

PODE A PARTICIPAÇÃO PROTAGÔNICA NA ESCOLA CONCRETIZAR O *HABITUS* DA CIDADANIA ATIVA?¹

CAN PROTAGONIC PARTICIPATION IN SCHOOL CONCRETIZE THE HABITUS OF ACTIVE CITIZENSHIP?

Vitória de Vasconcelos Quezado ²

José Almir do Nascimento ³

Resumo

Por quase toda a história, crianças e adolescentes foram silenciados e a estes omitidos o exercício da cidadania, no entanto, vem-se observando mudança neste cenário a partir de lutas e protestos dos movimentos em defesa dos direitos infantoadolescentes, tanto internacionalmente, quanto no Brasil. Desse modo, em vista da afirmação da cidadania destes sujeitos e a consolidação de políticas que lhes assegurassem seu exercício a partir da década de 1990, o presente artigo focaliza o direito ao protagonismo e à participação de infantoadolescentes, em vistas a responder se a escola possibilita um *habitus* para a cidadania e tem por objetivo: compreender, por meio de história de vida, como se configuraram o *habitus* para cidadania de sujeitos que foram protagonistas infantoadolescentes na escola ou em instituições de educação não escolar. Apoiamo-nos, em uma metodologia de natureza qualitativa, tendo como método a História de Vida, realizando entrevistas semiestruturadas em profundidade com três sujeitos. Por fim, concluímos que não apenas a escola, mas outras instituições socializadoras, quando não estão embasadas em modelos adultocratas, possibilitam a efetivação do *habitus* para o exercício da cidadania infantoadolescente.

Palavras-chave: Direitos infantoadolescentes; Protagonismo; Participação estudantil; *Habitus* de cidadania.

Abstract

For almost all of history, children and adolescents have been silenced and the exercise of citizenship has been omitted from them, however, a change in this scenario has

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq, conforme edital ICTI 2022 (PROPEGI - UPE) no âmbito da Iniciação Científica. E-mail: vitoria.quezado@upe.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociologia (SODÉ). E-mail: vitoria.quezado@upe.br.

³ Professor Ajunto da Universidade de Pernambuco campus Petrolina e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociologia. E-mail: almir.nascimento@upe.br

been observed from struggles and protests by movements in defense of children's rights, both internationally and in Brazil. . Thus, in view of the affirmation of the citizenship of these subjects and the consolidation of policies that ensured their exercise from the 1990s onwards, this article focuses on the right to protagonism and participation of children and adolescents, in order to answer whether the school enables a habitus for citizenship and aims to: understand, through life history, how the habitus for citizenship of subjects who were child and adolescent protagonists at school or non-school education institutions was configured. We rely on a methodology of a qualitative nature, using Life History as a method, conducting in-depth semi-structured interviews with three subjects. Finally, we conclude that not only the school, but other socializing institutions, when they are not based on adultocratic models, enable the realization of the habitus for the exercise of childhood and adolescent citizenship.

Keywords: Child-adolescent rights; Protagonism; Student participation; *Habitus* of citizenship.

INTRODUÇÃO

A década de 1980 marcou o início do reconhecimento da cidadania infantoadolescente em nosso país. De um lado, organismo multilaterais e organizações sociais pressionavam o Estado brasileiro a proteger as crianças e os adolescentes, de outro, a ditadura civil-militar (1964-1985) estava enfraquecida graças às crises econômicas, a resistência de movimentos sociais e a degradação social ocorrida com o aumento da desigualdade de classe ocorrida nas duas décadas do regime.

Do ponto de vista internacional, ainda, havia uma iniciativa de elaborar uma convenção internacional apresentada à Assembleia Geral da ONU, em 1978, pela Polônia, em que buscava a aprovação de um tratado internacional que coincidissem com a celebração do Ano Internacional da Criança, em 1979 - a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) -, no entanto, só foi aprovada em 1989.

