



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**LÍVIA FERREIRA DIAS**

**OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ARTIGOS  
ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO**

**RONDONÓPOLIS**

**2015**

Lívia Ferreira Dias

**OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ARTIGOS ACADÊMICOS  
DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Sussel Mariano.

Rondonópolis

2015

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

D541d Dias, Livia Ferreira.  
Os Direitos da Criança e do Adolescente em artigos acadêmicos de Educação / Livia Ferreira Dias. -- 2015  
142 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Carmem Lucia Sussel Mariano.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Direitos da Criança e do Adolescente. 2. Infância. 3. Educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRO-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 – Campus Universitário de Rondonópolis  
Tel: (66) 3410-4035 – Email: ppgedu@ufmt.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ARTIGOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO**

AUTOR: Mestranda Livia Ferreira Dias

Dissertação defendida e aprovada em: 23/03/2015

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador      Doutor(a)      Carmen Lúcia Sussel Mariano  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                      Doutor(a)      Raquel Gonçalves Salgado  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo                      Doutor(a)      Renata Lopes Costa Prado  
Instituição : Universidade Paulista (UNIP) e Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)

Examinador Suplente                      Doutor(a)      Cancionila Janzkovski Cardoso  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 30/03/2015.

Aos meus pais, Gilberto e Lucimar, pelo apoio incondicional sempre.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora, Carmem, por ter me apresentado o tema que me envolveu e que me despertou para essa pesquisa.

À Capes, pela concessão da bolsa de pesquisa.

À Cristiane, Fabiana e Helen, minhas colegas de turma que se tornaram grandes amigas e me incentivaram nos momentos de dificuldade.

Aos meus professores que me estimularam a ser cada vez melhor, em especial à Kátia pelo apoio muito além do papel de professora.

À Anabela, uma amiga com quem sei que posso contar, sempre.

Ao Luciano, amigo e orientador da graduação, que sempre acreditou em mim, mais do que eu mesma e que sem o seu incentivo, talvez eu nem tivesse tentado entrar nesse programa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Raquel Gonçalves Salgado e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Lopes Costa Prado por terem gentilmente aceitado fazer parte da banca examinadora e pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação.

À Anabel, que sempre se dispôs a me ajudar e esclarecer minhas dúvidas.

Aos meus irmãos, Filipe, Rafael e Daniel, por me ajudarem a ser quem sou.

Aos meus amigos que de uma forma ou de outra me ajudaram a chegar até aqui, me dando força, e fazendo com que o caminho fosse mais doce.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), na linha de pesquisa Infância, Juventude: Direitos e Políticas, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis. Apoiados nos aportes teóricos dos estudos sociais da infância, que norteiam nosso olhar para a compreensão das maneiras como a infância e as relações adulto-criança são estruturadas nas sociedades ocidentais contemporâneas, e nos debates sobre os três principais marcos legais sobre os direitos da criança e do adolescente, no Brasil (Constituição Federal de 1988, Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990), nosso objetivo foi analisar o tratamento dado pelo campo da Educação ao tema dos Direitos da Criança e do Adolescente, utilizando como *corpus* de análise artigos acadêmicos da área. Para tanto, adotamos como metodologia de investigação o referencial de John B. Thompson (2011) sobre a hermenêutica de profundidade (HP) e a técnica da análise de conteúdo (ROSEMBERG, 1981; BARDIN, 1988). Nosso *corpus* de análise é composto por 38 artigos acadêmicos publicados entre os anos de 1986 e 2013 e que, conforme critérios pré-estabelecidos, foram considerados produções do campo da Educação. As análises dos artigos do *corpus* demonstram que houve um quase silenciamento nos artigos acadêmicos de educação sobre o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente nas duas primeiras décadas após a promulgação dos três principais marcos legais da infância. As temáticas associadas aos Direitos da Criança e do Adolescente abordadas com maior frequência nessa produção, foram aquelas relacionadas à violência, ao desvio e à situação de risco/vulnerabilidade. A escola é apresentada predominantemente como emancipadora e redentora dos problemas sociais. Apreendemos dos resultados obtidos com nossa pesquisa que o campo da Educação ainda está distante de promover um debate crítico sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. No *corpus* analisado identificamos um discurso pouco profundo que reproduz enquadramentos oferecidos pela mídia e que pode levar a reprodução dos mesmos por pais, professores e demais adultos incumbidos do processo educativo de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Direitos da criança e do adolescente. Infância. Educação.

## ABSTRACT

This research falls within the scope of the research group Children, Youth and Contemporary Culture (GEIJC), in the search line Childhood, Youth: Rights and Policies, linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, Campus Rondonopolis. Building on the theoretical contributions of new social studies of childhood, that guide our attention to understanding the ways in which childhood and adult-child relationships are structured in contemporary Western societies, and the debate on the three main legal frameworks on children's rights and adolescents in Brazil (1988 Federal Constitution, the International Convention on the Rights of the Child of 1989 and the Statute of Children and Adolescents, 1990), our goal was to analyze the treatment given by the field of education to the theme of the Rights of the Child and Adolescents, using as corpus of analysis the academic papers of education related. For this, we adopted as research methodology the reference of John B. Thompson (2011) on the Depth Hermeneutics (HP) and the content analysis technique (ROSEMBERG, 1981; BARDIN, 1988). Our analysis corpus consists of 38 academic articles published between 1986 and 2013 and, according to pre-established criteria were considered the field productions of education . The analysis of the corpus of articles show that there was almost a silent in academic articles on the subject of education for the Rights of Children and Adolescents in the first two decades after the enactment of the three main legal frameworks of childhood. The themes associated with the Rights of the Child and Adolescent addressed more frequently in this production were related to violence, misuse and risk / vulnerability. The school is predominantly presented as a liberating and redeeming at social problems . We learn of results from our research that the Education field is still far from fostering a critical discussion on the Rights of Children and Adolescents. In this production analyzed, we identified a shallow discourse that plays frameworks offered by the media and that leads to reproduction thereof by parents, teachers and other adults in charge of the educational process of children and adolescents.

**Key words:** Child and adolescent rights. Childhood. Education.



## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1.1 A construção do objeto de pesquisa .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 O método da hermenêutica de profundidade .....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Direitos da criança e do adolescente: percursos e percalços .....</b>	<b>32</b>
2.1.1 Contexto internacional: dos primeiros debates até a convenção internacional sobre os direitos da criança .....	33
2.1.2 Contexto nacional .....	40
<b>2.2 Direitos da criança e educação .....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 O artigo enquanto veículo de comunicação da produção acadêmica em educação.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 ANÁLISE FORMAL: OS DISCURSOS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ARTIGOS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Delimitando o <i>corpus da</i> pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Procedimentos de análise.....</b>	<b>64</b>
3.2.1 Sínteses dos artigos .....	65
<b>3.3 Resultados.....</b>	<b>74</b>
3.3.1 Contexto da produção.....	75
3.3.2 O que dizem os artigos?.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE 1 – REGISTRO DO LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUADRO DOS ARTIGOS .....</b>	<b>109</b>

<b>APÊNDICE 3 – REFERÊNCIA DOS ARTIGOS DO <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE 4 – MANUAIS DE ANÁLISE .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE 5 – QUADROS E TABELAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE 6 – REFERÊNCIA DOS ARTIGOS EXCUÍDOS DO <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>141</b>

## PREÂMBULO

O objetivo desta pesquisa é analisar o tratamento dado pelo campo da Educação ao tema dos Direitos da Criança e do Adolescente (DCA) utilizando como *corpus* de análise artigos acadêmicos dessa área. Para isso, analisamos os discursos existentes nos artigos sobre este tema em específico. É importante destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa coletiva que vem analisando os discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC)<sup>1</sup>.

Deste modo, a pesquisa busca contribuir para a compreensão das interpretações e reflexões que vêm sendo feitas atualmente no Brasil, no campo da Educação, a respeito da infância e dos Direitos da Criança e do Adolescente. No plano político, esta pesquisa busca contribuir para as discussões sobre a infância enquanto categoria social e também sobre a criança como sujeito de direitos.

Partindo de uma pesquisa preliminar, chamada de Estado do Conhecimento, fizemos um levantamento de teses e dissertações produzidas no país entre os anos de 2007 e 2011 sobre o tema dos DCA. Como resultado desse levantamento, entre outros dados, identificamos que, no que tange à área de conhecimento das pesquisas, a maior parte das produções se concentra na Educação e traz como temas mais frequentes: medidas sócio-educativas, conflito com a lei, situação de abandono. Outro dado relevante foi o fato de que entre o período da pesquisa não foi encontrado nenhum trabalho no Estado de Mato Grosso, e, mesmo quando consideramos a região Centro-Oeste, esta apresenta um número pouco expressivo de produções<sup>2</sup>.

As apreciações decorrentes desse levantamento prévio nos levaram a reflexões sobre o que a Educação está produzindo a respeito do tema. Com base neste levantamento prévio e análise realizados, podemos inferir que, de modo geral, os DCA têm sido abordados da ótica dos adultos, ou seja, poucas pesquisas na área da Educação exploram esta temática a partir da perspectiva das crianças e adolescentes. Em uma análise geral dos resumos desse pré-levantamento, pudemos observar que a maior parte dos trabalhos trata do tema dos Direitos da Criança e do Adolescente no âmbito das medidas sócio-educativas ou, ainda, do adolescente

---

<sup>1</sup> Estão em andamento duas outras pesquisas: “Discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente: uma análise da ‘Coluna Criança’ da *Folha de São Paulo*” (Carmem Lúcia Sussel Mariano) e “O Direito da criança ao respeito, participação e liberdade em discursos de professores” (Márcia Regina Guimarães dos Santos Brito).

<sup>2</sup> Dentre as 437 produções analisadas, somente 30 (7%) são oriundas da região Centro-Oeste.

em conflito com a lei, como vítima de violência física e sexual, do pátrio poder, da adoção, enfim, abordam os aspectos legais relacionados às medidas de proteção, geralmente analisados a partir da ótica de adultos sobre o que essas crianças e adolescentes deveriam ter por “direito”.

O debate sobre o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente é relativamente recente no Brasil, se considerarmos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e mais recente ainda no campo da educação. Arroyo (2007), ao tratar do tema da violência com relação à infância e juventude, mostra como o pouco debate realizado sobre o assunto no campo da Educação pode significar o isolamento desse campo em relação às mudanças e problemas atuais em nossa sociedade.

O que observamos são as dificuldades e tensões vinculadas à identificação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, seja porque essa identificação demanda mudanças substanciais na representação de infância e adolescência, seja porque implica em dificuldades do adulto em lidar com a alteridade dessa categoria de pessoas, seja pela particularidade de que aos mesmos sujeitos que são devidos direitos de proteção, também são devidos direitos de liberdade e participação (MARIANO, 2010). No espaço escolar e no campo da Educação, em específico, essa mudança no *status* moral de crianças e adolescentes implicou em necessidades de revisão de práticas sociais e pedagógicas dirigidas a crianças e adolescentes e gerou tensões, nem sempre explicitadas e suficientemente debatidas.

Pesquisar sobre o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente nos remete à trajetória das concepções e representações de infância e adolescência, historicamente construídas, e também dos caminhos percorridos para que crianças e adolescentes se tornassem sujeitos de direitos, percurso que, no plano internacional, culminou na aprovação, pela ONU, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989 e, no Brasil, na aprovação de dispositivos relativos aos direitos de crianças e adolescentes na Constituição Federal de 1988 e na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Quanto à terminologia empregada nestes marcos legais, esclarecemos que para fins legais, a Convenção estabelece como criança os sujeitos até os 18 anos de idade, enquanto o ECA utiliza criança para os sujeitos até os 12 anos de idade e adolescente, dos 12 aos 18 anos.

A aprovação da CDC suscitou, no plano internacional, um debate intenso sobre este documento a partir de duas principais perspectivas. A primeira decorre da tensão ante a promulgação simultânea na Convenção de direitos de proteção e direitos de liberdade, participação e expressão, o que implicaria em dificuldades a sua interpretação e

implementação. A segunda perspectiva problematiza as possíveis tensões entre seu caráter universal e o relativismo cultural, especialmente em face da preponderância de uma visão ocidental de infância no teor da CDC (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). No Brasil, não se vislumbrou debates sobre estas tensões, sendo que, quando da aprovação do ECA, os debates ficaram restritos à oposição entre a “doutrina da proteção integral”, identificada com o ECA e a “doutrina da situação irregular”, referenciada no Código de Menores (MARIANO, 2010).

Ainda no contexto nacional, anteriormente à promulgação do ECA, a legislação existente referente a crianças e adolescente estava voltada para “segmentos pobres da população e serviram mais ao controle, estigmatização e criminalização do que para garantir-lhes direitos” (MARIANO, 2010, p. 86). O processo de formulação do ECA perpassa por vários movimentos inspirados principalmente na Convenção de 1989, além de campanhas que reivindicavam o fim da “doutrina da situação irregular”, vigente no país.

Apesar da tentativa de superação da “doutrina da situação irregular”, observamos que, no Brasil, de modo geral, os discursos e políticas referentes ao tema dos direitos da criança e do adolescente ainda são com maior frequência associados à “situação de risco”, à violência, ao desvio (MARIANO, 2010; ROSEMBERG, 1993; 1994).

Quando da sua promulgação em 1990, o Estatuto suscitou muitas críticas, vindas principalmente de pais e professores. Desde então, é notória a circulação de discursos que advogam que pais e professores teriam perdido autoridade e controle sobre as crianças e adolescentes a seu encargo, uma vez que o ECA teria conferido-lhes somente direitos e de, alguma forma, tornando-os mais “rebeldes”. A pesquisa de Cavalcanti (2007), realizada na rede municipal de ensino em Belo Horizonte/MG, apresenta dados interessantes sobre o que pensam os professores a respeito do ECA. Segundo o autor, a maioria dos professores reclama excessivamente do Estatuto, mas admite desconhecer seu conteúdo, ou não conhecer profundamente, ou ainda, saber sobre ele de “ouvir falar” (CAVALCANTI, 2007, p. 306).

Para além do ECA, promover o debate sobre o tema e garantir às crianças e adolescentes sua dignidade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos nos parece um desafio contemporâneo. Além disso, a pauta dos DCA não é unívoca, ela abriga tensões e contradições, e, adotando a perspectiva de Mariano (2010) e Rosemberg (1993; 1994), nos interessa entender como o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente vem sendo inserido no debate público.

Assim como Renaut (2002), consideramos que os novos direitos da criança<sup>3</sup>, conforme reconhecidos na CDC e no ECA, trazem uma nova representação de infância inserida num esquadro de crescente democratização das sociedades contemporâneas e que demanda práticas educativas pautadas nesse novo *status* moral das crianças, ou seja, de pessoas com dignidade de seres humanos, às quais não são mais admitidas, no plano da legislação, a aplicação de técnicas de domesticação, tais quais as que se aplicam aos animais.

Diferentemente do que fizemos na investigação prévia inicialmente relatada (utilizando teses e dissertações), nosso objetivo nesta pesquisa é o de analisar artigos acadêmicos por entendermos que sua circulação e alcance sejam maiores. Optamos por artigos, também, pelo fato de os periódicos acadêmicos, nos quais são publicados esses artigos, sofrerem alto grau de controle da academia, além da adequação ao tempo disponível para a realização desta pesquisa de mestrado. Além disso, no campo da Educação, entendemos que, apesar de o público alvo não serem os professores da rede básica, são seus formadores que se interessam por esses artigos, compondo, assim, um contexto de produção e recepção relevantes para nossa investigação.

Esta pesquisa compartilha da perspectiva adotada por estudos que vêm problematizando como as temáticas associadas à infância e adolescência têm sido abordadas pela academia, ou seja, que vêm analisando os discursos produzidos pela academia sobre questões da infância e adolescência, tais como o de Gabriela Calazans (2000), que abordou o discurso acadêmico sobre a gravidez na adolescência, e os estudos de Renata Lopes C. Prado, que analisou os discursos sobre o trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de Psicologia (2009) e a participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas (2014).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos ao referencial metodológico proposto por John B. Thompson (2011) para a análise das formas simbólicas, a Hermenêutica de Profundidade (HP), que compreende três fases que podem ser descritas como: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva, e interpretação-reinterpretação.

O Capítulo 1 é destinado à apresentação do objeto e da metodologia. Para a construção do objeto, nos apoiamos nos estudos sociais da infância. No segundo tópico do Capítulo 1, e apresentado o método da Hermenêutica de Profundidade (HP) de John B. Thompson (2011).

No Capítulo 2, enfocamos o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente no campo da Educação, buscando, assim, traçar o contexto sócio-histórico em que se insere a produção,

---

<sup>3</sup> A terminologia criança aqui empregada segue a aceção da Convenção que entende como criança os sujeitos até os 18 anos de idade

circulação e recepção dos artigos acadêmicos que são analisados, que constitui a primeira fase da metodologia da Hermenêutica de Profundidade.

No Capítulo 3, são apresentados os procedimentos, descrições e resultados encontrados a partir da análise dos artigos, configurando a segunda fase da HP.

Na última parte da dissertação é apresentada a interpretação dos resultados, que compõe a terceira fase da HP.

## CAPÍTULO 1

*Se o meio dogmático parece ser propício à criança passiva, este parece favorável à criança ativa. Isto explica muitas decepções dolorosas: para uma criança, damos dez mandamentos gravados na pedra, ao passo que ela sonha em poder escrevê-los com letras de fogo sobre seu peito; para outra, impomos uma procura solitária das verdades da vida, quando ela esperava recebê-las prontas e claramente definidas. Arriscamo-nos a jamais perceber este problema se nos aproximamos de uma criança com o seguinte pensamento: “farei de você um homem” em vez de pensar: “que homem você poderá ser?” (Janusz Korczak, 1919/1997).*

### 1.1 A Construção do Objeto de Pesquisa

Esta pesquisa se apoia nos aportes teóricos dos estudos sociais da infância, que considera a infância como uma categoria permanente na estrutura social, compreendendo a criança como um ator social e não mais como o objeto passivo dos estudos sociais clássicos.

Antes da sociologia, psicologia, antropologia e outras áreas do conhecimento se dedicarem e se destacarem nos estudos sociais sobre a infância, o nome do francês Philippe Ariès e sua obra *História Social da Criança e da Família* se tornaram um marco a respeito da história da infância. Indiscutivelmente, a obra de Ariès, publicada na década de 1960, foi de grande importância, pois contribuiu para a inauguração de uma nova visão da infância como uma construção social. A tese de Ariès é de que na sociedade medieval as particularidades das crianças e da infância não eram consideradas.

As conclusões de Ariès sobre a história da infância tiveram um grande impacto nos meios acadêmicos e da educação e foram, sem dúvida, fonte de inspiração para numerosos trabalhos em diversas latitudes, mas suscitaram algumas objeções que não tiram, no entanto, a este historiador, o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 38).

As objeções a que os autores se referem dizem respeito às críticas de que o trabalho de Ariès teria se fundamentado quase exclusivamente em fontes iconográficas e também de que



manuscritos anteriores às fontes utilizadas por ele expressariam certo sentimento à infância em um período anterior ao que ele documenta. Independentemente das análises, a obra de Ariès levanta a importante questão de realidades sociais que, de alguma forma, se apresentavam como naturais, mas que se revelaram socialmente construídas, nesse caso, o sentimento em relação à infância. Além disso, “evidenciava outro aspecto: que a infância continuava a ser uma questão problemática e polêmica nas sociedades ocidentais” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 49).

Não nos interessa aqui reconstituir, com base no autor, a história da infância desde a modernidade, mas sim, destacar sua obra como marco de referência contemporâneo para uma nova compreensão sobre o tema, o que contribuiu para a emergência dos novos paradigmas de estudos da infância.

Apesar da obra de Ariès ter sido publicada em 1960, é a partir de meados da década de 1980 que vemos circular de modo mais incisivo, essencialmente na Europa, trabalhos que rompem com a ideia de infância que existia até então nos estudos sociais clássicos (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001). A criança passa a ser percebida como um ator ativo nas relações sociais, a ser considerada pelo que ela é, e não mais como um ser compreendido apenas por sua imaturidade biológica, pelo vir a ser.

Esse conceito de infância como uma fase transitória, pela qual a criança passa como preparação para atingir a maturidade antes de se tornar um adulto, estava ligado aos estudos da Sociologia Clássica<sup>4</sup> que durante muito tempo entendia a criança como uma tábula rasa, passiva nas relações sociais.

William Corsaro (2002), ao refletir sobre o processo de socialização das crianças, critica esse modelo no qual a criança era vista somente como receptora da cultura transmitida pelos adultos, produzindo uma visão de que a socialização se reduziria a um processo de inculcação. Para ele, a criança é muito mais participativa do que consideravam a Sociologia Clássica e os estudos da Psicologia do Desenvolvimento. Valendo-se do conceito de reprodução interpretativa, Corsaro (2002) considera a criança como protagonista no processo de socialização, pois, “nesta perspectiva, as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114).

---

<sup>4</sup> Ver Durkheim, 1970.

A criança é, assim, vista como participante ativa na produção e reprodução de cultura, apropriando-se, de uma maneira singular, das informações obtidas a partir da interação com o mundo adulto, bem como entre seus pares. Fundamentando-se na teoria de estruturação de Giddens (1984), Corsaro (2002) argumenta que,

Assim, a estrutura (social) é vista quer como estrangendo quer como capacitando. Tal perspectiva da estrutura social pode servir como base para advogar que a socialização é mais um processo reprodutivo do que um processo linear. O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (CORSARO, 2002, p. 115).

Na contramão do pensamento de autores como Durkheim, o recente campo de estudos, denominado de estudos sociais da infância, compreende a infância como uma categoria social, *status* esse defendido pelo sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010a). Sendo assim,

A infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010a, p. 637).

