaracao-dos-direitos-da-crianca/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Ele foi o grande responsável por dar ao mundo uma lição de amor e de respeito às crianças. Após a invasão da Polônia pelos nazistas, os orfanatos dos quais ele era responsável foram fechados e os judeus confinados no gueto de Varsóvia. Janusz Korczak, sempre junto às crianças, registrava as situações vividas no Gueto em um diário. A partir de 1940, as condições de vida no Gueto tornaram-se péssimas, e o movimento polonês de resistência ofereceu documentos falsos a Korczak, para que ele e outros colaboradores fugissem daquela situação. Korczak, sem renunciar a sua luta pelos direitos das crianças, recusou a oferta e permaneceu no Gueto. Em 1942, à frente de um grupo de 200 crianças, adentrou em uma câmara de gás, lutando até o fim de sua vida pelas crianças.

O livro “Quando eu voltar a ser criança” (KORCZAK, 1981), é uma espécie de ficção psicológica que relata as experiências de um adulto que volta a ser criança sem perder a memória de adulto e narra a história de um professor que volta a ter 7 anos e a morar com os pais, a irmã e ir à escola. O texto mostra como, muitas vezes, os adultos são tiranos, e Korczak questiona essa superioridade, pois se ter nascido antes é um mérito. Dessa forma, os adultos deveriam ser exemplos de boa educação (KORCZAK, 1981). Ele escreve que ser criança não é nenhum mar de rosas, já que elas enfrentam o autoritarismo dos adultos, tristezas, amores não correspondidos, violências, abandonos, incompreensões, não cabendo às crianças o direito e nem justiça, sendo, portanto, pertencentes a uma classe oprimida (KORCZAK, 1981).

Korczak (1981) entendia que as crianças fazem, cotidianamente, muitas perguntas, indagações, e o problema é que, muitas vezes, não são ouvidas, porque os adultos são incapazes de responder a tantas coisas, seja por essas questões incomodarem ou por confirmarem que as crianças são inteligentes, capazes de virar verdades e certezas dos adultos às avessas. O autor explicita que:

Não gostamos de contar nossas coisas aos adultos, talvez porque eles estão sempre com pressa quando falamos com eles. Sempre parece que não estão interessados, que vão responder qualquer coisa, para se verem livres logo. Está certo: eles têm os seus problemas importantes, e nós os nossos. (KORCZAK, 1981, p. 37).

Enfim, conhecido por suas obras pedagógicas e colocando a criança como sua companheira de trabalho, ele defendia o respeito a todos, independentemente da idade: as crianças não vão tornar-se pessoas no futuro, porque já são pessoas. Por isso, devem

ser compreendidas quando estão. A capacidade de Korczak de se colocar na posição da criança é o que torna seu trabalho tão significativo.

Tanto a luta de Eglantyne Jebb, quanto a sensibilidade de Janusz Korczak, em perceberem o quanto as crianças não eram escutadas pelos adultos, assim como o fato de que seus direitos não eram reconhecidos, foram importantes para uma mobilização internacional posterior em prol dos direitos da infância. Especialmente a luta pelo direito à participação, originou um movimento de defesa pelos Direitos das Crianças no mundo todo, não só do ponto de vista político, de garantia de direitos, mas também no campo intelectual, em que diferentes áreas do conhecimento passaram a refletir mais sobre as crianças, acerca de suas potencialidades e a respeito de sua condição de cidadãos no mundo. Nesse contexto, a Sociologia da Infância, a partir de 1990, trouxe grandes contribuições para esse debate, a exemplo do reconhecimento da infância como categoria social do tipo geracional, bem como o fato de as crianças serem atores sociais nos seus mundos de vida e sobre a emergência de pesquisas com crianças.