De forma interna, o governo civil-militar tratou de reformar o Código de Menores⁴, em 1979, mas manteve a lógica punitiva apoiada na doutrina da Segurança Nacional. Porém, pavimentado pelas mudanças em favor das cidadanias, na década de

⁴ Um Código de Menores foi promulgado em 1927, com o intuito de “regular” a situação das crianças e adolescentes brasileiros, sofrendo reformulação, em 1979. Tratava-se de uma “atualização” desta legislação, que encontrava fundamento na doutrina jurídica da Situação Irregular, que consistia em controlar os *menores* em situações irregulares, ou seja, todas crianças e adolescentes pobres, em situação de abandono e em casos de delinquência. Além disso, ações do Estado eram justificadas por intermédio dos poderes ilimitados do Juiz de Menores, havia permissão para a prisão cautelar do menor sem a presença do advogado, e a inexistência da previsão de tempo mínimo entre a internação e a gravidade da infração. Estas características legais dão nome ao sofismo *menorista* que constitui o senso comum sobre a situação dos adolescentes que cometem atos infracionais.

1980, postulou-se uma *primavera dos direitos humanos* infantoadolescente em decorrência dos múltiplos atores e fatores que desencadearam num reordenamento jurídico e social das infâncias.

Durante esse período *primaveril*, de florescimento de ideias, utopias e contestações, uma variedade de movimentos emergiu a partir de diferentes forças políticas, religiosas e sociais, impulsionando a ascensão de uma era democrática no país.

A primeira rede nacional que trouxe a perspectiva de defesa dos direitos da criança foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), criado em 1985, como resultado de uma ampla mobilização de base das chamadas experiências alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua. Também em 1985 foi constituída a Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC), composta sobretudo por setores municipalistas de prefeituras ditas progressistas, que, contudo, não logrou estruturar-se organicamente e teve curta duração. Em seguida foi a vez da Pastoral do Menor da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criar sua coordenação nacional. (SANTOS, 1993 *apud* ZENAIDE et. al, 2012, p. 56).

Além disso,

em 1987, a Campanha da Fraternidade tematizava a *problemática do menor* que vivia perambulando nas ruas das grandes metrópoles do país, desnudando a distância existente entre as *crianças* e os *menores* do Brasil, denunciando que os pobres não tinham sequer direito à infância. (NASCIMENTO, 2020, p. 23).

Diante disso, a ação da Igreja Católica deu impulso ao funcionamento da campanha “Criança e Constituinte”, que começou a ser veiculada a partir de 1986, tornando-se a Comissão Criança e Constituinte. Assim, a Assembleia Nacional Constituinte levou a redação do artigo 227 da Constituição Federal - o que permitiu a revogação da Doutrina da Situação Irregular.

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

Impulsionado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, dos movimentos em defesa dos direitos das infâncias, este artigo constitucional é regulamentado pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 13 de julho de 1990, em decorrência desta aprovação, é permitida a criação de políticas e programas destinados às crianças e aos adolescentes em todo o país.

Frente ao contexto, este texto decorre de um recorte de resultados iniciais do levantamento e análise de dados atribuídos a um projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade de Pernambuco. Intitulado “Trajetória de participação e protagonismo na escola: *habitus* para a cidadania ativa?”, que tem como objetivo compreender, por meio de história de vida, como se configuraram o *habitus* para cidadania de sujeitos que foram protagonistas infantoadolescentes na escola ou em instituições de educação não escolar.

A metodologia do presente artigo é de natureza qualitativa, tendo como método a História de Vida, que por seu alcance permite uma melhor compreensão e reflexão acerca das experiências vividas pelos sujeitos protagonistas na infância e adolescência. Sendo assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profundidade com 3 pessoas que exercem, hoje, papéis de liderança comunitária e assumem protagonismo em organizações sociais e/ou órgãos do Estado para entender se as bases de sua atuação política atual resultam do exercício político no decorrer de sua adolescência.

Nesse sentido, busca-se entender como a participação e o protagonismo infantoadolescente vão se estabelecendo como cultura política, como são normatizadas no rol dos direitos infantoadolescente e nas práticas de construção de políticas, reverberando-se na micropolítica escolar. Portanto, é interesse, neste momento, focalizar na construção teórica do trabalho para descortinar os fundamentos que imprimem ao protagonismo estimulado na infância o *habitus* de cidadania.