Considerando a infância como uma categoria permanente na sociedade, Qvortrup (2010b) e Gomes (2012) tratam da relação entre infância/criança e política ressaltando o quanto as políticas públicas que, estando ou não diretamente ligadas à infância, são desenvolvidas sem preocupação com a forma como irão afetá-las. Qvortrup (2010) ressalta que a participação política das crianças na sociedade deveria ser bem mais efetiva do que realmente é, mesmo em situações em que avaliamos que seus interesses não estão em pauta ou que não as atingiria diretamente,

Observamos fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização. Esses títulos, como tais, representam transformações na sociedade em geral, e constituíram respostas às demandas para que o crescimento econômico prosseguisse. Se perguntássemos onde ficam as crianças nisso, a resposta seria, em primeiro lugar, que elas não eram levadas em conta; não eram o alvo como tal. Mesmo assim, se mantivermos o olhar nas crianças, logo descobriremos que

elas foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam (QVORTRUP, 2010b, p. 784).

Percebemos, com isso, que nesses casos de decisões que aparentemente não envolvem a infância, partimos do pressuposto de que as crianças devem ser cuidadas ou merecem consideração somente no campo do privado, em suas relações familiares ou então na escola. Nesse sentido,

É esse embate crítico articulado às reais condições de vida das crianças e à função da infância na sociedade que deve ser realizado, pois muitas das propostas políticas ou econômicas, por exemplo, não as consideram e são dirigidas para as instituições familiar e escolar. Da mesma forma, quando o Estado planeja cortes orçamentários, mudanças na previdência social ou qualquer outra alteração política ou econômica, os dirigentes não ponderam de que forma isso vai repercutir na infância. Quando a taxa de desemprego aumenta, não se questiona de que modo isso afetará a vida das crianças. Poderíamos dar outros exemplos, mas o que se quer demonstrar é que, quaisquer que sejam as propostas, ainda são poucas aquelas direcionadas para a categoria da infância (GOMES, 2012, p. 282).

O espaço que a infância ocupa hoje na sociedade ainda está ligado à promessa de futuro. Políticas que são desenvolvidas em prol da criança, mas visando o que ela ainda vai ser, um futuro cidadão, profissional e pai, por exemplo, deixam transparecer que criança e política ainda situam-se em mundos separados. No entanto, é possível afirmar que a infância, como uma categoria permanente na sociedade e a criança como detentora de direitos, estão inerentemente ligadas a assuntos relacionados à política e economia, porém, ao mantermos a infância distante dos debates, que aparentemente não lhes dizem respeito, estaremos mantendo a ideia de “crianças como sujeitos políticos” como algo fantasioso, e, principalmente, inalcançável (QVORTRUP, 2010b).

Qvortrup (2010b) ainda levanta outro importante debate político sobre a participação das crianças na sociedade entre duas posições distintas: de um lado, os que defendem a separação do mundo das crianças e dos adultos, considerando a família como o lugar ideal para as crianças, e, do outro lado, os que lamentam por essa situação atual, pois entendem que as crianças estão perdendo espaço de participação na sociedade.

Esse debate entre várias posições prossegue entre nós: deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da ‘sociedade’ ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs, com risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais? (QVORTRUP, 2010b, p. 779, grifos do autor).

O debate apresentado pelo autor traz bons argumentos das duas posições antagônicas e faz emergir as tensões que envolvem a mudança na concepção de criança e infância debatida pelos estudos sociais da infância.

Como já destacado, essa transformação teve início em meados do século XX em um cenário de grandes mudanças sociais. Era um período em que

[...] o contexto era o complexo de fenômenos que a teoria sociológica designa hoje por pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco [...] esses termos referem-se a fenômenos como flexibilização da produção, deslocalização e “esvaziamento” das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com conhecimento racional e a especialização, um sentimento generalizado de incerteza, risco e insegurança [...] (PROUT, 2010, p. 731, grifos do autor).

É no contexto desses fenômenos que as novas discussões a respeito da infância estavam envolvidas. Passou-se a questionar padrões de infância, uma vez que muitas crianças já viviam fora do que eram consideradas “famílias normais”. Era urgente pensar a infância de forma diferente, não era mais possível tratá-la como se houvesse sempre um abismo entre o mundo da criança e o do adulto. Segundo Prout (2010), “a Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo” (PROUT, 2010, p. 733).

Os esforços desses novos estudos se concentraram em romper com a visão de infância como uma realidade biológica já dada ou como um período de preparação para a vida adulta. Borba e Lopes (2013) assinalam a crítica de James e Prout à perspectiva desenvolvimentista da Psicologia, que se fundamenta na ideia de crescimento natural em direção à racionalidade alcançada pelo pensamento adulto, ponto de chegada do percurso de aprendizagem iniciado na infância. Segundo eles,

[...] as ideias de vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância, constituem metáforas que nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a apreender a criança da falta, da negação (BORBA; LOPES, 2013, p. 34).

Desse modo, é interessante refletir sobre o pensamento de Alan Prout e a teoria do terceiro excluído. Prout (2010) apresenta algumas das principais dicotomias existentes na Sociologia Moderna como: ação e estrutura, natureza e cultura, ser e devir. Segundo o autor,

a tarefa do que ele chama de “A nova Sociologia da Infância<sup>5</sup>”, não é de estabelecer um meio termo entre os dualismos, mas de encontrar um ponto de comunicação entre eles, uma estratégia para incluir o terceiro excluído, e que, para isso acontecer, é preciso repensar hoje em estratégias para superar as oposições dicotomizadas da Sociologia Moderna e romper com preconceitos e modelos de infância e criança histórica e socialmente construídos ao longo dos séculos.

Com base nas argumentações apresentadas, podemos destacar alguns pontos centrais dos novos paradigmas da infância, que foram sistematizados por James e Prout (1997):

1. A infância é uma construção social. A instituição da infância oferece uma estrutura interpretativa para a compreensão dos primeiros anos da vida humana. Nesses termos, é a imaturidade biológica, em vez da infância, a característica natural e universal dos grupos humanos. Como caminho de compreensão desse período, a instituição da infância varia de acordo com a cultura, apesar de formar um componente cultural e estrutural específico em todas as sociedades conhecidas.
2. A infância, como uma variável de análise social, não pode ser totalmente separada de outras variáveis como classe, gênero e etnia.
3. Relações sociais e culturais de crianças merecem ser estudadas por si mesmas, independente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como atores envolvidos ativamente na construção de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e da sociedade em que vivem. Crianças não são apenas objetos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia que pode ocupar um lugar especial no desenvolvimento de uma nova sociologia da infância, já que permite à criança uma voz mais direta na produção de dados sociológicos do que usualmente é possível através de pesquisas experimentais e pesquisas de campo.
6. A infância é um fenômeno em relação para o qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente (ver GIDDENS, 1976). Isso significa que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também engajar-se e se responsabilizar pelo processo de reconstrução da infância na sociedade (JAMES; PROUT, 1997, p. 8).

Esses novos paradigmas nos orientam a compreender a criança como ativa e participativa na sociedade, sem desconsiderar suas especificidades.

Charlot (2013) contribui para essas discussões quando trabalha com a ideia de infância existente na Pedagogia, que ele considera como uma infância idealizada pelos adultos. Ele

---

<sup>5</sup> Prout (2010) entende que, apesar de a Sociologia da Infância ser um campo novo de estudos, ele já precisa passar por reflexões que levem a sua renovação.

mostra a criança como um ser que apresenta características ambíguas, por estarem sempre sendo caracterizadas através do olhar dos adultos,

[...] a imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam sobre si mesmos. Mas esse reflexo não é ilusão; ele tende, ao contrário, a tornar-se realidade. De fato, a representação da criança assim elaborada se transforma pouco a pouco em realidade da criança. Esta faz certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem, de certo modo, essas exigências: eles a valorizam, aceitam, recusam ou condenam. Desse modo, devolvem à criança uma imagem de si mesma, do que é e do que deve ser. A própria criança se define assim, com base no que o adulto e a sociedade esperam dela (CHARLOT, 2013, p. 168).

Ressaltamos que Charlot não está afirmando que as crianças são passivas, mas sim que elas são vistas como um reflexo do que se espera delas. É reproduzido dessa forma o modelo ideal de criança e o que foge dessa regra é considerado transgressão. Quando uma criança não se comporta da forma esperada, ou então quando se rebela contra certas regras, ela é considerada mal-educada, mal-comportada, porque ainda prevalece no imaginário adulto a figura sacralizada da infância como uma época de inocência e pureza e tudo o que contradiz essa ideia é difícil de ser compreendido pelos adultos e pela sociedade.

Régine Sirota (2001) e Cléopâtre Montandon (2001) assinalam que o campo emergente da sociologia da infância ainda está ligado a outros campos, como a sociologia da educação ou sociologia da família. Não são unânimes as concepções a respeito do que podemos considerar como uma nova forma de compreender a infância. As autoras fazem uma comparação entre autores que tratam da Sociologia da Infância e apontam as diferenças existentes, no pensamento, sobre a categoria. Ainda que não haja, bem definido, um campo de conhecimento que trate especificamente das relações entre o mundo da infância e o mundo adulto, a sociologia, a antropologia, a geografia, entre outras áreas, têm avançado nessas discussões e contribuído para que um novo olhar seja lançado sobre as crianças e suas especificidades.

Apesar dos estudos sociais da infância serem relativamente recentes, destacamos um autor que, desde o início do século XX, já defendia que as crianças deveriam ser respeitadas e compreendidas conforme suas especificidades, apresentando uma visão libertária e inovadora a respeito da infância. Janusz Korczak (pseudônimo de Henryk Goldszmit) nasceu em Varsóvia, na Polônia. Era médico pediatra e se dedicou às crianças pobres em trabalhos em hospitais, escolas, nas ruas, colônias de férias etc. Além de exercer a medicina, Korczak também gostava de escrever. Sempre que tinha um tempo livre, escrevia. Independentemente

do estilo, quer fossem romances, artigos, estudos, novelas ou panfletos, o sujeito de seus escritos era praticamente o mesmo: a criança. Era a criança o centro da vida e das atenções de Janusz Korczak.

Ao prefaciá-lo um dos seus livros, *O Direito da Criança ao Respeito* (1929), S. Tomkiewicz narra brevemente a trajetória do autor e se refere a ele como um poeta para adultos e crianças. Ao longo de sua obra, Korczak trabalha com a ideia de infância enquanto categoria social oprimida. Apesar de o autor não abordar a temática de forma explícita (a sociologia ainda estava longe de admitir as hierarquias etárias), era assim que ele compreendia as crianças, como uma categoria oprimida pelos adultos. Korczak teria sido o primeiro pensador a conceber a infância como uma categoria social oprimida.

Na obra *Como amar uma criança*, Korczak (1919/1997) traz sua experiência enquanto educador, no convívio com pais e crianças e nas relações entre eles. Ele divide suas experiências em três partes. Inicialmente, fala da criança muito pequena, do bebê, da relação com a mãe, das dificuldades que essa criança encontra em ser compreendida e atendida, nas dúvidas a respeito dessa fase e no quanto a fragilidade delas torna tudo ainda mais difícil. A criança muito pequena não é ouvida, nem é considerada. Ela cresce querendo ser adulto, pois é o adulto que faz o que quer sem precisar de ninguém. Na obra acima citada ele diz,

[...] e a criança pensa: ‘Eu não sou nada, preciso de um adulto para ser alguém. Daqui a algum tempo continuarei sendo nada, com alguns anos a mais. Espere até que eu chegue à maioridade...’ Ela espera obrigada a nada empreender; espera e sufoca, e aspira a este amanhã que lhe enche a boca de água... Bela infância! Nela se morre de aborrecimento. E se contém alguns momentos de felicidade, será sempre uma felicidade conseguida pela força, ou com mais frequência, uma felicidade roubada (KORCZAK, 1919/1997, p. 73).

Para o autor, educador é todo aquele envolvido no processo de educar. Sendo assim, todos os adultos que estão em contato com a criança, são educadores. Ele fala do processo educativo como algo mágico, no qual a criança deve ser amada e respeitada, pois todo o processo configura parte da experiência vivida pela criança.

Ao mencionar a escola (instituição de maior destaque quando falamos em educação), Korczak, já em 1919, parece prever as dificuldades que a escola moderna teria em se adaptar às mudanças ocorridas na sociedade, o que torna suas reflexões atuais e bastante pertinentes. Segundo ele,

Nossas instituições para crianças já se parecem menos com uma caserna ou um convento, mas infelizmente, cada vez mais se assemelham aos hospitais. A higiene está presente, mas falta o sorriso, a alegria, o imprevisto, a travessura. Sempre a seriedade e a austeridade. A arquitetura não se desenvolveu neste campo; o estilo “criança” não existe. Sempre as mesmas grandes construções, frias e velhas nos seus detalhes e proporções. O francês diz que Napoleão trocou o sino do convento pelo tambor. Eu acrescentaria que é o apito da usina que pesa hoje no espírito do nosso sistema educativo (KORCZAK, 1919/1997, p. 102, grifo do autor).

Korczak já argumentava que o modo de os adultos lidarem com as crianças é sempre em preparação para um futuro, e já contestava a representação da criança como um ser inacabado. Em nenhum momento ele eliminava a importância do adulto na vida da criança, o que ele apresentava é uma forma diferente de se olhar a infância, defendendo que a criança tem o direito de ser ouvida e compreendida dentro de uma sociedade que sempre procurou silenciá-la.

Estamos nós, educadores de hoje, preparados para pensar dessa forma? Ouvir a criança? Pensar nela como um ser capaz e autônomo? Um discurso tão profundo a respeito da infância ainda é muito pertinente nos dias atuais e nos convida a refletir sobre o porquê de considerações sobre a infância como as de Korczak, mesmo já tendo transcorrido quase um século, nos parecerem tão recentes.

Além de Korczak, ainda podemos citar como precursores desse pensamento liberacionista John Holt e Richard Farson. Segundo Mariano (2010),

As obras de John Holt (1974) e Richard Farson (1974), respectivamente psicólogo e educador norte-americanos, teriam contribuído para tensionar os debates [a respeito da necessidade de se conceder às crianças liberdades e garantias até então próprias dos adultos] ao sustentarem que, tal como os negros e as mulheres, as crianças também constituem um grupo social oprimido, subordinado e discriminado e que às crianças deveriam ser reconhecidos os direitos civis. Como vimos, esta concepção da infância como uma categoria social subordinada já havia sido defendida por Korczak, embora os autores não façam referência (MARIANO, 2010, p. 53-54).

No contexto nacional, as reflexões de Fúlvia Rosemberg, no texto *Educação: para quem?* de 1976, podem ser consideradas as primeiras reflexões, no Brasil, sobre a infância na ótica que futuramente os estudos sociais da infância adotariam. Nesse texto, a autora discute as relações adulto-criança e suas conexões com a educação, questionando o adultocentrismo que as permeia.

Apesar de as ideias dos estudos sociais da infância parecerem estar em consonância, alguns autores (MUÑOZ, 2006; SARMENTO; MARCHI, 2008) marcam a polarização desses



novos estudos, mais especificamente da Sociologia da Infância, em três correntes com focos diferentes: a estrutural, os estudos aportados na perspectiva crítica e a interpretativa ou construcionista.

Na estrutural “a infância se observa como um elemento permanente e como parte da estrutura social das sociedades modernas, também como uma estrutura em si mesma comparável, por exemplo, à classe social e gênero” (MUÑOZ, 2006, p. 14, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Para Sarmiento e Marchi (2008), os estudos apoiados na perspectiva crítica “sustentam a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma condição social – grupo que vive condições especiais de exclusão” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 3).

O aporte teórico considerado como interpretativo, no qual nossa pesquisa se apoia, compartilha da ideia de que as noções sobre criança e infância são socialmente construídas,

[...] defende igualmente que as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida [...] Os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos, por estudos de caso e por outros estudos qualitativos. São temas privilegiados a desconstrução do imaginário social sobre a infância, a acção social (agency) das crianças, as interacções intra e intergeracionais, as “culturas da infância”, as crianças no interior das instituições, no espaço urbano, junto aos media e às TIC (tecnologias de informação e comunicação), o jogo, o lazer e a cultura lúdica “infantil” (e.g., James e Prout 1990; Corsaro 1997; James, Jenks e Prout 1998) (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 3).

Considerando as transformações estimuladas pelos novos paradigmas sobre a infância que estão sendo difundidos pelos diferentes campos do conhecimento, Prado (2009) compreende que “o debate no campo do conhecimento sobre a infância se desenvolve em um momento histórico no qual a sociedade vem reconhecendo também novos direitos à infância” (PRADO, 2009, p. 36). É nesse contexto que os estudos sociais da infância contribuem para construir o objeto de estudo desta pesquisa.

A recente mudança no *status* moral da criança, promovida essencialmente pela Convenção de 1989, levou a uma “situação proclamada de desagregação dos papéis tradicionais” (RENAUT, 2002), o que nos remete ao questionamento das relações adulto x criança em todos os contextos. Mudanças essas que trazem implicações profundas para o

---

<sup>6</sup> La infancia se observa como un elemento permanente y como una parte de la estructura social de las sociedades modernas; también como una «estructura» en sí misma, comparable y análoga, por ejemplo, a la clase o al género.

campo da Educação. Por isso, nosso interesse está em analisar como esta questão vem sendo abordada nos artigos acadêmicos de Educação, considerando que a produção acadêmica constitui uma importante arena de debates na esfera pública.

Com base nos autores que trabalham com novas concepções a respeito da infância, lançamos o nosso olhar sobre ela e sobre como os DCA estão sendo inseridos no debate público. Nosso interesse é contribuir com as discussões sobre as especificidades da infância e sobre a consideração pelo campo da Educação do seu recente *status* moral de sujeito de direitos. É a partir dessa nova perspectiva que investigamos os discursos da Educação sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. Interessou-nos buscar nos artigos analisados como (e se) esse novo *status* vem sendo abordado pela Educação.

## 1.2 O método da Hermenêutica de Profundidade

Considerando que o nosso *corpus* é constituído por artigos acadêmicos, compreendidos aqui como formas simbólicas (PRADO, 2014), optamos por adotar o método da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por John B. Thompson (2011) para análise das formas simbólicas. Thompson (2011) ressalta que esse referencial metodológico coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação. Nesse caso, as formas simbólicas podem ser falas, entrevistas, textos, imagens, ações que, por serem construções significativas, podem ser compreendidas (THOMPSON, 2011; LAVIOLA, 2010).

Para o delineamento desse referencial metodológico, o autor elabora um método de análise das formas simbólicas pautado na preocupação com o contexto sócio-histórico de produção, transmissão e recepção dessas formas. Para ele, o contexto sócio-histórico é essencial para a análise mais profunda das formas simbólicas. Baseado na concepção clássica da Hermenêutica da vida cotidiana, Thompson (2011) explica que não devemos nos esquecer da interpretação da doxa, porém, defende que só ela não dá conta do nível de análise que ele propõe, é preciso avançar para além dessa interpretação ou reinterpretação, considerando características das formas simbólicas como o contexto sócio-histórico de produção, transmissão e recepção, bem como sua estrutura.

Sem esquecer a interpretação da doxa, devemos ir além desse nível de análise, para tomar em conta outros aspectos das formas simbólicas, aspectos que brotam à constituição do campo-objeto. As formas simbólicas são construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas

peças que as produzem e recebem, mas elas são também construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas (THOMPSON, 2011, p. 365).

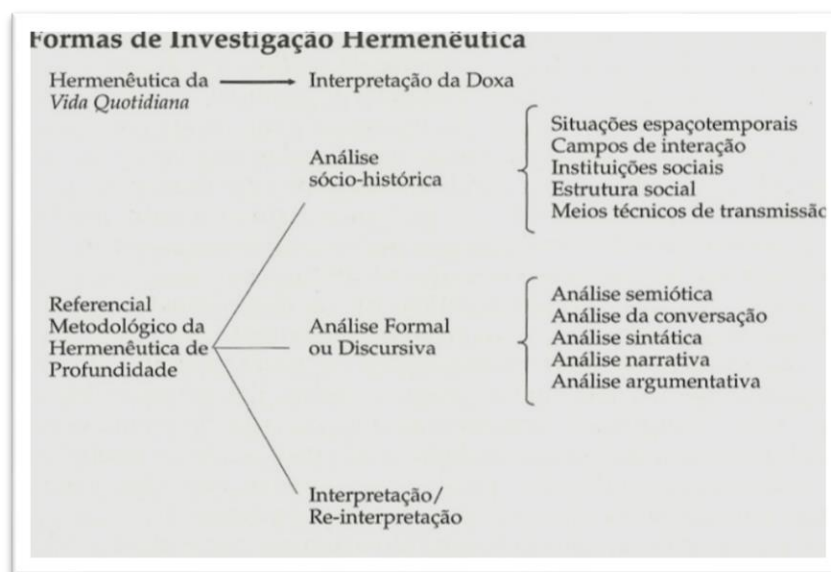
Na pesquisa sócio-histórica, o objeto de nossas investigações é, por si só, um território pré-interpretado. É um campo constantemente alterado pelos sujeitos que o constituem, estamos sempre reinterpretando um campo pré-interpretado. “Trata-se de uma realidade já interpretada pelos sujeitos que produzem, transmitem ou recebem as formas simbólicas que analisamos” (LAVIOLA, 2010, p. 71).

Em nosso caso, ao analisarmos os discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente contidos nos artigos acadêmicos, precisamos levar em consideração que eles já constituem uma interpretação do tema, contextualizado sócio-historicamente. O que foi produzido com a pesquisa é uma interpretação dos discursos (que já constituem uma pré-interpretção) que estão em circulação sobre este tema.