### **Das normativas internacionais até a conquista do direito das crianças à participação**

A luta e o comprometimento desses e de outros intelectuais ajudaram a compor o cenário internacional pela defesa dos direitos das crianças. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946, os países passaram a se debruçar sobre as questões específicas da infância e da adolescência, desenvolvendo políticas e campanhas em prol desses sujeitos. Como resultado desses movimentos, em 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas - ONU, aprovou os dez princípios que compõem a Declaração Universal dos Direitos da Criança, qualificando os princípios expressos em 1924 na Declaração de Genebra. É preciso salientar que nenhum desses dez princípios ainda incluía o direito à participação das crianças, visto que os focos deles era a proteção e a garantia de direitos referentes à vida e à sobrevivência das crianças.

Na perspectiva de reconhecer, pela primeira vez, a criança como um sujeito de direitos, em 1989, as Nações Unidas adotaram a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CDC). Esse foi um passo muito importante no que tange ao arcabouço legal que assegura às crianças o direito de serem reconhecidas enquanto sujeitos de

direitos. TONUCCI (2015<sup>6</sup>, p.11) destaca que “a partir desse momento os meninos e meninas já não são mais futuros cidadãos e cidadãs, adultos em formação, senão cidadãos e cidadãs, e conseqüentemente titulares de direitos”.

A Convenção deveria servir de ponto de referência para todos os países ao se pensar e ao implementar programas relativos à criança. Essa proposta contribuiu para uma harmonização política, uma vez que teve um caráter internacional para que houvesse a uniformização quanto à concepção de criança enquanto sujeito de direitos. Porém, Tomás (2011) atenta para o escasso impacto desses documentos sobre a população infantil, pois não oferecem garantias futuras de implementação. A autora também pontua a respeito da importância de uma supervisão quanto à forma como cada país promove e garante a CDC, uma vez que, enquanto política pública, é mister se trabalhar na perspectiva de promover mudanças.

Na tentativa de suprir a dificuldade em colocar a Convenção em prática, no ano de 1991, Francesco Tonucci (2015) lançou uma proposta que teve repercussões em vários países Europeus e da América Latina. Iniciou, na cidade italiana de Fano, com a organização de uma semana dedicada à infância, cujo nome era *La ciudad de los niños* (TONUCCI, 2015, p. 9). Nessa ocasião, muitas crianças e muitos adultos encontraram-se para discutir assuntos relativos à vida das crianças na cidade, e a culminância do encontro foi um dia em que a cidade foi organizada para que as crianças pudessem brincar nas ruas e em outros espaços nos quais habitualmente não circulavam com tanta liberdade. Como resultado desse movimento, os gestores do município se comprometeram a organizar anualmente esse encontro. O idealizador e coordenador do projeto, Francesco Tonucci, relata que “o principal objetivo do projeto deveria ser devolver as crianças a possibilidade de sair de casa sozinhos, para viver com seus amigos as experiências fundamentais de exploração, aventura e brincadeiras” (TONUCCI, 2015, p.10).

Essa experiência teve reflexos em diferentes partes do mundo e abrangeu mais de duzentas cidades da Itália, Espanha, Argentina, Uruguai, Colômbia, México, Peru, Chile e Líbano. Contudo, ao completar 25 anos desde a aprovação da convenção, Tonucci (2015) lamenta que, passado todo esse tempo, a lei não seja do conhecimento de todas as pessoas e que talvez, por isso, não seja aplicada em grande parte do mundo. O autor ainda pontua que, se algo está sendo realizado pelo bem das crianças, limita-se

---

<sup>6</sup> Tradução Livre



a propostas para reduzir carências ligadas aos direitos fundamentais da vida, como saúde e educação. Ele lamenta que não se faz nada para reconhecer as crianças como protagonistas da sua e da nossa história (TONUCCI, 2015).