Para isso, o arranjo estrutural do texto parte do conceito de protagonismo e participação, logo em seguida, definiremos o princípio de *habitus*, para por fim, analisar a partir das histórias de vida de três sujeitos, se este se efetiva na sua ação política.

A PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO COMO PRINCÍPIOS DA CIDADANIA INFANTOADOLESCENTE

“O ECA tem que ser rasgado e jogado na latrina” [por ser] “um estímulo à vagabundagem e à malandragem infantil”⁵.

JAIR MESSIAS BOLSONARO, 38º Presidente do Brasil, 2018.

5

Partimos de uma epígrafe cujo pronunciamento contextual é contemporâneo, mas que ajuda a elucidar como o *menorismo* e *adultocracia* ainda permeia o pensamento político de parte das lideranças em nosso país. Além disso, queremos denotar como, historicamente, crianças e adolescentes foram excluídos e desconsiderados como cidadãos de direito. Segundo Ariès (1986), o apagamento das infâncias é nítido, pois esses indivíduos eram considerados em fase de transição para a fase adulta, não como sujeitos constituídos de singularidades desta etapa de vida. Nesse sentido, o autor, estudando o período medieval francês, afirma que

essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. (ARIÈS, 1986, p. 10).

Não é que não existisse infância ou sentimentos de proteção à esta fase, mas as crianças eram apenas mais um entre todos. Somente com a chegada da Modernidade, mesmo que de forma lenta, mas gradual, que os indivíduos começaram a ser reconhecidos como seres sociais, assumindo um papel relevante tanto nas famílias quanto na sociedade em geral (ARIÈS, 1986). Por outro lado, a crescente procura por mão de obra em decorrência da Revolução Industrial, as crianças vão ser arrastadas para trabalhar em fábricas em condições insalubres.

⁵ Argumentação do então candidato à presidência durante entrevista coletiva, no dia 23 de agosto de 2018. Nesta entrevista, defendeu extermínio da população infantoadolescente autora de atos infracionais, defender a redução da maioridade penal e o uso de uso das armas de fogo por crianças, inclusive justificando que seus filhos atiram “desde os 5 anos” de idade. Conteúdo da entrevista disponível em: <https://www.osul.com.br/o-candidato-a-presidencia-da-republica-jair-bolsonaro-disse-que-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-deve-ser-rasgado-e-jogado-na-latrina/>.

Em vista da proteção destes meninos e meninas, os trabalhadores destas fábricas passaram a exigir cuidados especiais, o que vai influenciar os processos de cuidado e o surgimento da Pedagogia como ciência e escolas na configuração que se tem hoje. Ainda assim, a criança abastada era tratada da melhor maneira, diferentemente da criança pobre - fazendo com que a ideia de cidadania lhes fosse tardada.

Aliás, sobre a ideia de Cidadania, Pinsky e Pinsky (2003, p. 9) esclarecem “que seu sentido varia no tempo e no espaço”, que no sentido atual, está vinculando-se a “um conceito derivado da revolução Francesa (1789), para designar um conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado” (FUNARI, 2003, p. 49). A partir daí, Carvalho (1998) afirma que esta só ocorre de modo pleno e efetivo quando há a coexistência dos direitos civis, políticos e sociais.

Por sua vez, Covre (1995, p. 10) justifica que

só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais toda a população.

Ao contrário disso, ao longo do tempo, crianças e adolescentes foram frequentemente privados de seus direitos fundamentais, sendo tratados como meros objetos, em vez de serem reconhecidos como sujeitos com direitos. Porém, esse paradigma de silenciamento infantoadolescente fora sendo desconstruído por intermédio dos movimentos reivindicatório de participação, coprotagonizado pelas próprias crianças e adolescentes.

No Brasil, o citado Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua teve bastante influência para a promulgação de uma legislação que afirmasse o conjunto dos direitos e protegesse todas as crianças e adolescentes brasileiros, principalmente, os marginalizados e invisibilizados socialmente. Em vista disso, a lei 8.069/90 instala o Estatuto da Criança e do Adolescente, exige o compromisso com a efetiva participação infantoadolescente e para a concretização do exercício de sua cidadania.