Desta forma, Thompson (2011) enfatiza a importância da Hermenêutica para a análise das formas simbólicas,

Se a hermenêutica nos recorda que o campo-objeto da investigação social é também um campo-sujeito, ela também nos recorda que *os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de compreender, de refletir e de agir fundamentados nessa compreensão e reflexão [...] outro aspecto relacionado, devido ao que a hermenêutica conserva sua importância hoje, ela nos recorda que os sujeitos que constituem parte do mundo social estão sempre inseridos em tradições históricas. Os seres humanos são parte da história, e não apenas observadores ou espectadores dela [...] (THOMPSON, 2011, p. 359-360, grifos do autor).*

Para desenvolver essa análise mais profunda das formas simbólicas, Thompson (2011) propõe o método da HP compreendido por três fases ou procedimentos principais que podem ser descritos como: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva, e interpretação-reinterpretação, conforme imagem abaixo:



Fonte: THOMPSON, 2011, p. 365

A primeira fase da HP, descrita como análise sócio-histórica, tem como objetivo “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 366). O autor salienta que as formas simbólicas não existem de maneira dissociada do contexto, elas são produzidas, transmitidas e recebidas em determinadas condições, cuja compreensão tem grande relevância no momento da análise.

Para essa análise do contexto sócio-histórico, Thompson (2011) distinguiu quatro aspectos básicos que serão descritos a seguir:

- a) Situações espaçotemporais – as formas simbólicas são produzidas e recebidas em determinada época e local. A reconstrução desses ambientes de produção e reprodução é essencial para a análise sócio-histórica.
- b) Campos de interação – podemos analisar um campo como espaço onde as relações se dão de diversas formas, com assimetrias de poder, recursos e oportunidades. Laviola (2010, p. 73) ressalta que nos campos de interação “não só a subordinação de classe deve ser considerada, mas também as de gênero, raça, entre nações e também entre idades e gerações”.
- c) Instituições sociais – as instituições sociais estão, de certa forma, inseridas nos campos de interação, elas podem ser vistas como um conjunto de regras, recursos e relações que constituem a estrutura social, determinando as assimetrias, diferenças e as divisões.
- d) Meios técnicos de construção de mensagens e transmissão – o último aspecto destacado por Thompson (2011) para a análise do contexto sócio-histórico enfatiza

os meios utilizados para a construção e reprodução das formas simbólicas. “Assim como as formas simbólicas, os próprios meios de transmissão também estão inseridos em contextos específicos no tempo e no espaço” (LAVIOLA, 2010, p. 74). Não se trata apenas de uma investigação técnica, mas de elucidar os contextos sociais mais amplos em que esses meios de produção e reprodução estão inseridos.

Sendo assim,

A produção, circulação e recepção das formas simbólicas são processos que acontecem dentro de contextos ou campos historicamente específicos e socialmente estruturados. A produção de objetos e expressões significativas – desde falas quotidianas até obras de arte – é uma produção tornada possível pelas regras e recursos disponíveis ao produtor, e é uma produção orientada em direção à circulação e recepção antecipada dos objetos e expressões dentro de um campo social (THOMPSON, 2011, p. 368).

Nesta pesquisa, a análise sócio-histórica compreendem os Capítulos 1 e 2, onde contextualizamos a produção, circulação e recepção dos artigos acadêmicos de Educação sobre o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A segunda fase da Hermenêutica de Profundidade, chamada de análise formal ou discursiva, parte do princípio de que as formas simbólicas são estruturadas de forma complexa e por meio delas algo é expresso ou dito. Thompson (2011) compreende que “as formas simbólicas são produtos contextualizados e algo a mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo dizer alguma coisa sobre algo” (THOMPSON, 2011, p. 369).

Para a consecução da segunda fase da HP, analisamos, no Capítulo 3, os artigos acadêmicos de Educação que compõem o *corpus* desta pesquisa. A constituição desse *corpus* levou em consideração o tema central da pesquisa, Direitos da Criança e do Adolescente e o envolvimento de autores e periódicos da área da Educação. Foram analisados 38 artigos publicados entre os anos de 1986 e 2013.

Thompson (2011) entende que a análise formal ou discursiva das formas simbólicas deve ser feita de forma aprofundada e sistemática, sendo assim, para a análise dos artigos utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo (AC), conforme preconizada por Laurence Bardin (1988) e Fúlvia Rosemberg (1981), para o aprofundamento da compreensão dos discursos contidos nos artigos acadêmicos.

A técnica de análise de conteúdo se propõe a descrever aspectos de uma mensagem, objetiva e sistematicamente, e algumas vezes se possível, de

forma quantificável, a fim de reinterpretá-la, de acordo com os pressupostos da investigação (ROSEMBERG, 1981, p. 70).

Sobre a Análise de Conteúdo, Moraes (1999) salienta que essa metodologia de pesquisa auxilia na descrição e interpretação de documentos e textos para que as mensagens explicitadas neles possam ser compreendidas para além de uma leitura comum, promovendo ao pesquisador uma leitura crítica dos textos analisados. Tanto Moraes (1999) quanto Rosemberg (1981) destacam a utilização de categorias sistemáticas de análise que são utilizadas pela Análise de Conteúdo, como recursos indispensáveis para que a técnica produza resultados satisfatórios. Moraes (1999) elenca cinco etapas para o desenvolvimento da AC: 1) Preparação das Informações; 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; e 5) Interpretação.

Utilizando todas as etapas foi possível, então, fazermos uma análise mais profunda do conteúdo dos discursos sobre os DCA contidos nos artigos acadêmicos de Educação, objeto de nossa análise.

Finalmente, a terceira fase da Hermenêutica de Profundidade propõe a interpretação/reinterpretação das formas simbólicas,

[...] por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito. As formas simbólicas ou discursivas possuem o que eu descrevi como “aspecto referencial”, elas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem alguma coisa sobre algo. É esse aspecto referencial que procuramos compreender no processo de interpretação (THOMPSON, 2011, p. 375).

Thompson (2011) ressalta que a terceira fase da HP deve ser mediada pelas duas fases anteriores. A análise sócio-histórica e a análise formal ou discursiva ajudam a produzir uma nova interpretação, porém não só elas, pois, segundo ele, as formas simbólicas já são fruto de uma pré-interpretação. Decorre daí a importância da profundidade da análise proposta pela HP. Para Laviola (2010), na terceira fase da Hermenêutica de Profundidade é preciso que a interpretação sugerida seja suficientemente fundamentada.

Analisando as formas simbólicas podemos chegar a reinterpretações plausíveis e aceitáveis, nunca incontestáveis. Por isso, faz-se necessária uma boa argumentação que justifique e dê sustentação à reinterpretação do analista.

Para se garantir a dialogicidade, devemos buscar interpretações justificadas que possam passar pelo escrutínio do outro. É fundamental a argumentação e

a explicitação do caminho percorrido durante a análise, para que os leitores possam acompanhar como foi possível a construção daquela reinterpretação (LAVIOLA, 2010, p. 76).

Em nossa pesquisa, essa fase da HP apresenta-se na quarta e última parte da dissertação que tem como objetivo interpretar os discursos sobre os Direitos da Criança e do Adolescente contidos nos artigos acadêmicos de Educação, apoiados pelo contexto sócio-histórico de produção dos artigos acadêmicos e a análise formal dos mesmos.

Seguindo a metodologia proposta pela Hermenêutica de Profundidade, o próximo capítulo trata da análise do contexto sócio-histórico em que estão inseridos os artigos acadêmicos de Educação sobre o tema dos DCA.

## 2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

*O que é uma criança quando a observamos na sua estrutura espiritual, que é diferente da nossa? Quais são seus traços principais, suas necessidades, suas possibilidades escondidas? O que é essa metade da humanidade que, vivendo ao lado e com os adultos, está ao mesmo tempo tão separada deles? Nós fazemos com que carreguem o fardo de seus deveres de futuros homens sem lhes dar hoje direitos como seres humanos (Janusz Korczak, 1919/1997).*

Neste capítulo enfocaremos o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente no campo da Educação, buscando, assim, traçar o contexto sócio-histórico em que se insere a produção dos artigos acadêmicos em análise, constituindo a primeira fase da metodologia de pesquisa empregada, a Hermenêutica de Profundidade (HP).

Segundo Thompson (2011), a primeira fase da HP tem como “objetivo reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas.” (THOMPSON, 2011, p. 366). Em nossa pesquisa, as formas simbólicas analisadas são artigos acadêmicos do campo da Educação publicados em periódicos brasileiros entre os anos de 1986 e 2013.

Nosso segundo capítulo se propõe, então, a analisar o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa. No plano dos procedimentos de pesquisa, na análise sócio-histórica, é empreendida uma revisão de literatura que contempla o conhecimento acadêmico sistematizado sobre os eixos temáticos da pesquisa. Assim, analisamos o percurso e os debates sobre o tema dos Direitos da Criança e do Adolescente. As discussões deste capítulo estão divididas em três tópicos. No primeiro tópico, abordamos a trajetória histórica e os debates sobre os DCA, no segundo, os DCA no campo da Educação e, no terceiro, o contexto sócio-histórico da produção de artigos acadêmicos.

### 2.1 Direitos da Criança e do Adolescente: percursos e percalços

Os caminhos percorridos, desde os primeiros defensores até os principais marcos legais em prol dos Direitos da Criança e do Adolescente, foram longos e compreendidos de diferentes formas em diversos contextos. Este primeiro tópico está subdividido para tratarmos desse processo em contexto internacional e, posteriormente, no nacional.



### 2.1.1 Contexto internacional: dos primeiros debates até a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança

Apreender a criança através de suas especificidades e considerá-la como sujeito de direitos foi um caminho longo. As discussões promovidas pelos novos estudos da infância concomitantemente aos avanços na legislação contribuíram para promover a mudança nesse *status* da criança.

Pensar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e enquanto uma categoria diferente da dos adultos é algo muito recente. Assim,

[...] a emergência da criança como pessoa, como um ser livre e suscetível de direitos foi caracterizada por uma extraordinária lentidão. Os primeiros indícios da apreensão da criança como sujeito portador de direitos, só ocorrem a partir do final do século XVII (ROSSI, 2008, p. 55).

Quando o autor utiliza a expressão “extraordinária lentidão” ele se refere ao fato de que foram necessários séculos de avanços nos direitos dos seres humanos para que, finalmente, à criança também fossem reconhecidos direitos, através de documentos, como a Declaração de Genebra, de 1924, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, no plano internacional (ROSSI, 2008, p. 56). Sobre esse último marco,

[...] a Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699).

Se pensarmos que, na Declaração dos Direitos do Homem, de 1789, em seu primeiro artigo, já estava reconhecido que todos os homens “nascem livres e iguais em direitos”, nós poderemos refletir um pouco sobre como a criança era vista na Idade Moderna, e perceber o quanto foi moroso o processo de seu reconhecimento não só como sujeito de direitos, mas como ser humano, portador desses direitos já declarados desde 1789, mas que, só com a Convenção, dois séculos depois, foram finalmente explicitados. Entendemos assim que,

[...] a tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta consciencialização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas (SOARES, 2002, p. 1).

Natália Fernandes Soares (1997) ressalta que, até por volta do século XVI, a criança estava a mercê do “poder sem limites” de seus pais, podendo ser vendida, abandonada, maltratada, de acordo com a vontade dos familiares. Ainda segundo a autora, é a partir do século XVI que começam a ocorrer mudanças mais significativas para que a posição da criança em relação ao adulto pudesse ser alterada.

Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades. No século XIX, com o contributo das diversas ciências que se começaram a organizar na altura, tais como a pedagogia, a psicologia, a medicina infantil, foi possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos, como categoria especialmente vulnerável com necessidades de proteção (SOARES, 1997, p. 78).

Na sequência desse considerável, mas lento avanço, o século XX retrata um caminho mais célere, no qual o movimento que visava outorgar direitos às crianças ganha força, defensores ativos e seus primeiros marcos legais significativos.

Ao traçarmos um histórico sobre a trajetória percorrida pelos DCA, podemos relacionar, com base em Soares (1997) e Renaut (2002), pelo menos três anos marcantes: 1924, 1959 e 1989.

No início do século XX, inspirado pelos esforços da inglesa Eglantine Jebb através da *Save the Children Internacional Union*, organização da qual foi co-fundadora, iniciou-se um movimento que visava destacar as crianças enquanto principais vítimas das guerras nas quais se envolviam os adultos (MARIANO, 2010; SOARES, 1997)<sup>7</sup>.

Esse movimento em prol da defesa dos direitos da criança culminou na elaboração da Declaração de Genebra, que foi aprovada em 1924<sup>8</sup>. Em seu texto, a Declaração compreendia a criança como um ser que necessitava de proteção especial, inclusive contra seus próprios pais. Porém, nessa Declaração, permaneceu a ideia de que as crianças eram “irresponsáveis,

---

<sup>7</sup> O contexto específico do surgimento da *Save the Children* é o da Primeira Guerra Mundial ocorrida entre os anos 1914 e 1918.

<sup>8</sup> No contexto que engloba a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a criação da *Save the Children* foi fundada a Liga das Nações com o intuito principal de evitar um novo conflito mundial.

irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas em assuntos que lhes dizem respeito; no fundo, que a criança é vulnerável e precisa de protecção, protelando-se assim o exercício da sua autonomia e participação.” (SOARES, 2002, p. 2).

Renaut (2002) salienta a discordância de Korczak quanto ao teor dessa declaração, que criticou por ter uma concepção de direitos da criança muito mais como uma “oração e não como uma exigência [...] um apelo às boas vontades, um pedido de compreensão” (RENAUT, 2002, p. 288). A Declaração de Genebra, de 1924, diferentemente da Convenção de 1989, não tinha força de lei para os países que a assinassem. Como Korczak entendia, ela foi decepcionante no que tange a conferir direitos às crianças de serem respeitadas e usufruírem de alguma liberdade.

Embora considerada decepcionante diante das expectativas, a Declaração de Genebra colocava a protecção da criança em primeiro lugar e esse posicionamento veio a ser adotado pelos movimentos, organizações e declarações posteriores, tornando-a o documento pioneiro em prol da defesa dos direitos da criança.

Após a Segunda Guerra Mundial<sup>9</sup>, em 1946, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância, ou UNICEF, que, posteriormente, ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), se tornou um organismo fundamental na defesa dos direitos da criança. As discussões promovidas pelos países participantes da Assembleia Geral da ONU de 1948<sup>10</sup>, sobre a necessidade de atender as especificidades dos direitos da criança, deu origem aos debates que levaram, anos mais tarde, à promulgação, em uma nova Assembleia Geral, da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança ratificou o enfoque na necessidade de protecção conferida pela Declaração de Genebra, e pouco contribuiu para proporcionar às crianças os direitos de liberdade e participação. Segundo Renaut (2002), o texto de 1959 não objetivava tornar a criança livre e, sim, torná-la mais feliz. Essa Declaração, assim como a anterior, não tinha carácter vinculativo junto aos Estados que a assinassem.

Apesar de inovar em alguns princípios como “direitos relacionados com identidade: o direito ao nome, à nacionalidade, e ainda outros direitos como o direito a brincar e a desenvolver-se em uma atmosfera de paz e amizade” (SOARES, 1997, p. 80), a Declaração de 1959 propõe, em seu preâmbulo, a outorga de direitos de liberdade às crianças, porém, não

---

<sup>9</sup> A Liga das Nações falhou em seu propósito de evitar um novo conflito mundial, dando lugar posteriormente à Organização das Nações Unidas – ONU.

<sup>10</sup> Ano da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja aprovação deu origem aos debates a respeito da necessidade de se atender, em documento próprio, aos direitos específicos das crianças.

está expresso, em nenhum dos dez princípios enunciados pelo documento, quais seriam essas liberdades. Segundo Mariano (2010), “dessa forma, o que os redatores da Declaração de 1959 entenderam assegurar como direitos das crianças se inscrevia, exclusivamente, numa concepção de proteção especial, visando o *desenvolvimento sadio e normal da criança*” (MARIANO, 2010, p. 50, grifos da autora).

Apesar de as duas Declarações – 1924 e 1959 – não serem textos que objetivavam efetivamente conceder liberdade e participação à criança, a primeira metade do século XX foi marcada por discussões que contribuíram de forma significativa para que a criança se tornasse sujeito de direitos.

Em 1978, cerca de vinte anos após a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, a ONU iniciou os trabalhos para a elaboração do texto que culminaria na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), cuja previsão inicial era ser aprovado em 1979, celebrado como o Ano Internacional da Criança, todavia, os debates se prolongaram muito além do que o esperado.

Ao longo dos 30 anos que separam a Declaração de 1959 e a CDC, os debates em torno dos Direitos da Criança e do Adolescente foram intensos, principalmente nos países do hemisfério norte. Nesse período, surgiam novas organizações que se manifestavam em prol da defesa desses direitos, vários seguimentos da sociedade se posicionavam a favor de que às crianças fossem concedidos mais direitos e, mais tardiamente, as publicações de autores liberacionistas no campo da infância, como Holt (1974) e Farson (1974), bem como a emergência dos novos estudos sociais da infância. Porém, as opiniões e posicionamentos estavam longe de serem unânimes. Ante a diversidade de infâncias e se tratando de um documento universal, seus artigos foram aprovados através de consenso, o que, devido à diversidade e embates dos países participantes, fez com que as reuniões e debates para a aprovação final do texto se delongassem por dez anos.

Segundo Mariano (2010), coube à Polônia a incumbência de apresentar a proposta inicial da Convenção, em 1978, como uma homenagem a Janusz Korczak, que após a composição de Grupo de Trabalho (GT) pode ser debatida e modificada.

Tal GT poderia contar com a participação de todos os Estados membros da Comissão dos Direitos do Homem e todos os outros Estados membros das Nações Unidas poderiam enviar “observadores”, os quais teriam o direito de fazer intervenções. Podiam, igualmente, participar, nas discussões do GT, as organizações intergovernamentais e as organizações internacionais não-governamentais que desfrutassem de um *status* consultivo junto ao ECOSOC

(Conselho Econômico e Social das Nações Unidas) (CANTWELL, 1992 apud MARIANO, 2010, p. 57, grifos do autor).

Além da diversidade de participantes, o contexto internacional era o da Guerra Fria, período de intensos conflitos no âmbito da política externa, o que acabou refletindo nos debates para aprovação dos artigos da Convenção.

Após 10 anos de trabalhos, o texto final da CDC foi aprovado em 20 de novembro de 1989, cabendo ao UNICEF a tarefa de promover globalmente a Convenção, bem como divulgar e ratificar sua implementação (MARIANO, 2010, p. 63).

O texto da Convenção inova – com relação aos textos declaratórios anteriores – pois se trata de um documento que, quando ratificado pelos países assinantes, tem força de lei. Além disso, o próprio texto, que é composto de 54 artigos, confere às crianças, além dos direitos de proteção e provisão, os direitos de liberdade e participação, conforme idealizara Janusz Korczak. A CDC incorpora uma diversidade de direitos civis, econômicos, políticos e culturais incluindo direitos básicos como direito à vida, à higiene, saúde, educação, privacidade, liberdade de associação, expressão de pensamento, entre outros. No quadro 1, a seguir, encontra-se uma síntese dos direitos das crianças que foram estabelecidos pela Convenção.

**Quadro 1 – Síntese dos direitos da criança estabelecidos na Convenção**

<b>Direitos civis e políticos</b>	<b>Direitos econômicos, sociais e culturais</b>	<b>Direitos especiais (proteção)</b>
Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais. Expressão e acesso à informação. Liberdade de pensamento, consciência e crença. Liberdade de associação. Proteção da privacidade.	Vida, sobrevivência e desenvolvimento. Saúde. Previdência social. Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito). Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral. Lazer, recreação e atividades culturais. Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme sua própria cultura.	Proteção contra abuso e negligência. Proteção especial e assistência para a criança refugiada. Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiências. Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro. Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas destes conflitos. Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral. Proteção contra uso de drogas. Garantias relacionadas ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.

Fonte: FROTA 2004, apud MARIANO, 2010, p. 66.

Com propósito de facilitar a divulgação da CDC, foi elaborada uma plataforma que categoriza os 54 artigos da Convenção em três grupos de direitos, denominados “3 Ps”. Soares (1997) com base em Hammarberg (1990) apresenta tal categorização:

- Direitos relativos à **provisão** – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- Direitos relativos à **proteção** – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito.
- Direitos relativos à **participação** – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito a ser consultada e ouvida, o direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (SOARES, 1997, p. 82).

Para Renaut (2002), a nova representação da infância que a Convenção visa promover difere das representações que estavam presentes nas duas declarações anteriores, fazendo com que o texto da CDC seja, portanto, considerado um divisor de águas no campo dos Direitos da Criança. Rompe-se, assim, a “velha percepção de que a criança não é mais do que, pelo menos em termos legais, posse dos seus guardiões, e sublinha-se a necessidade da criança ter uma infância feliz e de se desenvolver globalmente, atendendo sempre a sua dimensão individual e única” (SOARES, 1997, p. 81).

A Convenção foi apresentada como um instrumento inovador. Sobre a recepção da CDC, Mariano (2010) afirma que,

[...] a Convenção foi acolhida e divulgada com grande euforia por ativistas e organizações de defesa dos direitos das crianças como o emblema de uma mudança paradigmática no enfoque da sociedade internacional em relação aos direitos e ao estatuto da criança, mormente por reconhecer às crianças a condição de sujeitos de direitos (MARIANO, 2010, p. 22).

Porém, do mesmo modo em que inovava ao conferir às crianças os direitos de liberdade e participação, a Convenção fez emergir a tensão intrínseca de se garantir direitos de proteção concomitantemente aos de liberdade e participação. No plano internacional, muito se discutiu sobre essa tensão, principalmente sob a ótica de que o reconhecimento dos direitos de liberdade e participação na CDC, que rompia com a tradição de proteção nos direitos da criança, poderia dificultar a interpretação e aplicação da Convenção.