A preocupação do autor está expressa no *Mapa sobre o respeito aos direitos das crianças no mundo* (HUMANIUM, 2016)<sup>7</sup>, construído a partir do Índice de Realização dos Direitos das Crianças (RCRI)<sup>8</sup>, em que a escala sobre a realização dos direitos das crianças varia de acordo com as cores: verde (boa situação), amarelo (situação satisfatória), laranja (problemas notáveis), vermelho (situação difícil) e preto (situação muito séria). Com base nesse mapa (ANEXO I), compreende-se que, dependendo do país em que residem, as crianças não desfrutarão dos mesmos direitos. Muitas regiões e países da América Latina, África e alguns países da Ásia, por exemplo, enfrentam grandes disparidades econômicas, e os fatores em questão, sejam políticos, econômicos, sociais, culturais, étnicos ou religiosos, impactam de modo diferente nas vidas das crianças.

Na América Latina, por exemplo, podem ser percebidas as grandes marchas de famílias venezuelanas e bolivianas na busca de melhores condições de vida em países vizinhos. No Brasil, existem fortes fluxos migratórios internos, em que também se notam graves situações de violação dos direitos das crianças. As situações são de diversas ordens. Entretanto, nem por isso são mais ou menos importantes do que as situações enfrentadas pelas crianças das famílias refugiadas.

Outro movimento semelhante tem acontecido no Oriente Médio, em que a Europa é o principal destino das famílias. Embora o Brasil tenha acolhido famílias de diversas partes do mundo, existem fortes movimentos de resistência à entrada dessas pessoas, o que afeta diretamente as crianças, especialmente no que se refere à fome e a situações de violência física e psicológica.

---

<sup>7</sup> Criada em 2008, em Genebra, essa Organização Não Governamental Internacional tem trabalhado pela garantia do bem-estar das crianças do mundo inteiro, e seus objetivos são aumentar a conscientização sobre os direitos das crianças; assistir juridicamente as vítimas de violações dos direitos da criança e apoiar os parceiros locais com projetos para ajudar as crianças, <https://www.humanium.org>, acessado em 15 de novembro de 2018.

<sup>8</sup> O Índice de Realização dos Direitos da Criança (RCRI) é uma nota entre 0 e 10 que mostra o nível de realização dos Direitos da Criança em um país. É obtido pelo agrupamento de medidas estatísticas, que receberam valores que determinam seu peso no cálculo, com base nos seguintes elementos: mortalidade por menos de 5 anos; expectativa de vida no nascimento; educação; pobreza; baixo peso de nascimento, HIV, trabalho infantil, casamento infantil, mutilação genital feminina, registro de nascimentos, impacto ecológico no futuro das crianças, direitos e liberdades, o sentimento de satisfação com a vida, guerra e outras situações violentas, <https://www.humanium.org>, acessado em 15 de novembro de 2018.

Marchi e Sarmiento (2008) problematizam necessidades anteriores à garantia de direitos, como a questão da *igualdade* entre as crianças e de justiça social. Na perspectiva dos autores, trata-se de garantir indicadores sociais, tais como saúde, habitação, educação, inserção social e cultural, contemporaneamente associadas aos direitos da infância.

Considerando as características do Brasil, no que tange a um contexto de potentes e persistentes desigualdades sociais, culturais, econômicas e étnicas, pesquisadores latinos têm contribuído para fortalecer e para consolidar o campo dos estudos sociais sobre a infância considerando a necessidade de propor uma reflexão que atenda à multiplicidade de experiências e modos de vida de meninos e de meninas. Viver em conflitos armados, sendo recrutados para lutar e tendo o corpo mutilado, estar imerso em um processo de socialização em que o urbano é o sinônimo de felicidade, os abusos cometidos pelo uso indiscriminado da publicidade dirigida à criança, com anúncios de alimentos, vestuário e bens culturais, são algumas das características das infâncias latino-americanas (LLOBET, 2013).

O fato é que a suposta *revolução* causada pela promulgação da CDC não tem chegado às camadas sociais mais populares da América Latina. Dessa maneira, as crianças pobres continuam pobres, sem acesso aos serviços de saúde, de educação e de saneamento básico. Essas crianças que, independentemente das razões, precisam trabalhar, continuam trabalhando sem condições mínimas de segurança e de respeito pelo seu trabalho. A condição de *ser criança* parece abrir possibilidade para a exploração infantil.