Nesta perspectiva, o ECA (BRASIL, 1990), ao estabelecer o anúncio do direito à educação, em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988),

declara no seu artigo 53 que “a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, *preparo para o exercício da cidadania* e qualificação para o trabalho”. Postula, portanto, que a escola é o espaço privilegiado para circunscrever o *habitus* de cidadania. Em vista disso, explicita em seu inciso IV que é direito a “organização e participação em entidades estudantis”.

Mas, para pensar a cidadania no lastro do Estatuto da Criança e do Adolescente, não basta focalizar no que está descrito no âmbito dos direitos da educação, mas assegurar na prática o que está anunciado nos primeiros seis artigos desta Lei de modo que a estes estejam assegurados “por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em *condições de liberdade* e de dignidade” (BRASIL, 1990). Numa mesma perspectiva, o artigo 16 compreende o direito à liberdade como a possibilidade de emitir: “II - opinião e expressão; (...) V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; (...) VI - participar da vida política.” (BRASIL, 1990).

Em tais termos, verifica-se que a legislação que disciplina os direitos infantoadolescentes estabelece como direito à legítima *participação ativa* na escola e na sociedade como veículo de expressão da cidadania. Sua efetividade apoia-se em políticas públicas destinadas a fim, como o estabelecimento de participação nas Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente que definirão as políticas públicas nesta área, mas também se nota, que na ordem da micropolítica educacional (na escola), os estudantes têm sido estimulados a participar ativamente, a exemplo da Lei do Estado de Pernambuco que se designa à Proteção Integral dos estudantes.

Assim, no artigo 21 lê-se que “são direitos do estudante I - o conhecimento e a participação no Projeto Pedagógico da Escola e das disposições do Regimento Interno da Unidade Escolar;”, bem como, no artigo 22 relata que o “aluno tem garantia à liberdade de expressão e participação: I - Grêmios Estudantis; II - nos Conselhos Escolar e de Classe; III - nas atividades pedagógicas, artístico-culturais e desportivas” (PERNAMBUCO, 2002).

A Lei que cria o Programa de Educação Integral em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008), também define o protagonismo estudantil como ação curricular instituído como meta “implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil nas escolas”. Embora haja divergência conceitual⁶ e política do que poderíamos definir sobre o termo

⁶ A Lei Complementar que cria o Programa de Educação Integral no estado de Pernambuco, visa implementar um Projeto de desenvolvimento do protagonismo juvenil nas escolas de referência em ensino médio de Pernambuco, possibilitando a curricularização do Protagonismo.

protagonismo nas legislações, é certo que a temática vem recebendo destaque desde a luta por uma legislação que protegesse todas as crianças e adolescentes do Brasil, na qual instaurou a cidadania para os grupos marginalizados e silenciados do país.

Nesse sentido, em resposta a exigibilidade para que crianças e adolescentes participassem ativamente na sociedade, organizações sociais implementaram programas de formação não escolar, com foco na cidadania e autonomia infantoadolescente que fora o ponto inicial para a alunha e o desenvolvimento do chamado protagonismo (SOUZA, 2009). É em vista disso, que muitas escolas - por meio do grêmio ou outras políticas - também proporcionaram práticas que consideram a participação ativa de seus estudantes.

Por esta perspectiva, segundo Amaral (2022, p. 56), o sujeito protagonista é “capaz de participar de modo consciente e autônomo de atividades ou projetos e ações políticas, locais ou nacionais”. Sendo assim, crianças e adolescentes tomaram um papel ativo na sociedade proporcionando oportunidades para agir e garantir que as suas reivindicações fossem ouvidas e consideradas.

Nesse sentido, as pessoas que tiveram este estímulo na escola ou em organizações sociais para o desenvolvimento do seu papel protagonista e participativo na sociedade, trazem essa prática no seu cotidiano na vida adulta, veiculando esta prática como reflexo daquela experimentação, isto é, gerou-se um *habitus* para uma cidadania ativa?