A revista francesa *Autrement*, em 1990, publicou uma edição com diversos textos que se dedicavam a discutir as tensões existentes no texto da Convenção, trazendo debates de autores como De Lauwe, Serres, Heintz, Deschamps, Toraine, Finkielkraut, entre outros.

Alain Renaut (2002), ao tratar da tensão intrínseca no texto da Convenção entre o que ele considera como concepções diferentes de infância, ressalta que a CDC não faz diferença entre “a criança de 6 anos e o adolescente de 15 anos” (p. 294), o que, para o autor, faz com que o texto possa ser visto como controverso,

[...] o mesmo menor cuja imaturidade física e intelectual baseia a protecção à qual tem direito, parece agora poder considerar-se suficientemente maduro para beneficiar das liberdades de opinião, de pensamento, de consciência ou de associação. Situação estranha, concordar-se-á, pela confusão e, ao mesmo tempo, pelo sério problema de coerência que cria na representação de infância que subentende a Convenção (RENAUT, 2002, p. 294)<sup>11</sup>.

O que preocupa Renaut (2002) é a dificuldade em definir quando está em causa a proteção e quando estaria em causa o direito à liberdade, dificuldade essa que ele considera relevante nos debates sobre essas tensões. Para o autor, se essa posição controversa não for submetida a debates e a um exame crítico, pode levar a interpretações equivocadas sobre a representação contemporânea da criança como sujeito de direitos.

Os debates sobre essas tensões têm sido marcados por duas posições opostas sobre a Convenção e os novos direitos da criança, os liberacionistas e os protecionistas.

Para os *libertacionistas*, a criança não é concebida, em primeiro lugar, como dotada de uma imaturidade física e intelectual tal que deva retirar todo o sentido à perspectiva da sua emancipação pelo direito: pelo contrário, trata-se, pela extensão das liberdades fundamentais à própria criança, de a pensar e de a tratar como idêntica e igual aos outros homens. Simetricamente a antítese é *protecionista*. Consiste em defender que a Convenção, ao proclamar confusamente liberdades e créditos, veio interromper uma muito útil *tradição da protecção*, para a qual a ideia fundamental era a de educação ou de instrução: para esta tradição, o homem é, evidentemente, por essência, um ser livre, mas só se torna verdadeiramente livre *ao realizar o processo educativo que o faz aceder à autonomia e à responsabilidade* (RENAUT, 2002, p. 301, grifos do autor).

A tensão se dá pelo contrassenso que ficaria explícito quando pensamos que à mesma criança que se outorgam direitos de proteção, são também concedidos os direitos de liberdade.

Sobre as tensões que perpassam o texto da Convenção, além dos embates entre as duas posições – liberacionistas e protecionistas, – há, também, o debate entre “a sua pretensão

<sup>11</sup> A referência utilizada está traduzida para o português de Portugal.

universal e a orientação ocidentalista em seu texto, manifestada nas concepções de infância e família e na ênfase nos direitos individuais” (MARIANO, 2010, p. 82).

Conforme explicitado anteriormente, as reuniões do Grupo de Trabalho (GT) que prepararam o texto da Convenção duraram dez anos. Esse GT teve participação, majoritariamente, de representantes de países ocidentais, o que permitiu que, no texto, permanecesse uma percepção de infância e família essencialmente ocidental. As críticas direcionam-se à ideia de “família e criança ideais”, “família natural”, “criança na família como a situação normal” predominante na CDC que, dessa forma, deixa de contemplar a diversidade de contextos e culturas em que as crianças de todo o mundo estão inseridas. Deste modo, tende-se a reproduzir uma representação universalista e ocidental de infância, como se a criança que se encontra fora dessa “regularidade” também estivesse fora da infância.

Apesar dos debates e tensões, cujas discussões estão longe de ser encerradas, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança inovou ao alçar a criança à categoria de sujeito de direitos, considerando-a em suas especificidades como detentora de direitos de proteção, provisão e participação. Sendo assim, através de sua formulação, divulgação e ratificação, influenciou legisladores de diversos países, incluindo o Brasil.

### 2.1.2 Contexto Nacional

Segundo Kuhlmann Jr (2002), datam do fim do século XIX movimentos no cenário brasileiro que se interessavam pela causa da infância.

A articulação de setores envolvidos com iniciativas e propostas para a infância no Brasil vinha desde a década de 1870 e ampliou-se no regime republicano com o aparecimento de várias associações e instituições, com destaque para o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), criado por Arthur Moncorvo Filho em 1899, que abriu filiais por todo o país (KUHLMANN JR, 2002, p. 460)<sup>12</sup>.

Apesar do que nos informa Kuhlman Jr (2002), os avanços legais no que diz respeito à outorga de direitos a todas as crianças, ainda, estavam começando a dar os primeiros passos.

Foi quase um século de história para que, no contexto nacional, baseado no texto da Convenção, pudesse ser promulgado o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

---

<sup>12</sup> O trabalho de Kuhlmann Jr é focado na realização do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança realizado no Rio de Janeiro de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922.



sendo considerado inovador, principalmente quando comparado às legislações anteriores existentes no país.

Anterior à promulgação do ECA, a legislação existente referente a crianças e adolescentes estava voltada para “segmentos pobres da população e serviram mais ao controle, estigmatização e criminalização do que para garantir-lhes direitos” (MARIANO, 2010, p. 86).

Nesse período, o que estava em vigor no Brasil era o Código de Menores de 1979 e a “doutrina da situação irregular”<sup>13</sup>. Segundo essa doutrina, os chamados “menores” só serão alvos da ação do Estado quando se encontram em estado de “patologia social”, definida legalmente. No Brasil, era o caso dos “menores abandonados”, “meninos de rua”, “marginais”, “menores infratores” etc. O primeiro Código de Menores entrou em vigor em 1927, passando por algumas modificações até a versão de 1979, que estava em vigor à época da promulgação do ECA.

No texto do Código de Menores de 1979 prevalecia uma ideia de normalização do comportamento de crianças e adolescentes, e o que fugisse a essa norma era considerada situação irregular. Tanto que crianças pobres, “de rua”, “sem família” podiam ser encaminhadas a instituições, como as Fundações de Bem-Estar do Menor (FEBEM), nas mesmas condições que crianças e adolescentes autores de infração penal.

O Código de 1979, em seu artigo 2º, instituía que o menor de dezoito anos era considerado em situação irregular quando

- I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
  - a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
  - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
- II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- III - em perigo moral, devido a:
  - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
  - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
- V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

---

<sup>13</sup> A doutrina da situação irregular é uma construção doutrinária oriunda dos *Congresos Panamericanos del Niño*, instância máxima do Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), órgão da OEA (Organização dos Estados Americanos). A expressão situação irregular aparece pela primeira vez no *IX Congreso Panamericano del Niño*, em 1948, mas somente no *XIV Congreso do IIN*, realizado no Chile, em 1973, foi recomendada “a adoção de normas adequadas a cada país, na formulação de seus códigos de menores, os quais deveriam determinar as situações irregulares e as disposições tendentes a saná-las” (MARIANO, 2010, p. 89).

VI - autor de infração penal<sup>14</sup>.

Portanto, a legislação menorista só se aplicava aos “menores” que estivessem nessas condições. Segundo Mendez (2008), a doutrina da situação irregular, que vigorou durante décadas em vários países da América Latina, fazia uma clara distinção entre crianças (consideradas normais, não pobres) e “menores” (menor em situação irregular, em desvio, prioritariamente os pobres).

Havia, nesse contexto, uma ideia cristalizada do que seria a família normal/ideal, na qual as mais empobrecidas não se encaixavam. Rosemberg (1993) destaca que números divulgados na época por organismos como o UNICEF exploravam estatísticas alarmantes sobre a quantidade de crianças que “viviam nas ruas” e em “situações de abandono”. Ao desenvolver o conceito de família normal/ideal, formada por um casal heterossexual, estável, com poucos filhos, a figura do homem à frente da provisão econômica e a da mulher na educação das crianças, colocam-se, automaticamente, à margem, aquelas famílias que não se encaixam no padrão.

Corroborando para a categorização do que está dentro ou fora das normas, os discursos que circulavam (e circulam) sobre as famílias pobres, as culpabilizavam pela situação em que se encontravam as crianças. De modo geral, o que era divulgado era que a maior concentração de crianças nessa situação, fora do padrão, estaria na América Latina. Rosemberg (1994) entende que esse imaginário reducionista que via a América Latina como uma espécie de grande periferia girava em torno de dois eixos principais:

1. O subdesenvolvimento é homoganeamente idêntico através dos continentes e dentro de um mesmo continente: a América Latina é homogênea, e seus pobres são iguais.
2. Neste contexto de pobreza, as famílias pobres praticam excessos que colocam em risco sua prole. Nas famílias pobres, as mulheres são reprodutoras descontroladas, que causam a perpetuação da pobreza e colocam em risco a ecologia global (ROSEMBERG, 1994, p. 35).

Cabia, então, ao Estado cuidar/assistir as crianças que estivessem em situação que não fosse essa ideal. Era essa a perspectiva prevista na doutrina da situação irregular, adotada no Código de Menores de 1979, ou seja, que previa uma ação intervencionista e tutelar sobre as

---

<sup>14</sup> Informações obtidas através de consulta ao texto do Código de Menores feita no *website* do Palácio do Planalto: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm)> Acesso em: 30 de outubro de 2014.

famílias e as crianças. No Brasil, essa doutrina só foi superada, no plano da legislação, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Depois de mais de setenta anos de predomínio absoluto (1919-1990) de um modelo discricional pseudoprotetor, que tratava de forma indiferenciada o sujeito ativo e o sujeito passivo da violência, o processo de adequação das legislações nacionais à Convenção Internacional dos Direitos da Criança – CIDC – que, na América Latina teve início no Brasil em 1990, inaugura uma nova etapa (MENDEZ, 2008, p. 21).

O Brasil foi o primeiro entre os países da América Latina a outorgar à criança esse novo estatuto. Para que a doutrina da situação irregular fosse superada e fosse atribuído à criança o estatuto de sujeito de direitos, assim como no contexto internacional, foi necessário um longo caminho. Mariano (2010) explica que à época do debate da Assembleia Nacional Constituinte havia movimentos, via Emendas Populares, que se manifestavam em prol da defesa dos direitos da criança e do adolescente. Entre eles, destacamos dois que consideramos relevantes: *Criança e Constituinte* e *Criança, Prioridade Nacional*.

A campanha *Criança e Constituinte* está na base da extensão do direito à educação às crianças com menos de sete anos, a qual foi empreendida desde meados dos anos 1970, remontando ao movimento de mulheres e os Movimentos de Luta contra a Carestia, especialmente na cidade de São Paulo, a partir da articulação de críticas e de novas propostas de atendimento à criança pequena em creche. [...] A rede em torno da Emenda Popular *Criança, Prioridade Nacional* tinha como principal objetivo a tentativa de inserir no texto constitucional os princípios do paradigma da *proteção integral*, cujo êxito contribuiria para um maior esgotamento dos princípios orientadores do Código de Menores de 1979, em especial, o paradigma da *situação irregular* [...] (MARIANO, 2010, p. 97/99).

Além das campanhas e movimentos que militavam, com diferentes enfoques, em favor dos DCA, havia ainda uma disputa no campo jurídico entre os defensores e opositores da doutrina da situação irregular (MARIANO, 2010).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, estava explícito em seu texto que a doutrina da situação irregular deveria ser superada. O artigo 227, em seu *caput*, trata desses termos quando expressa:

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2011, p. 154).

Ao final dos debates que levaram à aprovação do texto constitucional de 1988, foi mantida a mobilização entre os ativistas na causa da infância para que fossem levadas adiante as discussões de uma lei específica a respeito dos direitos da criança e do adolescente (ROSSI, 2008). A partir do que estava expresso no artigo 227, iniciou-se o debate na Câmara e no Senado Federal sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo com Mendez (2000), podemos apreender que os grupos que se manifestavam em prol dos direitos da criança confundiam-se com os defensores do fim da ditadura.

Ao fim da década dos "80" foram os "excessos" do menorismo (em forma similar aos "excessos" das ditaduras) os que provocavam e facilitavam a conformação de uma ampla frente opositora (na política e no social) que acelerou suas derrocadas (do menorismo e da ditadura). De forma similar que a oposição à ditadura, a oposição ao Código de Menores de 79 provocou a criação de uma vasta e sobretudo heterogênea frente de apoio ao ECA (MENDEZ, 2000, n.p.).

Concomitantemente aos debates que envolveram a elaboração dos textos da Constituição de 1988 e do ECA, ocorriam, em cenário internacional, os debates para a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. O texto do ECA teve grande inspiração na Convenção, haja vista que o Brasil foi um dos países a ratificar o documento pouco tempo depois de sua aprovação. Apesar disso, Rosemberg e Mariano (2010, p. 715) apontam que a aprovação da Convenção suscitou “um pequeno e apenas recente debate no Brasil, seja ele acadêmico ou midiático”.

Era um período de transição política, o que facilitou a tramitação e aprovação da Constituição de 1988 e do ECA, bem como a ratificação do texto da Convenção sem que debates mais profundos fossem feitos, nem durante e nem após tais legislações entrarem em vigor. No contexto nacional, o debate anterior ao ECA se concentrou na disputa do campo jurídico entre os defensores da doutrina da situação irregular e os da doutrina da proteção integral. Não foram debatidas as tensões existentes no texto da Convenção, nem as profundas mudanças com relação à representação de infância e do *status* moral das crianças que a aprovação do ECA traria para a sociedade brasileira.

Rosemberg (2008) destaca que os debates que ocorreram no Brasil, por ocasião da Constituinte, e, posteriormente, sobre o ECA e a Convenção, trouxeram à tona novos e velhos

discursos sobre a infância, o que resultou em uma postura, no Brasil atual, de que dificilmente alguém se colocaria em oposição aos discursos ativistas que circulam de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Discursos esses que, muitas vezes, se confundem com ideais de salvação das crianças, com a garantia de um futuro digno.

Identifico a popularização deste discurso na sociedade brasileira atual, em forma de sensibilidade epidérmica, orquestrada pela mídia, indústria do espetáculo, agências multilaterais, novas organizações da sociedade civil, fundações, acadêmicos de governos. Assistimos ao que Pereira (2005) intitula de “criança como o centro de espetáculo da compaixão” (p. 56), que deglute discursos e práticas em defesa da infância e da adolescência (ROSEMBERG, 2008, p. 322).

A despeito do debate escasso e pouco denso, os avanços promovidos pelo ECA deixaram para trás, no plano da legislação, a doutrina da situação irregular, universalizando os direitos para todas as crianças e adolescentes e “não mais enfocando aqueles que se encontravam em *situação irregular* (órfãos, carentes e infratores)” (MARIANO, 2010, p. 105).

Apesar dos avanços promovidos pelo ECA, localizamos reduzida literatura que se dedicasse a abordar as tensões de sua implementação, bem como o debate sobre entraves e contradições existentes em seu texto. Conforme salienta Sinara Porto Fajardo (2004, *apud* MARIANO, 2010, p. 110), o ECA tornou-se um tema com forte blindagem à crítica e o “silêncio prudente” foi uma estratégia dos defensores da nova lei imperando “uma espécie de pacto implícito entre profissionais, técnicos, políticos, ONGs, militantes de defesa dos direitos humanos, etc., de não enfrentar as debilidades, ambiguidades, ou lacunas do ECA, com o objetivo de não vulnerar a própria existência da lei e de não apresentar entraves a sua implementação”.

Embora a doutrina da situação irregular tenha sido superada no campo jurídico, ela permaneceu no imaginário social através da associação entre família pobre/ “desestruturada” e criança em “situação irregular/de risco”. Isso repercutiu e foi sustentado pelos discursos da mídia, da academia, e do próprio ativismo em torno dos direitos da criança. Os DCA têm sido abordados no Brasil via algumas temáticas, tais como adolescente infrator, trabalho infanto-juvenil, gravidez na adolescência, meninos de rua, prostituição infanto-juvenil, portanto um enfoque sensacionalista. Ou seja, não obstante a extensão de direitos garantidos no ECA, no Brasil, predominou um discurso sobre os DCA relacionando-os somente às questões acima,

como se falar dos DCA fosse somente falar desses temas, desconsiderando-se o conjunto de direitos de provisão, proteção e participação (MARIANO, 2010).

Ao analisar os discursos sobre os marcos legais relacionados aos DCA (Convenção de 1989, CF 1988 e ECA), que circularam no jornal *Folha de S. Paulo*, Mariano (2010) concluiu que, apesar de um considerável número de matérias relacionadas ao tema, a preocupação do jornal não foi a de informar os leitores adultos sobre os novos direitos que estavam sendo outorgados às crianças. A *Folha* abordou o ECA de modo sensacionalista e dramático, por meio de temas associados à violência, ao crime, à “situação de risco” ou ao “desvio”. Não houve uma preocupação do jornal em promover o debate qualificado e sim em enfatizar as situações extremas vividas por crianças, em sua maioria, empobrecidas.

Quanto ao discurso acadêmico, Prado (2009), ao pesquisar sobre o tema do trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos, também identificou um teor dramático, quase apelativo, nos discursos contidos nos artigos. A academia reproduziu os discursos abolicionistas e midiáticos, apresentando como condenável todo trabalho desenvolvido por crianças e adolescentes, deixando de abordar outras perspectivas do debate sobre o trabalho infanto-juvenil.

Em ambos os trabalhos, os discursos reproduzidos foram considerados ideológicos por sustentarem relações de poder de adultos sobre crianças. Além disso, enfocavam a condição de crianças pobres e marginalizadas e culpabilizavam suas famílias por tal situação, muitas vezes silenciando ou desqualificando a voz desses sujeitos e difundindo discursos moralizantes e estigmatizantes sobre a família pobre.

Portanto, embora as crianças e adolescentes tenham sido aclamados como sujeitos de direitos por ocasião da ratificação da Convenção, da aprovação da Constituição de 1988 e do ECA, os debates sobre as tensões intrínsecas que esse reconhecimento implica e as questões suscitadas pela implementação dessas leis na prática social parece ter ficado em segundo plano, inclusive na produção acadêmica nacional, talvez obnubilados pelo tratamento sensacionalista conferido aos DCA no Brasil (MARIANO, 2010).

Nosso interesse se amplia nesse contexto, onde o campo da Educação precisaria se constituir como uma fértil arena de debates sobre um tema de seu amplo interesse, uma vez que, tanto a CDC quanto o ECA, inovaram ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, amparados por uma nova concepção de infância.

Sabemos que a simples outorga de uma lei não promove, por si só, uma mudança tão complexa na forma de compreender a criança e a infância. Para entendermos as mudanças que podem, ou não, ter ocorrido nos discursos sobre o tema dos DCA, analisamos como o campo

da Educação – exclusivamente regulado por adultos e, na sua maioria, proposto para o usufruto de crianças e adolescentes –, trata o tema dos DCA.

## 2.2 Direitos da Criança e o campo da Educação

Apesar da existência de marcos legais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, percebemos que, em alguns campos, compreender a criança a partir do novo *status* moral que lhe foi conferido ainda é tanto um tema quanto um exercício muito complexo.

Alain Renaut (2002) fala dessa dificuldade e discute como a questão da alteridade da criança se constituiu em um desafio para o adulto pensar e avançar nos Direitos da Criança e do Adolescente:

Numa sociedade democrática, em que está adquirido que o outro deve ser pensado como um igual, portador dos mesmos direitos que todos os seres humanos, é a alteridade da criança que começou a criar problemas. De facto, mostrou-se difícil assegurar, entre o espaço político e o da educação, uma pura e simples continuidade, alargando a relação com a infância, na família ou na escola, as mesmas opções que estruturam a nossa relação com o outro, concebido como exercendo a cidadania pela mesma razão e com os mesmos direitos que eu. A transposição destes princípios e destes valores da política para a educação, que fez mais do que esboçar-se durante estes últimos decênios e que estaria, de resto, dentro da lógica das sociedades democráticas, revela-se tão delicada que se impõe doravante, com uma insistência cada vez mais marcada, uma questão profundamente paradoxal: numa sociedade dos iguais, como limitar suficientemente o acesso da criança à igualdade para preservar as condições de possibilidade de uma relação educativa sem que esta limitação induza, apesar disso, uma regressão em direção à concepção de autoridade parental e do poder escolar que não seriam compatíveis com os valores da igualdade e da liberdade? (RENAUT, 2002, p. 281).

Quando Renaut (2002) trata da “questão profundamente paradoxal”, ele está se referindo à situação colocada pela aprovação, na CDC, dos direitos civis (liberdade, participação, expressão) às crianças, fato que, ao mesmo tempo em que reconhece a dignidade humana das crianças e as inclui na lógica democrática e igualitária, também recoloca o papel do poder escolar.

Vamos nos ater, aqui, a discutir sobre os DCA e a educação apoiados na literatura encontrada, pois a escassa produção sobre esta temática foi o que nos instigou a investigar os discursos sobre os DCA que estão sendo difundidos pelo campo da Educação. Assim, dois

autores que apresentaram uma diversidade maior nas reflexões sobre os DCA e o campo da Educação, Alain Renaut (2002) e Miguel Arroyo (1988; 1991; 2011), serão a base para a nossa discussão neste tópico.

Cabe aqui destacar sobre a produção nacional deste tema, dois periódicos que dedicaram volumes especiais para tratar da temática dos Direitos da Criança: *Cadernos de Pesquisa* com seu volume 40, nº 141, de 2010 e *Psicologia Clínica*, volume especial 24/n.1 de 2012. O *Cadernos de Pesquisa* é um reconhecido periódico do campo da Educação e alguns dos textos publicados nesse volume temático sobre estudos sociais relativos à infância e direitos da criança são importantes referências dessa pesquisa, sendo que um de seus artigos faz parte do nosso *corpus* de análise. O periódico *Psicologia Clínica*, apesar de não pertencer ao campo da Educação, conta com autores que atuam nessa área. O volume especial citado discutiu a temática dos DCA de forma inovadora ao abordar o eixo polêmico dos direitos sexuais de crianças e adolescentes e também contém um artigo que faz parte do *corpus* desta pesquisa.