Os impactos dessa garantia de direitos não têm refletido na redução de desigualdades sociais, parecendo existir uma imagem abstrata de “criança sujeito de direitos” (LLOBET, 2013, p. 2019). Nesse sentido, a multiplicidade de discursos institucionalizados, acerca da garantia dos direitos das crianças, não está coerente com a realidade apresentada no decorrer do texto. Perante a dicotomia dos discursos e da realidade, Llobet (2013) afirma a necessidade de considerar de qual forma, perante as diferentes realidades e a concretude dos problemas, tais discursos permitem a construção de significados sobre os direitos das crianças. Os direitos são efetivados nas e através das práticas sociais, em contextos particulares e em determinados marcos temporais. Assim, nem sempre têm o mesmo significado. Logo, existe a necessidade de olhar para as nossas infâncias e para as nossas realidades sociais, com o propósito de problematizar as práticas educativas.

Tal problematização se faz necessária por duas razões: a primeira, porque muitas crianças ainda não têm acesso a espaços educativos públicos, gratuitos e de qualidade, e a segunda, em função de o acesso à educação não ser sinônimo da garantia de qualidade, seja das estruturas físicas ou do quadro de pessoal. As necessidades da população brasileira se assemelham às de outros países latino-americanos em que a educação, seguida de outros aspectos, configura-se como prática de liberdade, através da qual nos negamos a aceitar docilmente a imposição de um sistema injusto e desigual (FREIRE, 2007).

Embora a Convenção tenha assegurado às crianças o direito à participação em diferentes contextos sociais, tanto Tomás (2011), como Lee (2010), apontam para as dificuldades de mudar a posição da criança no nível da política internacional e regulamentos globais, pois não basta apenas aprovar um documento, é preciso criar condições reais de efetivação dos direitos infantis, principalmente o da participação.

Sobre esse aspecto, Lee (2010) analisa alguns artigos da Convenção, destacando o quanto se configuram muito mais como a promessa de um lugar global para as crianças do que a efetivação desse lugar. Sobre o tema da participação, o autor analisa o Artigo 12, o qual dispõe sobre o fato de dar voz às crianças, principalmente em relação à sua participação nos processos de tomada de decisões do Estado.

Nesse caso, o artigo é contra a ideia de que os adultos decidem pelas crianças, considerando que as crianças, capazes de formular seus pontos de vista, podem ter algo a dizer que os adultos ainda não haviam pensado. Lee (2010) lembra que os Estados que ratificaram a convenção se comprometeram com a escuta das crianças e com o reconhecimento dos seus pontos de vista.

Lee (2010) faz uma crítica à Convenção quando reconhece esse direito apenas às crianças que *são capazes de formular* seu ponto de vista. Para aquelas que não têm essa capacidade, quem decidirá? Se, por um lado, o artigo assegura o direito de as crianças serem ouvidas, por outro, coloca-se como ambíguo quando o peso das palavras das crianças é medido de acordo com sua idade e sua maturidade. Quem definirá o peso das palavras das crianças? Essa ambiguidade, Lee (2010, p. 52) define como sendo uma “contradição entre visões das crianças como moralmente iguais aos adultos, e como menores e inferiores”. Se o artigo prevê o direito à participação, isso deveria englobar a participação das crianças nas decisões políticas que as afetam, porém o artigo limita essa participação apenas àqueles aspectos que lhes afetam mais diretamente, como a adoção ou guarda da criança em caso de divórcio.

Nesse contexto, Lansdown (2005) e Tomás (2007) defendem que, quando falamos do direito de participar, não existem limites etários para que a participação ocorra, já que participar é um direito de todas as crianças, inclusive dos bebês, reconhecendo as diferentes formas de expressão das crianças.