BOURDIEU E O CONCEITO DE *HABITUS*

Pierre Bourdieu (1930-2000) foi um filósofo e sociólogo francês que produziu uma obra densa, complexa e de leitura difícil. Sua teoria aborda questões de hierarquia estrutural, onde apresenta conceitos como poder, capital, campo e *habitus*. Além disso, contribuiu no campo educacional apontando que a família e a escola são instituições socializadoras, bem como, possibilitando a reflexão sobre as diferenças

Entretanto, as políticas educacionais com esta perspectiva têm sido construídas sob a ótica neoliberal/mercantil, desde que o Ginásio Pernambucano, em Recife, foi “adotado” por um grupo de empresários que passaram a determinar um modelo pedagógico que visa qualificar o estudante para o mercado de trabalho, a partir de uma lógica da chamada Teoria do Capital Humano. Em contrapartida, o Estatuto da Criança e do Adolescente prioriza o desenvolvimento da pessoa e seu preparo do exercício para a cidadania plena, onde pretende assegurar às crianças e adolescentes oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

entre os conhecimentos culturais das classes sociais e como isso afeta o desenvolvimento dos estudantes em uma escola com cultura padronizada.

O conceito de *habitus* emerge originalmente, na obra de Bourdieu, no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. Enfatizando seu conceito Bourdieu (1983, p. 65) compreende como

um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados. (apud SOUZA, 2013, p. 03)

9

Para Souza (2013, p. 03) “o *habitus* se caracteriza por fundamentar a condição em que o sujeito existe, por meio da assimilação da estrutura existente que gera suas práticas”. Além disso, complementa que

A constituição do *habitus* se dá por meio das instâncias produtoras de valores e referências como a escola, a família e a mídia. É a história incorporada, inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar do docente. Assim, o *habitus* é fruto de experiências sociais passadas e estruturadas, ao mesmo tempo em que tem ação estruturante nas ações e representações do presente e que permite a mediação entre a estrutura e as práticas adquiridas no momento histórico em que o indivíduo vivencia. (Op. Cit., p. 04).

Entretanto, como perspectiva, o *habitus* não determina o destino, ou seja, um campo rígido de determinação. Na verdade, é uma noção que auxilia na compreensão das características de uma identidade política e social e de uma experiência biográfica em que inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas valores e crenças que veicula suas aspirações, identificações, funcionando como um sistema de orientação, consciente ou inconsciente. Portanto, *habitus* pode ser entendido como uma matriz que influencia as escolhas individuais, expressão da troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.

HABITUS DE CIDADANIA?

Os conceitos levantados acima auxiliam a analisar como se configuram o *habitus* de protagonismo, onde poderemos observar como a ação política dos sujeitos entrevistados repercutem as práticas da adolescência. A pesquisa, utilizou-se da metodologia História de Vida, que nos permite melhor compreender experiências e experimentações sociais a partir da perspectiva do indivíduo que as viveu.

Aplicamos entrevistas em profundidade com os três sujeitos, utilizando roteiros semiestruturados, os quais foram contados por meio de rede de indicação. As entrevistas ocorreram de modo remoto, para as quais utilizamos a plataforma *google meet*, tendo sido gravadas e transcrita pela pesquisadora.

A primeira entrevista, com Mário Ramos, ocorreu no dia 01 de abril de 2023. O entrevistado tem 23 anos, cursando mestrado em História, atualmente. É coordenador de projetos sociais, vinculado a uma instituição pública, além de atuar como educador social numa organização não governamental. Em decorrência de sua desenvoltura, assessora a construção de políticas públicas para as infâncias e adolescências no estado de Pernambuco, com participação ativa no Conselho estadual de defesa dos direitos da criança e do adolescente de Pernambuco (CEDCA-PE).

A segunda, com Mallon Aragão, no dia 02 de abril de 2023. Aragão tem 32 anos, com mestrado em Educação. É professor de História e Secretário de Assistência Social num município da Região Metropolitana do Recife e presidente do Conselhos de Gestores Municipais de Assistência Social de Pernambuco (COEGEMAS-PE), atuando como conselheiro do CEDCA-PE nos últimos anos.