Precisamos esclarecer aqui que, quando falamos de educação, esta envolve muito mais que a instituição escola. Korczak (1919/1997) afirma que educador é todo aquele envolvido na educação da criança. Entendemos, então, assim como Korczak, que educador é todo adulto que está envolvido, de várias formas e em várias instâncias, com a educação da criança.

Apesar dessa definição, é quase impossível dissociar “educação” de “escola”, uma vez que, segundo Bobbio (1992), “não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária” (BOBBIO, 1992, p. 75). Essa instrução a que ele se refere aparece com a terminologia de direito à educação.

Essa inevitável aproximação entre educação e escola fará com que nossas reflexões fiquem mais concentradas nessa díade.

Além da justificativa já apresentada, podemos considerar o campo da Educação como um dos campos resistentes à apreensão da criança como sujeito de direitos.

O espaço da educação, nos seus dois rostos (familiar e escolar), é, antes de tudo, o da relação do mundo dos adultos com esse tipo de ser muito particular que a criança é. Por isso, uma boa parte das questões levantadas pela educação liga-se às transformações que se produziram da representação deste tipo de ser à medida que as sociedades se tornaram democráticas e que se basearam já não (tal como as sociedades antigas) nos valores da tradição e da hierarquia, mas nas da liberdade e igualdade (RENAUT, 2002, p. 14).



O modelo de escola como conhecemos hoje tem suas bases no Iluminismo do século XVIII. Rompendo com a hegemonia educacional da Igreja Católica, os iluministas privilegiavam a razão em detrimento da fé como única forma de se chegar à verdade. Segundo Cambi (1999), será o Iluminismo que “caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e cultura, com sua oposição à metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência e seu *iter* lógico e experimental” (p. 198). Ainda sobre o Iluminismo, Muhl (2008), ao citar Aníbal Ponce, traz esse movimento intelectual como uma das duas grandes revoluções no campo educativo. Essa revolução, promovida pela burguesia, foi necessária para atender a nova realidade que surgia, a realidade capitalista.

O pensamento iluminista sobre educação, essencialmente após a Revolução Francesa, se revelou falho. A ideia de igualdade, de uma educação que atingisse a todos, se mostrou impraticável. A razão não era mais vista como libertadora, surgindo, da crítica a esse pensamento, o modelo de educação positivista. Os positivistas, liderados por Augusto Comte, diminuíram a importância da razão e privilegiaram o modelo monológico das ciências exatas e naturais. Muhl (2008), citando Habermas, entende que “a grande falha do positivismo é reduzir o conhecimento e a própria racionalidade à atividade científica e técnica” (MUHL, 2008, p. 121-122).

Ao longo da lenta modernização da sociedade ocorreu uma transformação do sujeito e sua relação com “o outro”. Nesse contexto de ênfase na liberdade e na igualdade percebe-se uma redução da alteridade em favor da igualdade do outro. A alteridade aqui não implica apenas numa relação com o outro, mas na transformação que essa relação potencializa. E essa relação com a alteridade do outro nos parece tornar-se ainda mais complexa quando o outro é a criança.

De acordo com o regime dos Antigos, assim como de acordo com o dos Modernos, a criança constituiu, pois, um paradoxo. Sob o regime antigo da alteridade, por que a criança é um “outro” apesar de idêntico. Sob o regime moderno da identidade, porque é um “mesmo” todavia diferente. A educação é esse espaço onde o mundo dos adultos vive a relação (familiar e pedagógica) com a infância: devido exactamente ao paradoxo da infância, este espaço não pôde deixar, entre os Antigos assim como entre os Modernos, de fornecer o terreno privilegiado de uma problematização dos, a priori, constitutivos do espaço político (RENAUT, 2002, p. 15).

No plano dos DCA, a tensão existente entre considerar a igualdade da criança perante os adultos sem desconsiderar a sua alteridade, suas especificidades, é algo complexo e que demanda problematização e reflexão. Não há modelos prontos e nem a possibilidade de se

posicionar favorável a um ou contra outro. Aliás, esse é um dos grandes paradoxos de se considerar a criança como um sujeito de direitos.

A partir da análise dos modelos de educação expostos, percebemos que existem questionamentos e críticas a características da educação atual que nos remetem a modelos de educação e escola ainda do século XVIII. Para Cambi (1999), “se mudamos os fins da educação, devem mudar também os programas e métodos. E não é só mudar alguma coisa simples, mas mudar toda a cultura escolar, buscando um novo centro para ela” (CAMBI, 1999, p. 211). Mudou-se a forma de ver a criança e a infância. A escola, instituição nomeadamente responsável pela educação, precisa também se modificar.

Miguel Arroyo (1991) ressalta que a educação moderna foi se configurando em torno dos conflitos políticos sociais. Em pouco tempo, a educação se tornou “um santo remédio” para conduzir os indivíduos à sua liberdade e cidadania, bem como para controlá-los.

[...] se a educação passou a ser pensada como mecanismo central na constituição da nova ordem social, ela se tornou um dos mecanismos de controle dessa nova ordem social: não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno (ARROYO, 1991, p. 37).

Para que esse sistema se fizesse eficaz era preciso que, desde a mais tenra idade, a criança já se preparasse para receber a educação. Prevalecia aqui a ideia da criança incompleta, do vir a ser, que precisava se preparar para ser um cidadão e exercer com sabedoria a liberdade, pois ainda não tinha a experiência necessária para fazê-lo. A educação utilizada como ferramenta de domesticação (ARROYO, 1988).

Esse padrão de educação, além de não considerar a criança em suas especificidades, é centrado no adulto e em seu ideal de infância e criança. Idealiza-se a criança inocente e pura, que, sem a condução sábia de um adulto preparado, pode ser corrompida pela sociedade (ROSEMBERG, 1976).

A concepção de educação civilizadora da criança e também das classes populares, conforme destaca Arroyo (1991), ainda prevalece nos dias de hoje. Não é incomum encontrar adultos/educadores que confiam na educação como o único caminho para a cidadania, ignorando o fato de que as crianças já são credoras de direitos, direitos esses que as habilitam ao exercício da própria cidadania, tornando problemático o reconhecimento de que as crianças

são, tal como nós adultos, seres humanos aos quais não se deve ser infligida nenhuma ação de domesticação.

Sarmento et. al. (2007) destacam o papel da escola no processo de considerar a criança como um cidadão em formação, uma promessa para o futuro, recusando o estatuto político das crianças.

Na verdade, não é apenas esse estatuto que é recusado. É proposta, a partir da concepção de menoridade da infância (não apenas etária, mas cívica), uma condição de acesso futuro à cidadania plena que não passa apenas pela simples passagem dos anos, mas decorre da compulsividade da frequência de instituições cuja proclamada missão consiste precisamente em preparar para a cidadania – a escola. Espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação, a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. Não é necessário recordar aqui o modo como a linearidade do raciocínio que suporta o projecto escolar enquanto «fábrica de cidadãos» originou tantos equívocos e fez desperdiçar tantas energias efectivamente mobilizadas na construção de uma cidadania plena (SARMENTO et. al., 2007, p. 187/188, grifos dos autores).

Para Renaut (2002), “o reconhecimento da sua diferença torna problemática, por sua vez, a própria educação, ao levar a suspeitar de que impõe à criança modelos que reduzem a sua alteridade e a submetem a normas e códigos empobrecedores” (RENAUT, 2002, p. 19). Essas transformações e críticas que culminaram em uma crise da educação contemporânea (ARROYO, 1988, RENAUT, 2002, FRANCO, 2012), nos questionam a respeito das bases e objetivos da educação de hoje.

Bernard Charlot (2013) alerta que a teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância, ela é sim uma teoria da cultura, das relações sociais. Apreendemos disso que a educação não tem, inicialmente, como objetivo principal, a criança. “Por isso a pedagogia não pensa a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção de natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura” (CHARLOT, 2013, p. 157).

Concordamos com Charlot (2013) quando ele argumenta que a educação/escola não deve se adaptar a sociedade e sim se articular com ela. De certa forma, ela já está adaptada à realidade, ou seja, à hierarquia, à autoridade, à regra. O autor tece sua crítica ao papel ideológico desempenhado pela escola quando esta mesma se propõe a exercer um papel autônomo diante da sociedade, considerando essa autonomia em relação à sociedade algo impossível. Ela se coloca como:

*Instituição especializada*, a escola toma suas distâncias em relação à sociedade. *Instituição cultural*, ela elabora a própria estratégia educativa. *Instituição social*, camufla e justifica a realidade social por meio de sua estratégia cultural. A escola desempenha, pois, seu papel ideológico concebendo sua relação com a sociedade de um modo ele mesmo ideológico: rompimento com a realidade social, elaboração de um sistema de ideias escolares que se colocam como autônomas, justificação da realidade social pelo sistema escolar (CHARLOT, 2013, p. 220, grifo nosso).

Essa concepção de escola como uma instituição independente do alcance da sociedade se associa à imagem da criança ideal, cristalizada pela cultura moderna ocidental, dificultando a percepção da criança como livre e relativamente autônoma, como um ser participante da sociedade.

Esta concepção idealizadora da infância, ao invés de propor a modificação da sociedade-centrada-no-adulto, paradoxalmente, aceita ou submete-se a seu paradigma. Parte inicialmente, da crítica à sociedade adulta corrompida e domesticadora da infância. A salvação da humanidade só seria possível pela contribuição da criança pela preservação de suas qualidades, de natureza boa, ainda não corrompida, porque a-social (ROSEMBERG, 1976, p. 1467).

Além disso, perceber a criança, cada vez mais de igual para igual, parece dificultar o trabalho do adulto, que se sente como alguém que perdeu sua autoridade. Como se libertar dessa ideia de adulto dominador e autoritário, se para ele, o adulto é quem sabe o que é o melhor para a criança? Esse embate sobre a forma como o adulto exerce autoridade sobre a criança se dá de maneira mais aprofundada no campo da Educação, visto que é um campo onde as relações adulto-criança são centrais.

Romper com esse paradigma da infância como fase de preparação para a vida adulta, concebendo a criança como sujeito pleno de direitos, que tem uma existência no aqui e agora, nos parece uma tarefa árdua para o adulto. Renaut (2002) compara o reconhecimento das crianças como seres humanos com igualdade de direitos aos adultos, com o moroso reconhecimento das mulheres como detentoras de direitos e liberdades equiparados aos homens. Desmistificar uma imagem culturalmente propagada ao longo dos séculos, que disseminava a ideia da mulher como um ser inferior ao homem, foi – e continua a ser – uma batalha contínua.

Entendemos que com a criança o embate permanece muito parecido ao das mulheres, quando as mesmas lutaram durante um longo período por direitos iguais aos dos homens. Porém, no caso das crianças, há um agravante: a criança ainda não impetra sozinha a luta

pelos seus direitos, além disso, diferentemente do que ocorreu com as mulheres, que foram conquistando paulatinamente a igualdade de direitos, para as crianças eles foram outorgados de uma só vez através da CDC (RENAUT, 2002).

Essa revolução plena trouxe consigo um dos principais debates em torno do advento dos Direitos da Criança e do Adolescente:

[...] por um lado, já não podemos excluir a criança do estatuto de ‘semelhante’ que é, por definição, o do indivíduo democrático como alter ego e, em consequência, instauramos com ele, cada vez mais, na escola assim como na família, relações que, de facto, se desenvolvem em bases de igualdade (por exemplo, proibindo-nos o recurso aos meios ‘autoritários’ de dominação); porém, por outro lado, este regime de similitude é impraticável até o fim, nem que seja porque dificilmente se mostra compatível com a própria ideia de educação e com uma relação com a criança que, como relação educativa, se baseia numa superioridade do educador em relação ao educado (RENAUT, 2002, p. 27).

Debate esse que faz com que educadores se questionem sobre até que ponto a criança é seu igual, enquanto sujeito de direitos, e a partir de que ponto ela precisa de proteção especial por conta de sua vulnerabilidade inerente. A identificação da criança como sujeito de direitos altera substancialmente o mundo educacional e pouco a pouco vem causando nele a forte tensão de considerar o que faz com que a criança necessite da autoridade e da instrução do adulto e o que a torna capaz de assumir a responsabilidade pelo exercício de sua liberdade. Renaut (2002) expressa bem o momento vivido pela educação.

Vivemos, sem dúvida, o momento em que esta tensão, que se introduziu durante esses últimos decênios na relação com a criança, atingiu sua intensidade mais forte, a ponto de fragilizar todas as referências conhecidas, na escola e no seio da família (RENAUT, 2002, p. 19).

Impulsionadas pelas indagações que surgem na interface do tema dos DCA e o campo da Educação é que as questões norteadoras desta pesquisa foram sendo delineadas. Sabemos que o momento é de tensão. Interessa-nos, então, apreender o que o campo da Educação tem produzido sobre a temática dos direitos da criança e do adolescente.

### **2.3 O artigo enquanto veículo de comunicação da produção acadêmica em Educação**

Para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa e investigar os discursos que a Educação produz e reproduz sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, optamos pelos

periódicos acadêmicos por terem maior circulação que as demais publicações e, também, dado o alto controle da comunidade acadêmica, aliado ao tempo para a realização da pesquisa e a busca por enfoques diversos. Além disso,

Do ponto de vista do acesso, os artigos acadêmicos são documentos de domínio público, ou seja, documentos que “eticamente estão abertos para a análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização” (SPINK, 1999, p. 136, grifos do autor).

As referências que adotamos para abordar o tema da produção acadêmica, por vezes, empregam termos como “pesquisa científica”, “produção científica” e “periódicos científicos”. Porém, destacamos que não é nossa preocupação avaliar a cientificidade das produções analisadas e, por isso mesmo, utilizamos o termo produção acadêmica. Nosso interesse se concentra em analisar os discursos sobre os DCA inseridos em determinado contexto institucional, a academia.

O que hoje chamamos de periódico acadêmico surgiu por volta do século XVII com o intuito de divulgar, para um público específico, a produção científica.

Antes do surgimento dos periódicos científicos, desde a invenção da imprensa até o século XVII, as notícias sobre a ciência, as técnicas variadas e as invenções eram veiculadas em folhetins, em volantes e em jornais cotidianos. Até essa época, o conhecimento mais especializado era comunicado por correspondências realizadas entre os cientistas ou enviadas às agremiações científicas. Essas correspondências vão originar, no século XVII, as publicações científicas, as quais, ao contrário das anteriores correspondências entre os estudiosos, são voltadas a um público mais amplo, embora específico (FREITAS, 2006, p. 54).

Os primeiros periódicos científicos<sup>15</sup> surgem no Brasil no século XIX, após a corte portuguesa ser transferida para a Colônia, pouco antes da independência, permitindo, finalmente, que houvesse imprensa escrita no Brasil<sup>16</sup> (FREITAS, 2006).

Primeiramente voltadas para divulgação das pesquisas científicas, pouco a pouco essas publicações foram alcançando um público maior, mas ainda bem específico. Apesar de ter sido no século XIX o início da história dessas publicações no Brasil, foi só na década de 1980 que houve um crescimento significativo de revistas acadêmicas, o que acompanhava o então crescimento de programas de pós-graduação (PRADO, 2014). Desde então, dois tipos de

---

<sup>15</sup> Utilizaremos aqui o termo científico por ainda não se tratar de pesquisa produzida na academia e sim da produzida em outros contextos.

<sup>16</sup> Até 1808 era proibida qualquer forma de tipografia na Colônia.

produtos têm sido valorizados pela comunidade acadêmica para divulgação da produção: os congressos e reuniões científicas e os periódicos. “Como veículo de comunicação do conhecimento, o periódico cumpre funções de registro oficial público da informação mediante a reconstituição de um sistema de editor-avaliador e de um arquivo público-fonte para o saber científico” (MIRANDA; PEREIRA, 1996, p. 376).

Aliada ao crescente número de periódicos encontra-se uma espécie de corrida para publicação, primeiro, por ser exigência das agências reguladoras dos programas de pós-graduação e, segundo, pelo *status* que alcança um autor que publica suas pesquisas, principalmente em periódicos já conceituados. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino de Nível Superior – CAPES – classifica qualitativamente os periódicos de acordo com sua área. A classificação é, em ordem decrescente: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

Miranda e Pereira (1996) destacam que precisamos levar essas características em consideração quando falamos do aumento da produção científica no país, onde o “quadro é influenciado por duas síndromes: a do *publique ou pereça* e a sua contraparte, *seja citado ou desapareça*, duas constantes na *indústria dos papers*” (MIRANDA; PEREIRA, 1996, p. 377, grifos dos autores).

Inicialmente publicados em mídia impressa, os periódicos foram passando, também, a ser divulgados por meio da internet, através dos periódicos eletrônicos. Hoje em dia muitos dos periódicos que antes só eram publicados de forma impressa, também são disponibilizados via internet, e outros são divulgados exclusivamente na forma eletrônica. Esse fenômeno fez com que os portais indexadores de periódicos se tornassem cada vez mais relevantes para quem busca artigos acadêmicos em diversas áreas e temas.

Valério e Pinheiro (2008) defendem que essa ampliação – por meios eletrônicos – da divulgação das pesquisas, que antes atingiam somente um público mais restrito, tem agora um alcance mais dilatado. Essa ampliação da diversidade do público dos artigos acadêmicos publicados em periódicos, aliada ao respeito que a academia desfruta no meio social, faz com que percebamos o quanto essa divulgação e essas pesquisas podem contribuir para os discursos produzidos e reproduzidos pela sociedade, podendo operar, portanto, para a manutenção ou mudança do *status quo*.

É nesse contexto de ampliação dos meios técnicos de reprodução das formas de divulgação das pesquisas e trabalhos acadêmicos, que buscamos utilizar os artigos acadêmicos como os discursos produzidos pelo campo da Educação acerca do tema dos Direitos da Criança e do Adolescente.

De modo geral, a produção científica/acadêmica no Brasil é muito recente principalmente se nos ativermos especificamente à área da Educação, caracterizada por André (2006) como “a jovem pesquisa educacional no Brasil”. A autora data dos anos 1970 o surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, primeiro no Rio de Janeiro, sendo, a partir daí, criados outros grupos, que acabaram por deslocar a pesquisa científica brasileira em Educação de departamentos específicos de pesquisas, para dentro das universidades (ANDRÉ, 2006). Revela, ainda, que, nos últimos anos, o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* aumentou muito e em um curto espaço de tempo. Segundo a autora, entre “1992 e 2002 houve um aumento de 110% no número de programas”, o que demonstra um crescimento positivo do ponto de vista de fazer aumentar a “jovem pesquisa”, mas, ao mesmo tempo, faz emergir uma preocupação com a qualidade das pesquisas que estão surgindo (ANDRÉ, 2006, p. 21-23).

Ainda sobre o crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu*, os dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) demonstram um crescimento ainda mais expressivo, se considerarmos a área da Educação, do que o apontado por André (2006). Segundo os dados, nos últimos dez anos (entre 2003 e 2013), os programas de pós-graduação em Educação cresceram mais de 200%<sup>17</sup>, o que contribui para o aumento do número de pesquisas e a preocupação com a qualidade das mesmas, a que André (2006) se refere.

Refletindo sobre a qualidade da pesquisa em Educação, Ghedin e Franco (2011, p. 131) ressaltam a necessidade atual de recuperar o trabalho crítico e reflexivo fundamentado em métodos rigorosos, criando, assim “espaços de contestação do sistema vigente”. Fazer uma reflexão crítica sobre as pesquisas realizadas é um meio de garantir a cientificidade e legitimidade dos trabalhos. O sujeito, que antes estava de “fora” da pesquisa, agora tem a possibilidade de fazê-la de “dentro” e isso traz responsabilidades ao pesquisador quanto a tomar posições diante de seus sujeitos e objetos. Ghedin e Franco, citando Bourdieu, afirmam “ser infinitamente mais fácil tomar posição a favor ou contra uma ideia, um valor, uma pessoa, uma instituição do que analisar o que possuem de verdade em toda sua complexidade” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 133).

André (2001; 2007), ao narrar sobre as mudanças ocorridas na pesquisa em Educação, fala da crescente diversidade de temas, abordagens metodológicas e contextos de produção

---

<sup>17</sup> Os dados apresentados pela Capes informam que, em 2003 havia 69 programas de pós-graduação em Educação no Brasil. No ano de 2013 esse número chegou a 141 (CAPES, 2014 [<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>]).



dessa pesquisa. No caso do crescimento da diversidade da pesquisa em Educação, André (2001) elenca perguntas que ajudam a refletir sobre os critérios que legitimam uma pesquisa como sendo científica e, conseqüentemente, aprovada por pares, financiamentos e publicações<sup>18</sup>. Para isso, a autora se baseia em critérios de avaliação de órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP). Podemos, então, utilizar as referências de André (2001) junto aos critérios definidos por esses três órgãos de fomento à pesquisa para compreendermos o que pode ser considerado uma pesquisa com legitimação suficiente para circular entre os pares:

- 1) Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.
- 2) Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados.
- 3) A análise deve ser densa, fundamentada e trazendo evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Entendemos que, em grande parte, são nesses critérios que a produção disponibilizada para circulação entre os pares se baseia, sendo que as produções que são publicadas em periódicos acadêmicos são avaliadas com um crivo ainda mais severo, pois passam por análises de revisores e editores.