Seguindo a esteira das normativas internacionais e a constituição do direito à participação, o Brasil foi um dos primeiros países a organizar um documento em consonância com os preceitos da CDC. Desde a década de 1980, o país vivia um intenso movimento de implementação do estado democrático, sendo que as lutas dos movimentos sociais, em defesa dos direitos dos grupos sociais menos favorecidos, mulheres, negros, crianças, foram expressivos para os avanços no que se refere aos direitos das crianças no Brasil. Rosemberg e Mariano (2010) pontuam que, em 1989, no governo de Fernando Collor de Mello, foi criado o Ministério da Criança e, concomitantemente, foi encaminhado, ao Congresso Nacional, o pedido de ratificação da CDC, o que seriam as bases para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2008), que viria a ser aprovado em 1990, conforme já mencionado.

Até esse momento, 1990, as crianças e adolescentes do Brasil eram vistos sob a ótica do Código dos Menores de 1927, que foi reformulado em 1987. Mediante esse documento, as crianças e jovens pertenciam a dois grupos: os menores em situações regulares (com contextos familiares e econômicos adequados, os quais também eram chamados de *crianças*) e em situações irregulares (meninos de rua, em situações de vulnerabilidade social, a quem cabia a nomenclatura de *menor* e não de *criança*). De acordo com esse código, o segundo grupo deveria ser combatido, por representar uma ameaça social. Naquela época, a representação social que não reconhecia, nas crianças de rua, a sua condição infantil (MARCHI; SARMENTO, 2008), relegava a elas as instituições de assistência à infância, cuja linha de ação tinha, na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco: a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FEBEM) era uma dessas instituições. Nesse caso, a “menoridade atribuída às crianças pobres podia ser tomada não simplesmente como um atributo relativo à idade, mas como um instrumento hierarquizador de direitos” (MARCHI; SARMENTO, 2008, p. 14).

À medida que o Brasil caminhava em direção a uma abertura política, a discussão desses temas passou a fazer parte da agenda política e a compor os debates

acadêmicos na época<sup>9</sup>, resultando na garantia de direitos previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no ECA (BRASIL, 2008), com uma ênfase na proteção da infância em detrimento do combate das situações irregulares. Segundo esses documentos, todas as crianças gozam de uma mesma condição jurídica e da mesma gama de direitos fundamentais positivados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), cujos contornos mais pormenorizados vêm ditados no próprio ECA (BRASIL, 2008), que prevê medidas de prevenção e de proteção para que não haja violação nem ameaça a esses direitos.

A partir da década de 1990, intensificou-se o debate sobre a qualidade do atendimento educacional às crianças, principalmente após 1996, ano em que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Os documentos *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006), *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) apresentam a concepção de cuidar e de educar como elementos indissociáveis da prática pedagógica; a importância de profissionais bem qualificados, da brincadeira e da interação como eixos norteadores do trabalho, bem como a ampliação de acesso a espaços e tempos qualificados.

Entretanto, o que isso tem a ver com participação das crianças, conforme expresso, anteriormente, por Lansdown (2005) e Tomás (2011)? É perceptível um esforço nos aspectos legais em, pelo menos, reconhecer os direitos das crianças, dentre eles o de participar e de viver a sua infância com qualidade, respeito e dignidade. Mesmo com todo esse aparato legal, ainda existe uma lacuna entre o que está previsto na legislação e o que de fato acontece na vida das crianças.

Os espaços educativos para a infância são uma das formas de garantir os direitos das crianças e uma maneira de criar condições para que, de fato, elas participem daquilo que lhes afeta diretamente. Nesse sentido, considerar os espaços educativos como um espaço de participação implica em (re)pensar a docência junto às crianças, e não apenas para as crianças, uma vez que o papel dos adultos, frente a elas, pode constituir-se de um dos fatores que limitam a participação das crianças.