Por fim, Sampaio, foi entrevistada no dia 13 de abril de 2023. Esta entrevistada tem 20 anos, atualmente cursando Licenciatura em Pedagogia. Nos últimos anos tem coordenado um projeto de formação de lideranças juvenis, em parceria com o CEDCA-PE e colaborado do diálogo para a construção de políticas públicas para as infâncias e adolescências no estado.

Para efeito de apresentação dos dados e visando a garantia do aspecto ético, a pesquisa está devidamente aprovada junto ao Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco.

Mário Ramos nos contou que era filho único de mãe solo, que a relação com sua família era adultocêntrica, desencadeando em ações de repressão durante a infância. A ausência de irmãos, levou a necessidade de criar suas próprias situações mentais, suas coisas e brincadeiras. Tais condições o levaram a uma postura de mais autonomia nas resoluções de situações práticas do cotidiano, conduzindo-o ao protagonismo.

Eu acho que influenciou sim. Minha mãe não me deixava ficar o tempo todo na rua brincando né, porque ela trabalha. Então, eu ficava em casa, na maior parte do tempo, sozinho. Então, eu acho que eu fui levado pra exercer minha criatividade.” (RAMOS, ENTREVISTA, 2023).

Se em casa a autodeterminação não poderia ser considerada, a escola talvez pudesse ser o espaço de socialização e liderança. Em vista disso, indagamos se a escola estimulava as ações de liderança protagônica e de participação. Mário comentou que a escola foi o momento de “despertar” para seu desenvolvimento como sujeito protagonista, mas foram as atuações nas organizações não governamentais, na sua adolescência, que impulsionaram seu espírito de participação e protagonismo juvenil

11

na escola eu não tive tanta influência pra participar e ter minha voz escutada, mas ela foi um espaço importante pra que eu começasse a despertar esse sentido em mim. Eu comecei mesmo a participar em organizações, em organizações não governamentais, em organizações na sociedade civil. Eu comecei a participar na Universidade. Eu comecei a participar em programas como o da Escolinha de Conselhos de Pernambuco, que é um espaço de participação a nível Estadual, que também me dá uma projeção, que também me dá um espaço de escuta muito grande porque eu tive oportunidade de participar da formulação de uma diretriz estadual, que é o Plano Estadual dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. (RAMOS, ENTREVISTA, 2023).

Sampaio, também partilhou de uma infância e adolescência marcada pelo adultocentrismo familiar. Sendo irmã mais velha, se via na função de proteger os irmãos mais novos das situações familiares. O silenciamento e a repressão dentro de casa era intenso e rígido, ao contrário da sua escola que permitia e incentivava a expressão de ideias e pensamentos. Por esta razão, Sampaio afirmou que sempre via os estudos como um refúgio para escapar das ações autoritárias de seus pais

na escola, foi muito importante esse processo. Como eu te disse, as memórias boas em relação ao brincar, em relação ao desenvolvimento, tudo isso eu realmente lembro muito da escola. [...] Esse espírito de liderança, de protagonismo, de incentivo, eu lembro muito das minhas professoras.” (SAMPAIO, ENTREVISTA, 2023).

Em outro contexto, Mallon teve uma infância e adolescência onde seus familiares o colocavam à frente de decisões, exigindo-lhe importantes responsabilidades. Visto que, o primeiro ambiente de formação pessoal disponibilizava

de estímulos à liderança e protagonismo, percebemos que a prática de participação ativa em busca de seus ideais comunitários ou/e interesses coletivos torna-se algo natural

eu tenho um tio, [...], e esse tio foi quem me colocou em todo esse movimento de direito da criança adolescente, porque ele foi presidente do Conselho da Criança Adolescente e tudo mais. Então, ele foi quem começou a me levar para os espaços, ele foi quem começou a achar que eu levava jeito para coisa, então, foi o tio meu que me colocou nesses caminhos. (ARAGÃO, ENTREVISTA, 2023).