Gatti (2001b), ao falar sobre o campo da Educação, alerta que “nem tudo que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica” (GATTI, 2001b, p. 76). Daí nossa preocupação em utilizar o termo artigo acadêmico, e não artigo científico. É importante ressaltar que as discussões feitas até o momento referem-se à produção acadêmica de modo mais amplo e não somente à pesquisa, haja vista que nosso *corpus* de análise é composto também por ensaios teóricos, relatos de experiência, bem como outros tipos de produção. Nossa preocupação é a

---

<sup>18</sup> Em seu texto Marli André (2001) discorre sobre três questionamentos: “A) O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimentos? B) Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos. C) que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise de dados?” (ANDRÉ, 2001, p. 55). Ateremo-nos mais especificamente no segundo questionamento que trata dos critérios de avaliação da pesquisa.

de ressaltar o que o campo da Educação tem discutido sobre a qualidade e o rigor científico em suas produções.

Sendo assim, se a produção acadêmica está submetida a inúmeras regras e critérios, o compartilhamento dessa mesma produção encontra um estágio de avaliação ainda mais complexo.

Tardif e Zourhlal (2005), ao realizarem um estudo sobre a difusão da pesquisa educacional entre os profissionais do ensino e círculos acadêmicos em Quebec, no Canadá, concluíram que,

Na América do Norte, uma impressão bastante negativa emerge dos estudos e sínteses produzidos durante 20 anos quanto à relação entre a pesquisa acadêmica sobre o ensino e a prática profissional dos professores. Nos Estados Unidos, os problemas suscitados por esses trabalhos dominam os debates educacionais e, de forma mais geral, todo o movimento de profissionalização do ensino nesses 20 anos (Wideen, Mayer-Smith, Moon, 1998). O mesmo ocorre no Canadá e em Quebec, onde os estudos consagrados a essa questão nos últimos 15 anos (Lessard, Perron, Bélanger, 1991; Mellouki, Tardif, 1996; Raymond, Lenoir, 1997; Tardif, Ziarko, 1998; Tardif, 1999; Tardif, 2002) resultam em uma conclusão comum e inevitável: as atividades científicas dos pesquisadores acadêmicos parecem, em geral, pouco adaptadas à realidade dos profissionais e muitas vezes passam longe de suas necessidades (TARDIF, SOURHLAL, 2005, p. 14).

Essa falta de conexão entre o que a academia produz e o que é praticado diretamente nas instituições escolares, e que se transforma em efetiva política pública ou mudança no currículo – no caso do campo da Educação –, é um indício de que as produções acadêmicas não são compartilhadas e nem retornam para seus interessados com a eficácia que deveriam.

No Brasil, Campos (2009) questiona essa complexa relação entre as pesquisas produzidas na academia e as realidades sociais. Ao problematizarmos sobre a questão da ligação entre as pesquisas na Educação e a realidade social, questionamos, com base em Charlot (2006), o que seria considerado como objeto próprio da educação. Qual seria o objetivo da pesquisa em Educação? Não nos interessa aqui avançar nessas questões, apenas as levantamos para que possamos refletir sobre a relevância das pesquisas e produções acadêmicas e o quanto a sua divulgação, muitas vezes, fica restrita ao interior dos centros de pesquisa – programas de mestrado e doutorado (GATTI, 2001a).

Ainda sobre a preocupação com a relevância da pesquisa em Educação, Gatti (2001b) destaca alguns fatores aos quais ela atribui a insuficiente participação das instituições de Ensino Superior no desenvolvimento ou em inovações do sistema educacional, assim como a pouca utilização das pesquisas em Educação. São eles:

Desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de divulgação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais (GATTI, 2001b, p. 77).

Apreendemos, assim, entre as várias outras questões levantadas pela referida autora, a importância da divulgação da produção acadêmica para que a comunicação entre academia e sociedade faça com que essa pesquisa tenha, de fato, relevância social. A socialização das produções acadêmicas não resulta efeito imediato, mas é um processo que ocorre em uma determinada temporalidade histórica e depende, para tanto, de disseminação e apropriação. Por isso, elegemos os artigos acadêmicos para compor o *corpus* de análise desta pesquisa.

A divulgação da produção acadêmica extrapola os muros da academia, daí outro aspecto que lhe dá importância, pois pode ter impacto nas diversas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, a produção acadêmica participa da constituição da agenda de políticas públicas, de seu encaminhamento, inclusive da construção e resolução de problemas sociais (PRADO, 2009, p. 124).

Entendemos a produção acadêmica no campo da Educação como uma importante arena de debate público sobre os DCA. Para tanto, nos interessa investigar como esse campo vem abordando a complexidade colocada pela consideração da criança como sujeito de direitos.

A fim de analisar os discursos sobre os direitos da criança e do adolescente contidos nos artigos acadêmicos de educação, o próximo capítulo trata da análise formal dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa.

### 3 ANÁLISE FORMAL: OS DISCURSOS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE EM ARTIGOS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO

*As crianças são briguentas? Não é verdade, por natureza são acomodadas e tolerantes. Você já observou bem as condições nas quais vivem e trabalham? Se ainda não, procure amontoar uns 40 empregados num quarto; faça com que se sentem em bancos desconfortáveis e que permaneçam assim durante cinco horas seguidas; peça-lhes que façam um bom trabalho sob a direção de um vigia que não desgruda os olhos deles. Acabariam ficando loucos. Preste atenção nas queixas das crianças, observe-as de perto e encontrará certamente o meio de solucionar um grande número de seus problemas. (Janusz Korczak, 1919/1997).*

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos utilizados para a delimitação do *corpus* da pesquisa, a análise dos dados e os resultados obtidos a partir da análise. Deste modo, está dividido em três tópicos: procedimentos para a delimitação do *corpus*, análise dos dados e resultados obtidos.

#### 3.1 Delimitando o *corpus* da pesquisa

Como já explicitado anteriormente, o *corpus* desta pesquisa é composto por 38 artigos acadêmicos da área da Educação que tratam do tema dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Para a consecução da segunda fase da Hermenêutica de Profundidade, analisamos os artigos acadêmicos produzidos no campo da Educação, publicados de 1986 até 2013, os quais constituem nosso *corpus* de investigação.

O período foi selecionado através da busca pelos artigos por meio de descritores, sendo que o texto mais antigo localizado data de 1986, e os mais recentes, na ocasião em que o levantamento se realizou, do ano de 2013. Ou seja, não houve uma delimitação prévia de período, pois nosso interesse era buscar, dentro dos descritores utilizados, toda a produção que estivesse disponível.

Para tanto, recorreremos aos bancos de dados eletrônicos da Capes, Scielo, DEDALUS e Fundação Carlos Chagas, utilizando os seguintes descritores:

- Juventude e direitos;
- Infância e direitos (e sua variação no singular\*);
- Criança e sujeito de direitos;

- Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança;
- Constituição de 1988 e DCA;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Direito da criança e do adolescente (e sua variação no plural\*);
- Cidadania e infância;
- Aluno cidadão;
- Criança cidadã;
- Jovem cidadão;
- Adolescente cidadão.
- Política e infância\*
- Código de menores\*

Através da leitura dos resumos dos artigos encontrados, empregamos dois critérios para a seleção dos mesmos, de modo a compor o *corpus* da pesquisa: o tema do artigo deve ser referente aos Direitos da Criança e do Adolescente e o periódico de publicação do artigo pertencente à área da Educação ou que, pelo menos, um dos autores fosse graduado ou possuísse mestrado ou doutorado nessa área, no período da publicação, para que se configure como um artigo no campo da Educação.

Um primeiro levantamento dos artigos foi realizado ao final do ano de 2013. Porém, por falta de registros dos dados coletados, foi preciso realizar uma nova pesquisa, mais criteriosa. Esta foi realizada entre os dias 04/02/2014 e 13/02/2014, utilizando os 12 descritores em cada uma das bases de dados elencadas (ver Apêndice 1). Ao mesmo tempo em que íamos selecionando os artigos, também arquivávamos cópias dos textos completos. Após o exame de qualificação, uma nova pesquisa foi feita acrescentando quatro descritores – que estão marcados na lista acima com o (\*) – para que a busca fosse mais extensa e que abrangesse artigos relacionados ao paradigma da situação irregular<sup>19</sup>.

Esse levantamento resultou em um total de 50 artigos, que foram classificados, inicialmente, por números – conforme foram sendo selecionados para a pesquisa –, e divididos por bases de dados (de acordo com quadros do Apêndice 2). Dado o número elevado de artigos, optamos por estabelecer um terceiro critério de seleção: o artigo precisaria abordar a temática dos DCA de modo direto, por isso optamos por excluir do *corpus* aqueles que tratam do tema de modo tangencial.

---

<sup>19</sup> Esse novo levantamento complementar foi feito entre os dias 22/12 e 24/12/2014.

Após a primeira leitura dos artigos, foram excluídos cinco. O primeiro, intitulado *A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões* (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), foi retirado por razões éticas, por se tratar de um artigo em que uma das autoras é a orientadora desta pesquisa. *História coletiva e construções subjetivas: uma trama de narrativas em uma creche comunitária* (NEVES, 2013) trata de práticas educativas da Educação Infantil através de narrativas de professoras que fundaram uma creche comunitária, o texto não aborda o tema dos DCA, ficando, assim, distante do foco da pesquisa. Os artigos *Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica* (OLIVEIRA, 2001); *Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades* (RODRIGUES; GARMS, 2007); *O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção da subjetividade* (CARVAHO, 2012) e *Avaliação na educação infantil: um debate necessário* (NEVES; MORO, 2013), apesar de aparecem nas buscas, não articulam seus temas com os Direitos da Criança e do Adolescente. Além desses, outros cinco artigos também foram excluídos do *corpus*, pois estão focados em temas que não enfatizam os DCA. O texto *Direitos humanos: um desafio aos educadores* (HADDAD, 2008) está voltado para os direitos humanos, *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental* (KRAMER et. al., 2011) dá ênfase ao incentivo à leitura das crianças; *Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil* (TATAGIBA, 2010) está focado na trajetória histórica da transição da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação das creches no Rio de Janeiro; *O ensino fundamental de nove anos e os processos de avaliação: estratégias de regulação da população infantil* (MOTA, 2012) discute sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a avaliação da alfabetização; os últimos dois, *Expansão da educação infantil e processos de exclusão* (ROSEMBERG, 199) e *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento* (ROSSETI-FERREIRA, 2002) têm a preocupação de discutir a exclusão social e racial na Educação Infantil e creches. Os textos citados abordam de forma tangencial, ou nem abordam, a temática dos DCA, ficando, dessa maneira, longe do foco de nossa análise. A referência dos artigos excluídos do *corpus* encontra-se no Apêndice 6.

Após a exclusão destes doze, restaram, então, para compor o *corpus* definitivo da pesquisa, 38 artigos.

O quadro 2, apresentado a seguir, traz os dados relativos aos artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa (autoria, título e ano de publicação). A referência completa desses artigos encontra-se no Apêndice 3.

**Quadro 2 – Lista de artigos que compõem o *corpus***

<b>Autor (es)</b>	<b>Artigo</b>	<b>Ano</b>
CAMPOS, Maria Malta	A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos	1986
PINO, Angel	Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do “Estatuto da Criança e do Adolescente”	1990
FERRETTI, Cássio João	O Estatuto da Criança e do Adolescente e a questão educacional	1994
MORAES, Maria Lygia Quartim de	Infância e cidadania	1994
BRAYNER, Flávio	Da criança cidadã ao fim da infância	2001
TOMÁS, Catarina Almeida	A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas	2001
LYRA, Jorge et. al.	“A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos	2002
SARMENTO, Manuel Jacinto	Infância, exclusão social e educação como utopia realizável	2002
ABRAMOWICZ, Anete	O direito das crianças à educação infantil	2003
SPOSITO, Marília Pontes;	Juventude e políticas públicas no Brasil	2003
CARRANO, Paulo César Rodrigues		
FARIA, Ana Lúcia Goulart de	Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica	2005
CALIMAN, Geraldo	Estudantes em risco e prevenção	2006
ARROYO, Miguel González	Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia	2007
NAKANO, Marilena;	Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da	2007
ALMEIDA, Elmir de	educação: relações entre juventude, educação e trabalho	
SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloísa Acires Candal	Crianças, infância, educação e corpo	2007
CHRISPINO, Alvaro;	A judicialização das relações escolares e a	2008
CHRISPINO, Raquel S. P	responsabilidade civil dos educadores	
LOPES, Roseli Esquerdo et. al.	Juventude pobre, violência e cidadania	2008
SOUZA, Gisele	Educação da infância – estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!	2008
FLACH, Simone de Fátima	O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil	2009
REDIN, Euclides	Pedagogos (as) de crianças e pensadores críticos da educação	2009
CURY, Carlos Roberto Jamil;	Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?	2010
FERREIRA, Luiz Antonio Miguel		
FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari	Educação e direitos humanos: desafios para uma escola contemporânea	2010
FLORES, Maria Luiza Rodrigues	Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade	2010

FONSECA, Laura Souza	Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos	2010
NERY, Maria Aparecida	A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola	2010
PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando	Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil	2010
QVORTRUP, Jens	Infância e Política	2010
ARELARO, Lisete Regina Gomes, et. al.	O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação	2011
GIL, Carmem Zeli de Vargas	Jovens e juventudes, consensos e desafios	2011
SOUSA, Carlos Angelo de Meneses; GOMES, Candido Alberto da Costa	A juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência	2011
PATIAS, Naiana Dapieve, et. al.	Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar	2012
CARVALHO, Cintia de Souza, et. al.	Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves	2012
SILVEIRA, Adriana Dragone	Atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação	2012
SIQUEIRA, Aline Cardoso, et. al	Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes	2012
ANDRADE, Eliane Ribeiro et. al.	Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão	2013
FONSECA, Débora Cristina	Escolarização de Adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos	2013
MARQUES, Glaziela Cristiani Solfa	Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: do direito a implementação da ação educativa	2013
OLIVEIRA, Sonia Cristina; GOMES, Cleomar Ferreira	Brinco, fantasio, mudo de nome e transgrido para brincar: experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral	2013

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

### 3.2 Procedimentos de análise

Optamos por utilizar, para a análise formal das formas simbólicas (segunda fase da Hermenêutica de Profundidade), a técnica da Análise de Conteúdo que, por meio do exame sistemático das formas simbólicas, nos auxiliou na análise dos artigos. Para isso, foram construídas as grades de análise que estão divididas em dois manuais específicos. Os manuais constituem grades analíticas que descrevem o rol de categorias, bem como sua definição, as quais foram elaboradas à luz do contexto sócio-histórico e dos aportes teóricos que subsidiam



esta dissertação. Os manuais são guias para a coleta de dados e, por isso, empregamos a expressão “manuais de análise”.

O primeiro manual (Apêndice 4) trata dos dados técnicos dos artigos, como ano da produção, quantidade de autores, nome do periódico, região da produção, visando identificar o contexto de produção do artigo.

Já o segundo manual (Apêndice 4) trata dos Direitos da Criança e do Adolescente como tema dos artigos e visa identificar os principais aspectos relacionados a esse tema que estão em destaque nos mesmos. Analisamos, com esse manual, o conteúdo interno dos textos.

Antes de apresentarmos alguns resultados da análise dos artigos, faremos uma breve síntese de cada um deles para situar o leitor sobre os temas que neles são tratados.

### 3.2.1 Sínteses dos artigos

As sínteses dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa serão apresentadas de acordo com o ano de sua publicação.

#### Artigo publicado em 1986

O primeiro artigo que compõe o *corpus* da pesquisa é também o único cuja publicação é anterior aos marcos legais sobre os DCA. *A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos* de Maria Malta Campos (1986) trata de propostas sobre a Educação Infantil para a Constituição de 1988. A autora problematiza a questão da creche como direito da criança e a inclusão do direito à creche e pré-escola associadas ao direito à educação. O texto apresenta propostas de textos para a Constituição Federal, de vários segmentos da sociedade e comentadas por Campos (1986), que procura salientar as divergências e obstáculos existentes nas mesmas.

#### Artigo publicado em 1990

Angel Pino (1990), em seu texto *Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do “Estatuto da Criança e do Adolescente”* discute as inovações que o ECA apresenta – antes mesmo do Estatuto entrar em vigor – sobretudo em comparação à legislação anterior. O artigo enfatiza a realidade social da criança brasileira apresentando grande

expectativa do autor de mudanças através da efetivação da nova legislação, essencialmente no papel desempenhado pela educação.

#### Artigos publicados em 1994

O artigo *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a questão educacional* de Celso João Ferretti (1994) aborda a relação do ECA com a educação priorizando as partes do texto legal em que o direito à educação está explicitado. O autor ressalta alguns problemas existentes em se considerar as diversidades na educação, o que, para ele, pode levar ao aprofundamento das diferenças sociais, contribuindo com sua continuidade.

*Infância e cidadania* de Maria Lygia Quartim de Moraes (1994) é um artigo que fala sobre a educação como promotora da cidadania futura para as crianças. A autora destaca as transformações ocorridas na estrutura da família atual com ênfase no papel dos movimentos feministas nessa transformação e entende que os direitos conquistados pelas mulheres podem interferir na maneira como os filhos são criados, proporcionando, ou não, uma infância feliz, o que seria pré-requisito para a formação de um adulto cidadão com sentimento de justiça.

#### Artigos publicados em 2001

No artigo *Transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas* de Catarina de Almeida Tomás (2001) a autora portuguesa traça um breve panorama histórico sobre concepções de infância desde a sociedade romana até a pós-moderna, refletindo sobre as diferenças históricas existentes nas diversas formas de educação que existiram até os dias atuais.

Flávio Brayner (2001) faz uma crítica às novas formas de se considerar a infância no artigo intitulado *Da criança-cidadã ao fim da infância* (BRAYNER, 2001) defendendo uma escola conservadora e se posicionando contra a ideia de que crianças e adolescentes possam exercer a cidadania de forma igualitária aos adultos. O autor destaca que atualmente tem havido uma aproximação entre adultos e crianças, diluindo suas diferenças e prejudicando o processo educativo. É o único artigo que se posiciona de forma clara e objetiva contra a ideia da cidadania para a infância, entendendo o *status* de cidadão como exclusividade dos adultos.

### Artigos publicados em 2002

Em seu artigo *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável* (SARMENTO, 2002) o português Manuel Sarmiento reflete sobre a escola como importante, mas não única instituição para a inserção social de crianças, adolescentes e jovens, focando na defesa dos direitos da criança à participação. O autor apresenta dados que comprovam a acentuada exclusão social de crianças em vários países e conclui que as mudanças necessárias para que a escola cumpra seu papel de promotora da cidadania vai além de mudanças de cunho pedagógico, mas que é preciso mudanças estruturais.

No artigo “*A gente não pode fazer nada, só podemos decidir o sabor do sorvete*”. *Adolescentes: de um sujeito de necessidades a um sujeito de direitos* (LYRA; et.al.2002) tem-se o relato de uma experiência junto a adolescentes de Pernambuco. Os autores abordam a temática da liberdade dos adolescentes e discutem as visões estereotipadas que existem sobre esse grupo etário debatendo os contrastes existentes entre compreender o adolescente como um sujeito de necessidades em contraposição ao seu recente *status* de sujeito de direitos. Foram ouvidos na pesquisa, através de reuniões de grupos, adolescentes de camadas mais baixas da população e também seus pais ou responsáveis.

### Artigos publicados em 2003

Marília Pontes Sposito e Paulo César Rodrigues Carrano, no artigo *Juventude e políticas públicas no Brasil* (SPOSITO; CARRANO, 2003), fazem um levantamento de políticas públicas voltadas para jovens no período de 1995 a 2002 com a finalidade de analisar os objetivos e ações desenvolvidas por essas políticas. Eles analisaram 18 programas de âmbito federal, traçando um paralelo com o desenvolvimento da legislação voltada pra crianças e adolescentes e a garantia do direito à sua participação nesses programas. A análise dos programas apresenta que essas políticas pouco ou nada ouvem os adolescentes e jovens aos quais são voltados e tendem a serem direcionados ao controle/contenção/prevenção de adolescentes e jovens considerados vulneráveis ou em situação de risco.

O artigo *O direito das crianças à educação infantil* de Anete Abramowicz (2003) aborda a temática da inclusão das crianças pequenas no sistema de ensino. A autora questiona o objetivo da educação para essas crianças e destaca a mesma com suas especificidades e dificuldades que podem acarretar a inclusão das crianças em uma padronização do ensino. O texto conceitua a criança como um devir, não como um vir-a-ser adulto, mas como um devir

criança, problematizando o papel dos profissionais que trabalham com esses novos sujeitos de direitos e lidam com uma diversidade cada vez maior.

#### Artigo publicado em 2005

Ana Lúcia Goulart de Faria (2005) discute o direito à Educação Infantil como um direito fundamental da criança em *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica*. A autora procura problematizar as discussões a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos e a adequação, a isso, das crianças pequenas. O texto prioriza a ideia da criança como sujeito de direitos e com isso com direito a uma educação de qualidade, desde a sua primeira etapa como creche e Educação Infantil. Defende ainda a qualificação dos profissionais que atuam nessa etapa em defesa dos direitos das crianças à qualidade na educação.

#### Artigo publicado em 2006

No ensaio *Estudantes em situação de risco e prevenção* de Geraldo Caliman (2006), o tema central é a relação entre pobreza, baixo rendimento escolar e “situação de risco”. O texto discute várias causas das dificuldades de aprendizado e comportamento que estudantes apresentam no ambiente escolar, associando de forma quase linear essas dificuldades ao fato de essas crianças e adolescentes serem oriundas de camadas populares. Conclui refletindo sobre o papel da escola como capaz de lidar com essas situações desde que se posicione de forma diferente da atual, mais eficaz na prevenção a essas dificuldades.

#### Artigos publicados em 2007

Milena Nakano e Emir de Almeida, no ensaio intitulado *Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho* (NAKANO; ALMEIDA, 2007), discutem a relação entre os jovens, a universalização da educação e o mercado de trabalho. Ao comparar os dados de escolarização e desemprego de Brasil, França e Dinamarca, o artigo aponta falhas na educação escolar proposta para os jovens brasileiros, onde na qual, segundo os autores, não há uma preocupação em ouvir esses jovens sobre o que eles realmente almejam com a sua demanda por educação.