---

<sup>9</sup> O trabalho de Violante (1982), intitulado “O Dilema do Decente Malandro”, é um dos pioneiros nessa discussão.

## Desafios e perspectivas: direito de participação, docência e processos educativos

As situações já referidas, sobre a infância trabalhadora e a infância que acompanha os fluxos migratórios, na busca de melhores condições de vida, colocam o desafio de se pensar nas reais condições de participação, em especial, nos espaços educativos, contemplando uma educação inclusiva e sem fronteiras.

Autores como Lee (2010) e Tomás (2011) defendem o fato de que não basta criar uma política: é preciso desenvolver condições reais de efetivação dos direitos e de supervisionar a implementação dessas ações, uma vez que a Convenção não obriga os Estados a criar espaços de participação.

Considerando que, no Brasil, especialmente após a Constituição de 1988, o direito à educação infantil para as crianças de zero a seis anos passou a ser reconhecido, assim como as crianças passaram a ser consideradas como atores sociais desde as contribuições da sociologia da infância no início do século XXI, entende-se que os espaços educativos podem ser potenciais na criação de condições para a participação das crianças.

Os caminhos percorridos pelas crianças, sejam elas refugiadas de guerra ou fugitivas da seca, são espaços em sua formação, enquanto os valores dotados a esses espaços os transformam em lugares, contribuindo para outras e novas construções identitárias das crianças. Nas palavras desse grupo social, os pontos no espaço que se transformam em lugares, são aqueles em que podem viver sua identidade de infância, sendo relatados os momentos de encontro e de brincadeira, em praças e pátios abertos (LOPES, 2007).

Sejam as crianças que falam da brincadeira, ou aquelas que falam do trabalho, o que elas falam, em comum, é a possibilidade de encontro com o outro e o prazer de estar junto e de compartilhar (LOPES, 2017; LIBEL, 2003). Nesse sentido, acredita-se que esse processo de construção de significados e, portanto, de pertença a um lugar, ocorre entre as próprias crianças, a partir dos elementos das culturas infantis e nas relações entre adultos e crianças, ambos marcados pela participação delas.

Isso vem sendo expresso em diferentes pesquisas que tomam as crianças como participantes dos processos investigativos e revelam que, no interior da escola infantil, elas exercem modos de participar diferentes de acordo com as suas capacidades; a idade ou o tamanho não limitam o exercício desse direito, o qual acontece independentemente

da vontade dos adultos, embora, muitas vezes, a postura dos adultos o limita (ISAIA, 2007; CASTELLI, 2015).

Para Isaia (2007, p. 66), “decodificar as linguagens das crianças, enquanto modos ativos de participação na gestão da escola”, foi um desafio, principalmente, quando a autora percebe que as crianças do berçário também participam de tais processos, dando suas contribuições através de outras formas de linguagem. A pesquisa também mostra a percepção dos adultos sobre a participação das crianças, os quais, nesse caso, demonstram compreendê-las enquanto não capazes de participar, atribuindo uma restrição cronológica, no sentido de que os bem pequenos ainda não teriam essa capacidade, o que é contrário às observações e aos registros da pesquisadora. A respeito desse aspecto, ela pontua que “talvez o que nos falte ainda seja a experiência de ouvir o outro, no caso, a criança em nosso repertório de práticas coletivas escolares” (ISAIA, 2007, p. 173).

Considerando as evidências das pesquisadoras sobre a participação das crianças, que historicamente foram consideradas incapazes pelas ausências de fala, de locomoção, e os desafios que têm se apresentando no cenário mundial, decorrente de questões políticas, sociais e econômicas, entende-se a necessidade de (re)pensarmos a docência nas instituições infantis. Trata-se de um movimento de desconstrução de uma docência adultocêntrica e hegemônica.