12

A expressão da Escola ou da Universidade como vetor de promoção à participação ativa que influenciasse na micropolítica educacional não foi partilhada por Mallon, na verdade, este sujeito referendou à vivência com a família e com o ambiente onde ocorre a construção das políticas dos direitos das crianças como espaço privilegiado de atuação. Sobre o ambiente escolar, compartilhou uma experiência de um modelo adultocêntrica, além do protagonismo está vinculado às políticas neoliberais promovidas pelas reformas do Estado promovidas por Fernando Henrique Cardoso.

Desse modo, o protagonismo já era visto como uma forma de o estudante se vincular à prática de voluntariado ou responder aos pequenos afazeres em auxílio a gestão ou coordenação escolar, desfavorecendo o conceito de protagonismo regulamentado no ECA.

Sobre as participações na escola ele relatou que

na época, eu não tinha essa ideia de movimentos, de participação, de protagonismo, e nada disso. Então, não era uma coisa que existia constantemente [...]. A ideia do protagonismo, e até se falava em protagonismo, mas era uma coisa bem velada, que era fazer as coisas da escola, os amigos da escola, quem ia trabalhar de graça na escola, mas não do ponto de vista do desenvolvimento da criança e do adolescente. (ARAGÃO, ENTREVISTA, 2023).

Diante das vocalizações sobre as situações de participação/liderança/protagonismo, é importante ressaltar que em cada caso particular, cujas características são diferentes, lastrearam a efetivação de um *habitus* em sua vida.

Os três concordam, que quando crianças e adolescentes têm oportunidades para falar, serem ouvidos, considerados e percebidos como cidadãos ativos e com direitos farão a diferença em defesa de um mundo mais democrático e plural no futuro, mediante as decisões ensaiadas do presente. Neste sentido, mesmo que as experiências intrafamiliares sejam autocratas, que a escola não permita o desenvolvimento de ações concretas que influenciem sua prática de justiça e democracia, ocupar algum lugar ou ambientes que permitam constituir lideranças favorecerá decisivamente a atuação quando adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da consideração de que crianças e adolescentes tiveram suas vozes silenciadas ao longo da história, sendo reconhecidos como sujeitos de direitos apenas no último suspiro do século vinte - não sem resistências de grupos autocratas que ainda se manifestam contrários ao seu anúncio. Por isso, tais direitos - incluindo à participação ativa, o protagonismo e a liberdade - carecem de renováveis frentes de luta e de resistência.

As lutas por direitos de crianças e adolescentes existirão até o momento em que sessem as ameaças à sua consecução plena e que os mesmos possam ecoar suas vozes e conquistar sua vez. Diante disto, as instituições socializadoras possuem um papel fundamental para se desconstruir preconceitos e propiciar espaços que estimulem o exercício da cidadania plena.

Contudo, para isso acontecer, é importante que práticas democráticas e significativas sejam incentivadas, respeitando as fases de desenvolvimento e interesses políticos. Nesse sentido, é imprescindível a instalação de políticas públicas que garantam às crianças e adolescentes brasileiros a acessibilidade aos caminhos necessários para a sua participação em movimentos sociais, assembleias políticas, sessões em câmaras que escutem as demandas dos estudantes, e em outros espaços que sempre foram negados a esse grupo social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lucas Paes do. As infâncias e o direito à Cidade: protagonismo e participação num movimento social por moradia. In: NASCIMENTO, José Almir do;

SILVA, Anderson Rafael da (org.). **Infâncias: Textos e Contextos**. 1. ed. Petrolina - PE: Oxente, 2022. p. 53-71.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília - DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília - DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

CARVALHO, José Murilo. Brasileiro: Cidadão? **Revista Legislativo**, Belo Horizonte-MG, n. 23, p. 32-39, jul-set, 1998.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 49-80.

NASCIMENTO, José Almir. **A educação como dispositivo de proteção à criança e o adolescente**. Curitiba: CRV, 2020.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar n. 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=%20125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei n. 12.280, de 11 de novembro de 2002**. Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. 2002. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=2385&tipo=>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Leigh Maria de. O conceito de *habitus* e campo: princípios que sustentam o *ethos* docente da educação profissional agrícola. In: **Anais. II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Leigh%20Maria%20de%20Souza%20.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 01-28, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias. **O ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os Seus 20 Anos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.