*Crianças, infâncias, educação e corpo* de Márcia Buss Simão e Eloísa Acires Candal Rocha (2007) discute as novas maneiras de se compreender a infância utilizando a concepção de corpo como biológico e social. As autoras se baseiam nos estudos sociais da infância para refletir sobre a heterogeneidade da infância e criticar a relação entre educação e a repressão relacionada ao corpo das crianças, principalmente as mais novas, entendida pelas autoras como forma de violação a seus direitos de liberdade.

O artigo *Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia* (ARROYO, 2007) debate sobre um possível novo parâmetro segregador na sociedade e nas escolas: a violência. Remete-nos ao imaginário de infância popular e como esses conceitos e comportamentos chegam até a Pedagogia. Além disso, discute sobre o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, refletindo sobre como aqueles que pertencem à categoria “violentos” podem ter seus direitos negados pela escola e pela sociedade.

#### Artigos publicados em 2008

No artigo *Juventude pobre, violência e cidadania* (LOPES et. al., 2008) os autores analisam um projeto social que objetiva, principalmente, debater sobre diversos tipos de violência, projeto esse que é desenvolvido junto a jovens considerados em situação de vulnerabilidade social. O texto apresenta um recorte dos resultados da pesquisa realizada em algumas escolas públicas na cidade de São Carlos/SP e reflete sobre as ineficiências de muitos projetos sociais e políticas públicas que não conseguem dar conta de inibir a violência e conduzir esses jovens à conquista da cidadania.

Gizele de Souza discute o direito à Educação Infantil no texto *Educação da infância – estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental* (SOUZA, 2008). O artigo aborda a questão do direito à Educação Infantil com foco na qualidade da educação para as crianças e no diálogo entre Educação Infantil e as outras etapas do ensino fundamental. A autora apresenta, ainda, dados de uma pesquisa sobre a violação dos direitos da criança realizada junto a Conselhos Tutelares em que tornar-se visível que a violação do direito à educação é o tipo de violação com maior recorrência registrada.

O artigo *A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores* de Álvaro Chrispino e Raquel Chrispino (2008) expõe o tema dos conflitos existentes nas relações escolares, quando os mesmos não são resolvidos no âmbito da escola e os envolvidos recorrem à justiça para tal. Os autores apresentam diversas situações em que a

justiça precisou ser acionada para resolução de problemas ocorridos no espaço escolar e refletem sobre as razões para que isso ocorra com cada vez mais frequência.

#### Artigos publicados em 2009

Em *Pedagogos(as) de crianças e pensadores críticos da educação* (REDIN, 2009) o autor aborda o tema da profissão de pedagogo no Brasil e sua articulação com a importância da Educação Infantil. Euclides Redin reflete sobre a Educação Infantil como base, na escola, para uma educação emancipadora, que visa formar futuros cidadãos.

O artigo *O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil*, de Simone de Fátima Flach (2009), analisa historicamente a construção da obrigatoriedade da educação no país através da análise dos textos constitucionais brasileiros. A autora associa as conquistas, no que concerne ao direito à educação, à paulatina ampliação da obrigatoriedade de atendimento e reflete sobre o abismo que há entre o que diz a lei e sua efetiva aplicação.

#### Artigos publicados em 2010

Laura Souza Fonseca faz em seu artigo *Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos* (FONSECA, 2010) um misto de ensaio sobre a origem histórica do trabalho infanto-juvenil com relato de uma pesquisa sobre trabalhos publicados sobre o tema no GT 9 de Trabalho e Educação da Anped. A autora reflete sobre o que considera consequências graves para crianças e adolescentes trabalhadoras, como a permanência em condições sociais de pobreza, fracasso ou abandono escolar, entre outras situações que negariam a essas crianças e adolescentes a condição de sujeito de direitos.

No artigo *Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade* de Maria Luiza Rodrigues Flores (2010) é traçado um panorama histórico sobre as lutas em prol da qualidade da Educação Infantil (EI) no Brasil. O texto faz um levantamento das legislações que regularam a EI e ressalta a importância de movimentos que militam pela vigilância do que já foi conquistado e em prol de maiores avanços.

Em *Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?* Carlos Roberto Jamil Cury e Luiz Antônio Miguel Ferreira (2010) também traçam um panorama histórico, porém sobre os textos legais que regulamentam o

direito à educação no Brasil. O artigo foca a relação entre o direito à educação, além da responsabilidade de sua oferta, e à obrigatoriedade de matrícula. Reflete ainda sobre as contradições existentes na legislação no diz respeito à obrigatoriedade de matrícula e a relação idade x série da criança e do adolescente.

O artigo *A convivência familiar e comunitária é um direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola*, de Maria Aparecida Nery (2010), aborda o aspecto inovador do ECA, que trata do direito à convivência familiar e comunitária, dando ênfase aos desafios que precisam ser superados para que esse direito seja efetivamente respeitado. Nery (2010) revela uma preocupação com a qualificação dos profissionais responsáveis por lidar com situações em que crianças e adolescentes podem ser afastados, provisória ou permanentemente, do convívio familiar e destaca a importância da educação nesse processo.

*Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea* (FERNANDES; PALUDETO, 2010) enfatiza o tema dos direitos humanos na formação dos professores como forma de tornar a escola um espaço mais humano e com respeito às diversidades. Angela Viana Machado Fernandes e Melina Casari Paludeto destacam a escola e os alunos (crianças e adolescentes) como principais focos das discussões, daí a importância de uma formação de professores que aborde a temática dos direitos humanos, garantindo às crianças e adolescentes o respeito à sua diversidade e formando cidadãos que também saibam respeitar as diversidades culturais existentes.

No artigo *Políticas sociais de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil* (PEREZ; PASSONE, 2010), é traçado um histórico das políticas sociais brasileiras de atendimento às crianças e adolescentes desde a Proclamação da República, em 1889. O texto narra a trajetória percorrida desde as primeiras políticas públicas pautadas na filantropia com ideal higienista até a conquista, no plano do discurso legal, dos plenos direitos de crianças e adolescentes. Os autores destacam os direitos de proteção e refletem sobre o risco das políticas públicas compensatórias mascararem, através do assistencialismo, o fato de que direitos civis e sociais de crianças e adolescentes não estão sendo respeitados de forma plena.

Jens Qvortrup associa a infância a temas como política, economia e investimentos sociais em seu artigo *Infância e política* (QVORTRUP, 2010). O autor dinamarquês aborda a tensão existente entre a necessidade de proteger a criança de assuntos considerados como perigosos para elas e a participação que é a elas garantida pelo seu novo estatuto de sujeito de direitos. O texto ainda contempla um debate sobre a representação de crianças, no âmbito do privado, e reflete sobre a intencionalidade dessa representação.

### Artigos publicados em 2011

O artigo *Juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência* de Carlos Angelo de Meneses Sousa e Cândido Alberto da Costa Gomes (2011) trata da importância dada por policiais à aparência dos jovens na hora de considerar a imagem desse jovem. A pesquisa foi realizada com policiais em um curso de Direitos Humanos ofertado por um Batalhão da Polícia Militar do Distrito Federal e concluiu que, entre os entrevistados, há, em sua maioria, uma representação negativa da imagem do jovem e que em muitas ocasiões esses jovens têm seus direitos negados ou violados por sua aparência.

Carmem Zeli de Vargas Gil (2011) reflete sobre os desafios que se impõem aos jovens em seu ensaio intitulado *Jovens e juventudes: consensos e desafios*. Com base em estudos de outros autores, Gil (2011) traz dados sobre o que ser jovem representa na sociedade brasileira atual e apresenta um quadro de pessimismo em relação ao futuro da juventude.

No artigo *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação* (ARELARO *et.al.* 2011), há um debate sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos nas redes municipais de São Paulo com ênfase para o ingresso de crianças de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental. As autoras revelam uma preocupação com a falta de participação de pais, professores e crianças na opção por essa mudança, que, segundo elas, acarreta profundas transformações na educação das crianças pequenas.

### Artigos publicados em 2012

*Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes* (SIQUEIRA *et. al.*, 2012) é um artigo que aborda o tema da violação dos DCA por parte da família das crianças e adolescentes e o papel dos profissionais da educação na identificação e denúncia dessas violações. A pesquisa foi feita ouvindo as vozes de professores sobre as situações com as quais eles já se depararam em sala de aula e as providências que foram e podem ser tomadas nesses casos.

O artigo *Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar* (PATIAS *et. al.*, 2012), assim como o anterior de Siqueira, e colaboradores. (2012) também se preocupa com a questão da violência familiar. O texto trata de práticas coercitivas utilizadas na educação de crianças e adolescentes e suas consequências, sempre negativas e geradoras de mais violência no contexto da escola. As autoras relacionam diretamente o fato de que crianças e adolescentes educadas com práticas de coerção tendem a



repetir essas ações com seus pares e também com professores, conseqüentemente trazendo problemas como violência e indisciplina para dentro da escola.

Adriana Dragone Silveira (2012) analisou decisões judiciais dadas pelo Tribunal de Justiça de São Paulo sobre o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens, no artigo *Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação*. A autora realizou um levantamento das ações do tribunal entre 1991 e 2008 e identificou que cerca de 500 ações foram movidas contra o Estado para que os direitos garantidos pela Constituição de 1988 e pelo ECA fossem efetivados.

O tema dos direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes aparecem exclusivamente no artigo *Direitos sexuais de crianças e adolescentes: desafios e entraves* (CARVALHO et. al., 2012). As autoras apresentam duas pesquisas, uma com crianças pequenas de 5 e 6 anos sobre brincadeiras envolvendo o tema da sexualidade, e outra com adolescentes grávidas entre 13 e 18 anos focando nos direitos de liberdade e autonomia que essas meninas têm sobre seu próprio corpo e de tomar decisões a respeito dele. O texto demonstra uma preocupação com a generalização de discursos que disseminam a ideia de que o tema da sexualidade é algo que deve ser mantido longe das crianças pequenas e tratado como risco para os adolescentes e jovens.

#### Artigos publicados em 2013

No artigo *Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão* (ANDRADE; et. al., 2013), os autores se propõem a discutir sobre demandas da juventude e direito à educação dos jovens em situação de privação de liberdade. São apresentadas duas pesquisas que se mostram distantes uma da outra. A primeira trata de demandas apresentadas por jovens na 2ª Conferência Nacional de Juventude e a outra traça um perfil dos jovens em privação de liberdade em duas cidades brasileiras: Rio Branco, no Acre, e Japeri, no Rio de Janeiro. No texto há uma clara percepção dos autores de que programas, como o mencionado no artigo (Pró-jovem prisional), são capazes de reestabelecer a esperança da sociedade em um futuro melhor para esses jovens. Há certa preocupação com a reinserção social do jovem, porém, a proposta de tratar do direito à educação dos jovens nas prisões não é contemplada.

Ao abordar as mudanças ocorridas na legislação brasileira durante a transição da doutrina de situação irregular – Código de Menores – para a doutrina da proteção integral – ECA – o artigo *Brinco, fantasio, mudo de nome e transgrido para brincar: experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral* de Sonia Cristina Oliveira e Cleomar

Ferreira Gomes (2013) enfatiza a importância da liberdade na experiência do brincar para crianças institucionalizadas. Os autores ressaltam que, apesar das profundas mudanças (ao menos no que tange à legislação) promovidas pelo Estatuto, as crianças institucionalizadas ainda estão longe de serem vistas como sujeitos de direitos.

O artigo *Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos*, de Débora Cristina Fonseca (2013), tem como proposta discutir sobre o tema do direito à educação dos adolescentes que se encontram em instituições de privação de liberdade. A autora utiliza como fonte um levantamento de artigos feito na base de dados do Scielo e reflete sobre a qualidade da educação oferecida a esses adolescentes e a preparação (ou falta de) dos professores e os conteúdos ministrados. Há no texto uma clara preocupação com o fato de que os adolescentes em situação de privação de liberdade deveriam ter direito a uma educação diferenciada, questão que os artigos consultados por Fonseca (2013), bem como as próprias instituições (Estado), parecem não considerar.

Glaziela Cristiani Solfa Marques (2013) no artigo *Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: do direito a implementação da ação educativa*, relata sua experiência com relação ao tema de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em regime de liberdade assistida ou de prestação de serviços à comunidade. A autora trata da função educativa das medidas de privação de liberdade a que adolescentes e jovens são submetidos em caso de cometimento de ato infracional. Marques (2013), por meio de sua experiência em um programa de medidas socioeducativas em meio aberto no interior de São Paulo, procura ressaltar aspectos positivos e restauradores que esses programas podem ter se forem aplicados, de fato, com a intenção de reeducação e não como forma de punição e mais uma violação dos direitos desses adolescentes e jovens.

### **3.3 Resultados**

Apresentamos os resultados da análise dividindo-os em dois eixos. O primeiro eixo trata da contextualização da produção dos artigos (Manual 1/ Apêndice 4), e, em seguida, a análise do conteúdo dos artigos (Manual 2/Apêndice 4).

### 3.3.1 O contexto da produção

Para contextualizarmos a produção dos artigos que formam o *corpus*, dividimos o tópico em três eixos: a área de concentração e origem institucional dos periódicos; período e local da produção dos artigos e perfil dos autores.

#### 3.3.1.1 Os periódicos por área

O *corpus* da pesquisa é formado por 38 artigos, os quais estão distribuídos em 18 periódicos diferentes. Nas tabelas 1 e 2, a seguir, expomos as áreas de conhecimento contempladas nos periódicos e artigos analisados.

**Tabela 1 – Área do conhecimento por periódico – N=18<sup>20</sup>**

Área	N	%
Educação	15	83,3%
Saúde	01	5,5%
Ciências Humanas	01	5,5%
Psicologia	01	5,5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

**Tabela 2 – Área do conhecimento do periódico por artigo – N=38<sup>21</sup>**

Área	N	%
Educação	35	92,1%
Saúde	01	2,6%
Ciências Humanas	01	2,6%
Psicologia	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Quinze desses periódicos são da área da Educação, sendo três divididos em um da área da Saúde – *Saúde e Sociedade*, um das Ciências Humanas – *Ideias* e um da Psicologia – *Psicologia Clínica*. Os artigos estão distribuídos dessa forma: 35 deles em periódicos da Educação e somente três em periódicos das outras áreas.

<sup>20</sup> O número N=18 refere-se ao número total de periódicos.

<sup>21</sup> O número N=38 refere-se ao número total de artigos.

Quanto a sua origem institucional, os periódicos estão alocados em 13 instituições diferentes, sendo uma delas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, três fundações de pesquisa, uma universidade confessional e o restante em universidades públicas. Dentre elas, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e a Universidade de São Paulo – USP – são as instituições com maior incidência de periódicos no *corpus*, três para a USP e quatro para a UNICAMP. A UNICAMP aparece como instituição de origem em 11 artigos, ou seja, só ela produziu 29% dos artigos analisados, conforme tabela 4 a seguir:

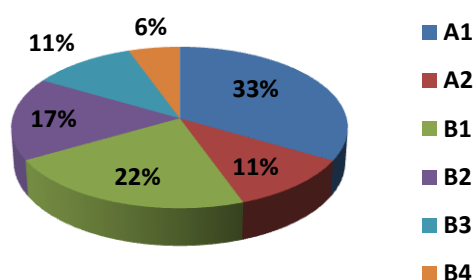
**Tabela 4 – Origem institucional dos periódicos – N=38**

<b>Origem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	11	29%
Fundação Carlos Chagas	04	10,5%
Universidade de São Paulo - USP	04	10,5%
Universidade Federal de São Carlos – Ufscar	04	10,5%
Fundação CESGRANRIO	03	7,9%
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	03	7,9%
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED	02	5,3%
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP	02	5,3%
Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz	01	2,6%
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01	2,6%
Universidade de Brasília – UNB	01	2,6%
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	01	2,6%
Universidade Federal do Paraná - UFPR	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa.

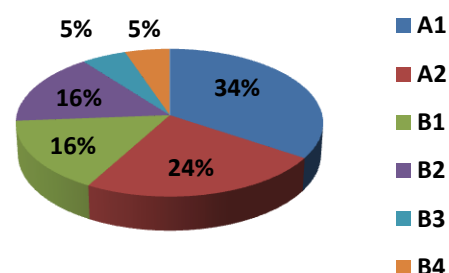
Os periódicos acadêmicos contam, ainda, com a classificação feita e atualizada regularmente pela Capes e que qualifica o periódico de acordo com cada área do conhecimento. Essa classificação parte de A até C, em ordem decrescente de qualidade, sendo A1 o índice de maior qualidade e C, o de pior. Os gráficos 1 e 2 a, seguir, ilustram os percentuais de publicação relativos à qualificação da Capes.

**Gráfico 1 – Qualis-CAPES por periódico – N=18 (total de periódicos)**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (Tabela 9, Apêndice 5).

**Gráfico 2 – Qualis-CAPES dos periódicos por artigo – N=38 (total de artigos)**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (Tabela 10, Apêndice 5).

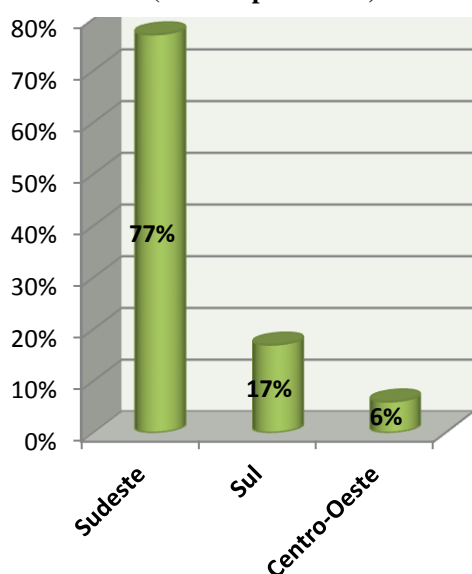
Conforme os gráficos apresentados acima<sup>22</sup>, a grande maioria dos artigos analisados foi publicada em revistas de alta qualificação no campo da Educação, sendo 22 deles em periódicos A1 e A2 (58%) e 12 em periódicos B1 e B2 (32%), o que nos leva a deduzir que a maioria dos artigos que forma o *corpus* passou por avaliação criteriosa de pares e tiveram uma ótima qualificação.

### 3.3.1.2 Onde e quando foram produzidos os artigos

Acompanhando a alta incidência de artigos em periódicos produzidos pela UNICAMP, a cidade de Campinas/SP aparece, junto com São Paulo/SP e Rio de Janeiro/RJ, entre as cidades de maior concentração dos periódicos. Se analisarmos as regiões onde foram produzidos os artigos, veremos uma concentração no eixo Sudeste-Sul, conforme mostram os gráficos 3 e 4 a seguir:

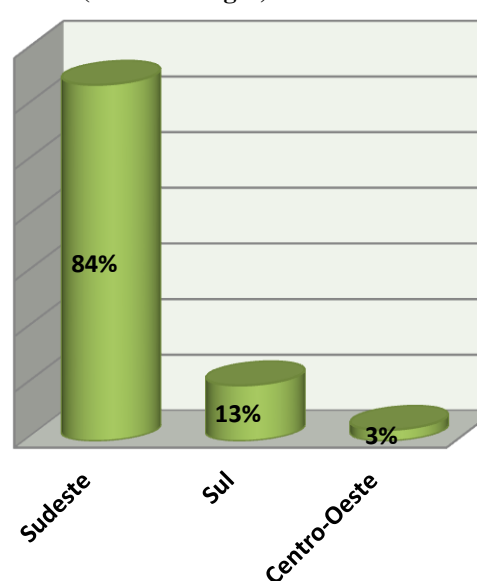
<sup>22</sup> Nos gráficos apresentados N=18 refere-se ao total de periódicos e N=38 ao número total de artigos do *corpus*.

**Gráfico 3 – Região das produções – N=18 (total de periódicos)**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabela 7, Apêndice 5).

**Gráfico 4 – Região das produções – N=38 (total de artigos)**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabela 8, Apêndice 5).

Há uma notória concentração de publicações acerca do tema dos direitos da criança em periódicos de Educação na região Sudeste, enquanto as regiões Nordeste e Norte nem aparecem. Consideramos aqui a existência de uma maior quantidade de universidades e outras instituições de pesquisa nessa região. Porém, a pouca ou a não ocorrência de trabalhos sobre os DCA no campo da Educação em outras regiões pode sinalizar um quadro de poucas produções sobre o tema nessas regiões, não possibilitando, assim, um debate nacional que contemple a diversidade cultural das infâncias no país. Neste sentido, Prado (2014), ao investigar artigos que se propõem a ouvir as crianças, aponta que, em geral, essas pesquisas apresentam lacunas na caracterização de muitas delas e ressalta a pouca visibilidade das vozes de determinadas categorias de crianças: “crianças pequenas, crianças que vivem em áreas não urbanas e as que se localizam nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste parecem não ter vez nesses trabalhos” (PRADO, 2014, p. 17).

Quanto ao tipo de produção bibliográfica, cerca de 70% dos artigos constituem ensaios teóricos ou revisões bibliográficas, restando apenas 26% dos textos considerados como relatos de pesquisa. Ao levantarmos os dados do local onde essas pesquisas foram realizadas, observamos a mesma variação da origem das publicações.