Parece ser mais que necessária a construção de uma docência compartilhada com as crianças, capaz de ouvi-las, conforme Korczak já anunciava, e de acolher a diversidade que esse novo cenário vem apresentando. As crianças que marcham pelo mundo, com suas famílias ou sozinhas, na busca de melhores condições de vida, talvez cheguem às nossas escolas e, quando chegarem, o que encontrarão? As crianças que já vivem em nosso país e que são espancadas, humilhadas e exploradas, diariamente, o que esperam de nós ao virem para a escola? Essa realidade aponta para o desafio de estarmos abertos para essas crianças e suas vidas, para ouvi-las sobre a vida e sobre o que mais desejarem opinar. A escola não pode ser mais um espaço onde as crianças estão nas mãos dos adultos, precisando se sujeitar ao seu poder.

Portanto, a interlocução entre a luta pelos direitos das crianças com os processos educativos detecta-se como um grande desafio para a construção de práticas sociais de equidade e de respeito entre adultos e crianças.

Tomás (2011) e Soares (2005) expressam que o hábito de controlar a vida das crianças, de maneira impositiva, vê-se ameaçado pelos adultos quando se abre a

possibilidade de as crianças também manifestarem as suas opiniões. Os argumentos de que, caso tenham voz, as crianças se tornarão desrespeitosas ou sem limites se perpetuam e servem para justificar a não participação desse grupo social. Soares (2005) destaca o quanto essa imagem de criança, como um objeto regulado pelo poder paternal sem limites, inviabiliza a emergência de qualquer luta pelos direitos das crianças, especialmente no que se refere à participação mais efetiva delas.

Acreditar nesses pressupostos ou considerar que apenas um dos lados, retomando o já expresso nessa discussão, é o caminho adequado, representa um grande atraso para se pensar na organização de propostas educativas. Urge a necessidade de que seja construído um movimento colaborativo, em que adultos e crianças estejam juntos, sejam autônomos e se respeitem. Sabe-se que cada um possui especificidades nas suas funções, mas isso não significa que elas sejam opostas, elas podem ser compartilhadas e de responsabilidades de todos.

Um movimento de equidade e de respeito, entre as relações de adultos e de crianças, levam-nos a pensar a Educação Infantil como lugar de prática democrática (MOSS, 2009) e de exercício de cidadania (TOMÁS, 2011). Olhar para o cotidiano da escola infantil e reconhecer a autonomia das crianças nos convida a refletir sobre uma outra perspectiva de educação, distante da universalização de conteúdos e da transmissão de conhecimentos. Pensemos em uma educação marcada pelas relações, pelo diálogo, afeto, respeito, acolhimento, pela interação, problematização, conscientização, autonomia, humanização e participação e em uma escola em que se preserva a vida das crianças, respeitando seus tempos e seus interesses, ao mesmo tempo em que se alimenta o seu incansável desejo de aprender.

Na perspectiva de Freire (2007), a educação é a forma pela qual se pode transformar as relações que se estabelecem entre os sujeitos da prática educativa, lutando pela emancipação do ser humano. Freire (2007) critica o modelo que denomina “educação bancária”, no qual o educando é sujeito às práticas de transmissão do conhecimento, assumindo um lugar de passividade nos processos de aprender. De certa forma, quando nos deparamos com uma prática educativa com as crianças, em que elas são compreendidas pelas suas ausências e suas negatividades, em que permanecer longos períodos do dia em espaços pequenos, desempenhando atividades desconexas com a sua realidade, como pintar desenhos prontos e serem alimentadas, é o suficiente para nomear de *educativo*, ou, quando recebemos um grupo de crianças refugiadas de



outro país e as submetemos a um sistema educativo baseado apenas em uma cultura, ou uma língua, aí está, em pleno vigor, um modelo de educação bancária.

Por outro lado, ao se compreender as crianças enquanto sujeitos autônomos no mundo, capazes de comunicar os seus desejos e potentes nos seus processos de aprendizagem, está se acreditando em uma concepção educativa mais humana e mais libertadora. A condição de sujeitos autônomos permite que sejam criticados aqueles saberes que nos são impostos, que chegam até nós desvinculados da nossa realidade, o que possibilita superarmos a condição de passividade no processo educativo. O atual cenário social e político vivido pelas crianças que trabalham, que migram ou são refugiadas com suas famílias ou sozinhas, destacam novas urgências nos contextos educacionais.

Acredita-se que a possibilidade de reconhecer a autonomia das crianças e de compreendê-las, em uma comunidade cultural mais ampla, é uma oportunidade para que possam ser qualificadas as práticas educativas na direção de uma docência com as crianças. Trata-se de uma docência que seja capaz de, quando necessário, intervir sem interferir (GOLDSCHMIED, 2005), uma docência na qual nós, adultos, sejamos capazes de confiar nas capacidades autônomas das crianças, pois isso nos permite enxergar além daquilo que imaginamos que elas sejam capazes de fazer.

Por hora, para finalizar esse texto, fica o desejo de que sejamos adultos sempre presentes, sejamos solícitos, atentos, prontos e não invasivos. Sejamos adultos capazes de fazer pontes, que nos levem ao encontro de um universo de cores, sabores, aromas, sonhos, texturas e não muros que nos separem das crianças, de seus desejos, de suas curiosidades e de suas fantasias. Que as fronteiras de idade, de tamanho, de cor, de sexo, de religião, e tantas outras, sejam interpretadas como passagens e não como barreiras. Que a nossa docência seja uma possibilidade para produzirmos anticorpos contra a discriminação, a violência, a intolerância e a construção de muros, sejam eles físicos ou mentais.

## Referências

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
<[www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>.  
Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. **Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. 2 ed. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2018.

CASTELLI, C.M. “**Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo**”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2015.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta das crianças na pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35 – 42.

CASTRO, L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, FAPERJ, 2001.

ONU. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HUMANIUM. **Mapa sobre o respeito aos direitos das crianças no mundo**, 2016. Disponível em: <<https://www.humanium.org/en/presentation/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GENEBRA. **Declaração de Genebra**, 1924.

GOLDSCHMIED, E. **Educar en la escuela infantil**. Barcelona: Octaedro, 2005.

ISAIA, C. V. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança.** Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

LANSDOWN, G. **Me haces caso?** El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos de desarrollo infantil temprano, n. 36, Fundacion Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudanças. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 42-64.

LIEBEL, M. **Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social.** Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales. Sociedad e Infancias. Diversidad en la infancia. Ediciones Complutense. Universidad Complutense de Madrid, v. 1, p. 19-38, 2017.

LIEBEL, M. **Infancia y trabajo.** Lima: IFEJANT, 2003.

LLOBET, V. **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013.

LOPES, J. J. M. **Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes.** In Vasconcellos, V. M. R.; Sarmiento, M. J. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2007, p. 151-172.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul./set., 20(3), p. 417-436, 2009.

QUVORTRUP, J. O trabalho infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: Nau; Faperj, 2001, p.129-152.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, São Paulo, 2010.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, **Configurações.** Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n. 4, p. 91-113, 2008.

SOARES, N. F. Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes. **Tese de Doutorado.** Universidade do Minho. Braga, 2005.

TOMÁS, C. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, Ano 22, n. 78, jul./dez., p. 45-68, 2007.

TOMÁS, C. “**Há muitos mundos no mundo**”. Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

TONUCCI, F. **La ciudad de los niños**. 2. ed. Barcelona: Editora Graó, 2015.

VIOLANTE, M. L. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez, 1982.

**ANEXO I - Figura 1: Os direitos das crianças no mundo**



Fonte: Humanium (2016).

**Submetido em:** 02/09/2019.

**Aceito em:** 13/01/2020.

**Publicado em:** 17/03/2020.

**Como referenciar este artigo:**

LÖFFLER, Daliana; COLL DELGADO, Ana Cristina. O direito das crianças à participação: entre conquistas e desafios. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 82-101, Jan./dez., 2020.

DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4508>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.