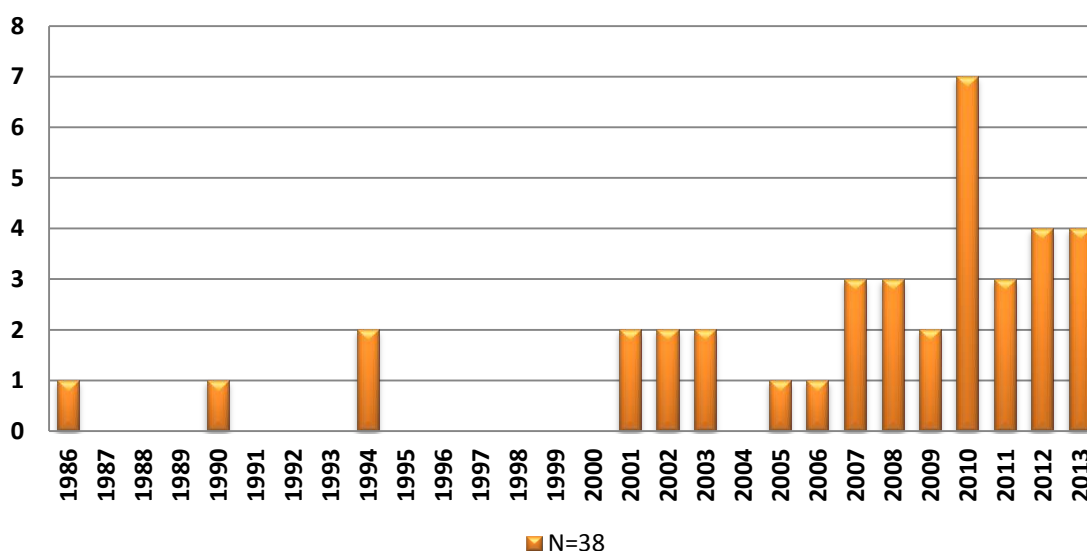
**Quadro 3 – Distribuição dos artigos por Estado de realização da pesquisa<sup>23</sup>**

Local/Estado	N
São Paulo	04
Mato Grosso	02
Rio de Janeiro	02
Rio Grande do Sul	01
Pernambuco	01
Acre	01
Distrito Federal	01
Paraná	01

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa

Apesar de aparecerem pesquisas localizadas em todas as regiões, há a predominância do Sudeste (6) em detrimento das outras. Além disso, a pesquisa que contempla o Acre, por exemplo, foi realizada também no Rio de Janeiro e uma das que foi produzida em Mato Grosso também está no mesmo artigo que a outra do Rio de Janeiro. Ou seja, a realidade dessas regiões aparece relacionada ao Sudeste.

No que concerne ao ano de publicação dos artigos observamos uma oscilação não linear desde a incidência do primeiro artigo, como é possível constatar no Gráfico 5 apresentado a seguir:

**Gráfico 5 – Distribuição dos artigos por ano de publicação – N=38 (total de artigos)**

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabela 22, Apêndice 5).

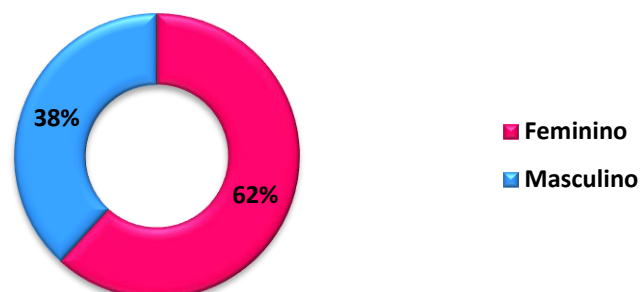
<sup>23</sup> Nos casos onde o artigo foi identificado como relato de pesquisa.

Podemos observar que antes, durante e após a elaboração e aprovação dos marcos legais, como a Constituição de 1988, a Convenção (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), há pouquíssimas publicações sobre o tema. A incidência maior está a partir de 2007, quase duas décadas após a Constituição de 1988. Apreendemos desses dados que houve uma lentidão nas publicações do campo da Educação sobre os Direitos da Criança e do Adolescente e um quase silenciamento durante toda a primeira década após a aprovação do ECA.

O texto de Maria Malta Campos, *A constituinte e a educação de crianças de 0 a 6 anos*, de 1986 foi pioneiro e o único do *corpus* que apresentou um caráter propositivo de debate e informações sobre os direitos da criança (no caso, o direito da criança à educação infantil) em face da Carta Constitucional que estava em elaboração no país. Ao debater sobre as propostas dos vários segmentos da sociedade sobre a Educação Infantil e balizando esta etapa educacional como um direito da criança, Campos cumpriu com o papel que cabe à academia em momentos de disputas, de mudanças, ou seja, contribuir com o debate público. É de se notar que este tenha sido o **único artigo** localizado sobre os direitos da criança no período de elaboração dos marcos legais da infância no Brasil. Mesmo considerando que no final da década de 1980 ainda não se visualizava um crescimento expressivo de publicações no campo da Educação, podemos sugerir que a produção acadêmica do campo da Educação pouco se interessou em contribuir para os debates em torno da elaboração e aprovação dos marcos legais da infância.

Quanto ao financiamento das pesquisas, apenas um dos 38 artigos do *corpus* menciona apoio – PROPe/Unesp. Este dado nos leva a inferir que tais produções não foram objeto de financiamento por agências de fomento à pesquisa já que, quando as pesquisas são financiadas, há a obrigatoriedade de menção.



3.3.1.3 Quem são os autores<sup>24</sup>**Gráfico 6 – Distribuição dos autores por sexo – N=68 (total de autores)**

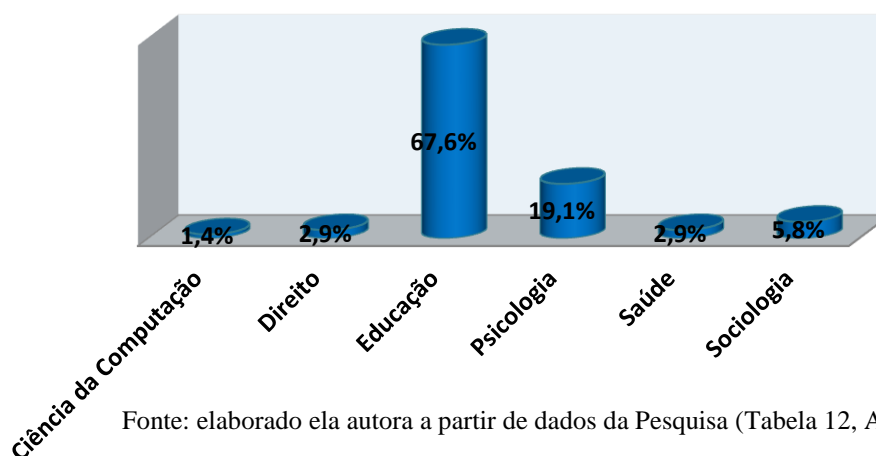
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabela 11, Apêndice 5).

Os 38 artigos analisados contam com 68 autores, divididos entre 42 mulheres e 26 homens. Somente uma das autoras se repete em dois artigos, Aline Siqueira Cardoso, que aparece como autora do artigo *Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da Educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes* (SIQUEIRA, 2012) e como uma das coautoras do artigo *Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar* (PATIAS et. al., 2012). As mulheres formam a maior parcela de autores, e, mesmo quando os artigos apresentam homens como autores, boa parcela destes aparece em parceria com mulheres. Os 26 autores homens aparecem como autores em 17 artigos. Desses 17, em quase metade (45%) eles estão em parceria com uma ou mais mulheres. Ou seja, elas estão presentes, como autoras, em 74% do total dos artigos. Apoiados em Prado (2009), entendemos que essa maioria feminina pode ser explicada pela presença mais expressiva de mulheres nos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros, aliada ao fato de a temática da infância, bem como os cursos de licenciatura (mais especificamente a Pedagogia), ainda atraírem mais o público feminino.

A maior parte desses autores atuava, à época da publicação do artigo, na área da Educação (67%), os demais variavam principalmente entre Psicologia (19%), Sociologia (5%) Saúde e Direito (2,9% cada), conforme o gráfico 7 a seguir.

<sup>24</sup> N=68 refere-se ao número total de autores dos artigos.

Gráfico 7 – Área de atuação dos autores – N=68 (total de autores)



Esses números, juntamente com os dados da área de conhecimento dos periódicos e a classificação qualis-Capes, nos ajudam a sustentar que o discurso da Educação sobre os DCA é produzido e reproduzido por profissionais da área, contribuindo para a legitimidade do discurso no campo da Educação.

Ao analisarmos a titulação acadêmica desses autores, novamente identificamos características que podem fortalecer a legitimação do discurso, pois a maioria deles possui doutorado (61,7%) ou mestrado (26,4% - juntando os mestres [17,6%] aos alunos de doutorado [8,8%]). Somando os dois índices, temos mais de 88% dos autores com nível elevado de graduação, o que nos leva a afirmar que os discursos não provêm de senso comum.

### 3.3.2 O que dizem os artigos?

Esse tópico se baseia na análise do conteúdo dos artigos feita através do manual de análise 2 e está dividido em dois eixos: um sobre os temas abordados e os modos como as crianças, adolescentes e jovens são caracterizados nos artigos e outro sobre os direitos da criança e do adolescente e a educação.

#### 3.3.2.1 Sobre os temas e a caracterização dos sujeitos

Conforme o item 15 do manual de análise 2 (Apêndice 4), realizamos um levantamento dos temas enfocados pelos artigos do *corpus*, os quais estão categorizados no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Temas enfatizados**

01	Concepções de infância, educação e pedagogia
02	Direito à educação infantil
03	Educação como meio de inserção social
04	Educação e direitos humanos
05	Jovem/adolescente/criança em privação de liberdade
06	Jovem/adolescente/criança institucionalizado em abrigo ou contexto hospitalar
07	Jovem/adolescente/criança/aluno cidadão
08	Juventude/ adolescência/infância e a violação de seus direitos
09	Obrigatoriedade da educação
10	Políticas públicas para a juventude/adolescência/infância
11	Judicialização das relações escolares
12	O ECA e a educação
13	Direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabela 11, Apêndice 5).

Ao iniciarmos a análise dos temas e do conteúdo dos artigos, nos norteamos pela seguinte questão: em que situações o campo da Educação se preocupa com os DCA?

**Tabela 17 – Temas enfatizados nos artigos – N=38 (total de artigos)**

<b>Temas enfatizados</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Juventude/adolescência/infância e a violação de seus direitos	10	26,3% %
Direito à educação infantil	06	15,8%
Concepções de infância, educação e pedagogia	03	7,9%
Educação como meio de inserção social	03	7,9%
Jovem/adolescente/criança em privação de liberdade	03	7,9%
Jovem/adolescente/criança/aluno cidadão	03	7,9%
Obrigatoriedade da educação	02	5,3%
Políticas públicas para a juventude/adolescência/infância	02	5,3%
Judicialização das relações escolares	02	5,3%
Educação e direitos humanos	01	2,6%
Jovem/adolescente/criança institucionalizado em abrigo ou contexto hospitalar	01	2,6%
O ECA e a educação	01	2,6%
Direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

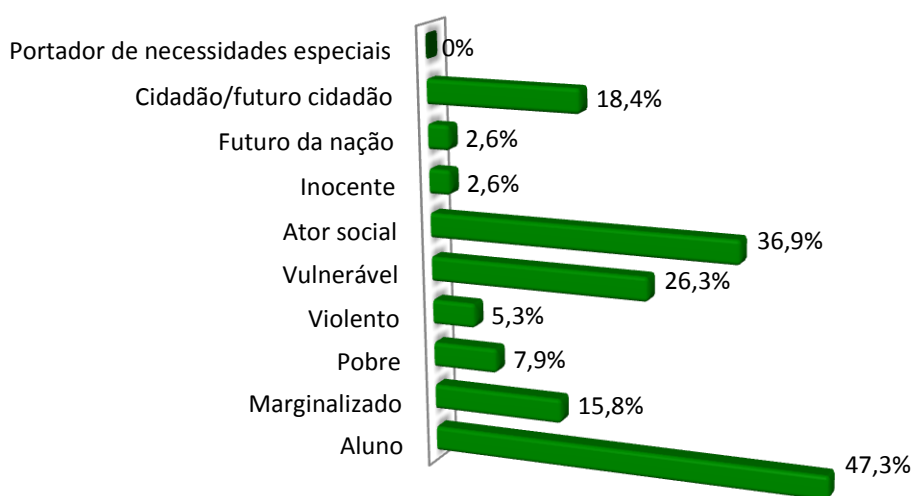
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da Pesquisa.

Analisando as temáticas tratadas nos artigos do *corpus*, percebemos que há uma ênfase maior nos temas relacionados a crianças, adolescentes e jovens em situações associadas à violência, ao desvio e ao risco/vulnerabilidade. Reunidos, estes artigos atingem a frequência de quase 37% do *corpus* (somadas as temáticas de violação dos direitos [26,3%], privação de liberdade [7,9%] e institucionalizado em abrigo ou contexto hospitalar [2,6%]).

Além da ênfase nas situações consideradas como de vulnerabilidade, outro tema que aparece com constância ao unirmos DCA e educação é o do direito à Educação Infantil. Seis artigos (16%) se concentram em defender o direito de crianças pequenas a uma educação de qualidade.

Contribuindo para a análise das temáticas contidas nos artigos, analisamos também o perfil dos sujeitos. O gráfico da próxima página ilustra como crianças, adolescentes e jovens são caracterizados nos artigos<sup>25</sup>.

**Gráfico 8 – Caracterização do sujeito – N=não definido**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabela 19, Apêndice 5).

Ao somarmos as caracterizações de crianças/adolescentes/jovens como vulneráveis, violentos, pobres e marginalizados, que totalizam 19 incidências, veremos que predominou a associação de crianças/adolescentes/jovens a atributos negativos. Em vários casos, houve a combinação entre “vulnerável” e “marginalizado”, “aluno” e “vulnerável”, e em alguns há autores que correlacionam essas características como indissociáveis. Há, ainda, o visível silenciamento com relação aos portadores de necessidades especiais. Essa caracterização não é sequer mencionada em nenhum dos textos analisados.

Comparando esses dados dos sujeitos com o quadro sobre os temas enfatizados (quadro 4), podemos afirmar que quando os temas dos direitos se unem à educação há uma preocupação com as circunstâncias consideradas como “situação de risco”. Muitos dos artigos do *corpus* se propõem a discutir essas situações (MARQUES, 2013; OLIVEIRA; GOMES,

<sup>25</sup> A caracterização do sujeito aparece como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser aplicada mais de uma característica em cada artigo. Portanto, o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

2013; ARROYO, 2007; CALIMAN, 2006; LOPES et. al., 2008), sendo que em alguns casos há uma associação entre pobreza, marginalidade, baixo rendimento escolar e criminalidade. Ilustramos o que está sendo afirmado transcrevendo abaixo alguns excertos dos artigos:

A literatura aponta que elementos como a pobreza, a baixa escolaridade, fracasso escolar, o consumo de drogas, a exposição a situações de violência domiciliar e urbana, convivência em famílias com baixos níveis de afeto, pouca coesão familiar, ausência de monitoramento parental das atividades dos filhos, indiferença e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais podem não só tornar o adolescente vulnerável, como também *predispô-lo a condutas delituosas* (MARQUES, 2013, p. 194, grifo nosso).

A cronicidade dos atos de delinquência, por exemplo, sofrem condicionamentos no ambiente de vida seja pelas necessidades frustradas (*como a falta de estrutura e clima familiar*) seja pelas *ofertas de oportunidades para cometer delitos* no bairro ou comunidade (às vezes dentro de estruturas da criminalidade organizada, etc) (CALIMAN, 2006, p. 387, grifos nossos).

Na posição oposta, poucos autores do *corpus* debatem sobre esse tipo de classificação. Arroyo (2007) faz uma reflexão sobre o que a Educação considera como um aluno violento procurando ressaltar que, ao rotular crianças e adolescentes de determinada classe social, bairro, situação familiar, como violentos, vulneráveis, em situação de risco, a escola nega a eles seus direitos. O autor atenta ainda para o fato de que pré-julgamentos como esses demonstram a fragilidade que ainda existe no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos: “o discurso sobre essas infâncias [populares] como sujeitos de direitos é tão frágil que se quebra diante da primeira manifestação de indisciplina e violência” (ARROYO, 2007, p. 797).

Além de Arroyo (2007), em nosso *corpus*, Abramowicz (2003) também reflete sobre a pobreza e a associação dela a características negativas das crianças, como ilustrado no fragmento a seguir.

As categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em que predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum, e, finalmente, o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15).

A autora faz menção à relação que é feita entre pobreza e fracasso escolar, pois, em seu texto, a criança também é caracterizada como aluno.

Ainda conforme o que exhibe o gráfico sobre as caracterizações de crianças/adolescentes/jovens (gráfico 8), a caracterização enquanto aluno é a que mais aparece, sendo que em quase 50% dos artigos, crianças/adolescentes/jovens são tratados pelo viés de alunos. Dentre os artigos que caracterizam crianças/adolescentes/jovens como alunos, o foco se encontra na Educação Infantil (EI). Nos textos que abordam o tema da EI há um predomínio da tendência à defesa do direito a esta etapa da educação, a garantia de sua qualidade e preocupação com a infância a que se destina.

Desde o artigo mais antigo do *corpus* (CAMPOS, 1986) passando por todos os outros que tratam do tema da Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2003; FARIA, 2005; SOUZA, 2008; FLORES, 2010; ARELARO, et. al., 2011), o que percebemos é que há um enfoque na preservação da escola de EI com características que beneficiem as crianças pequenas, além da ampliação para sua universalização. Nos artigos mais recentes, observamos uma preocupação com crianças de 6 anos no ensino fundamental e a perda, para essas crianças, de uma escola voltada para suas especificidades. Esse olhar sobre os DCA associa o direito à educação ao direito que a criança tem de ter suas especificidades respeitadas em contextos educacionais.

No extrato a seguir, ilustramos como Flores (2010) destaca, no caso dos estabelecimentos educacionais, o que deve ser priorizado na EI para efetivar os direitos da criança:

[...] efetivar o cumprimento dos direitos da criança, hoje, significa pautar a ação institucional por uma articulação entre as dimensões de cuidado e educação, garantindo às crianças, desde a mais tenra idade e de forma intencionalmente planejada, tempos e espaços para crescer, brincar, aprender, socializar-se, expressar emoções, receber carinho, desenvolver autonomia (FLORES, 2010, p. 36).

Podemos observar a mesma apreensão em Faria (2005),

Também nos preocupam as especificidades de cada momento da vida das crianças de 0 a 6 anos, e o lócus de sua educação coletiva: os móveis, brinquedos objetos próprios pra quem ainda não anda, por exemplo, literatura infantil sem letras, música, teatro, dança, *performance*, instalações etc. (FARIA, 2005, p. 1020, grifo da autora).

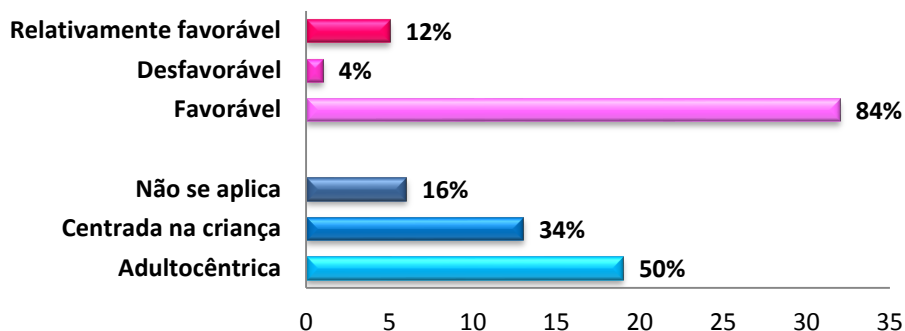
A preocupação com a qualidade na garantia do direito da criança à Educação Infantil fica mais evidente quando identificamos que, no caso do artigo focar na criança/adolescente/jovem como aluno, 66% deles se dedica ao aluno da EI.

### 3.3.2.2 A infância e os direitos

De acordo com a análise dos dados, 84% dos autores se posicionam favoráveis aos DCA, porém, a maioria se posiciona em defesa do que eles consideram como o ideal para a criança. A elevada incidência de artigos que se preocupa em garantir os DCA, ou pelo menos zelar parcialmente por sua garantia, contrasta com o alto índice de autores que adotam uma postura adultocêntrica (50%) diante dos direitos da criança e do adolescente.

O gráfico 9, abaixo, demonstra a posição adotada pelos autores em relação aos direitos da criança e do adolescente, bem como em respeito à relação adulto-criança.

**Gráfico 9 (comparativo) – De cima para baixo: Posição em relação aos DCA e Relação adulto-criança – N=38 (total de artigos)**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa (Tabelas 23 e 30, Apêndice 5).

Ao observarmos o gráfico comparativo acima (gráfico 9) e refletirmos sobre as possíveis razões de termos um alto índice de autores que se preocupam com a defesa dos DCA, mas, ao mesmo tempo, adotam uma postura adultocêntrica, apreendemos que há uma naturalização da ideia de que a criança depende totalmente do adulto, e que o adulto é quem sabe o que é melhor para a criança, sempre.

A predominância da postura adultocêntrica nos permite observar que a maioria dos adultos, autores dos artigos do *corpus*, que se posicionam a favor dos DCA, parece estar se manifestando a favor do que para eles são considerados os direitos da criança e do adolescente.

Apreendemos, dessa análise que, apesar de se declararem a favor dos direitos das crianças, os autores se preocuparam pouco em refletir sobre a criança como detentora de direitos.

É possível, ainda, associar esses dados aos das referências aos estudos da infância:

**Tabela 31 – Referência aos novos estudos da infância – N=38 (total de artigos)**

Posicionamento	N	%
Faz referência	11	29%
Não faz referência	27	71%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da Pesquisa.

Ressaltamos que quase 30% dos artigos analisados faz referência aos estudos sociais da infância, o que nos leva a inferir que, apesar de o campo ser considerado recente no Brasil, conforme já abordado no contexto sócio-histórico, há um sensível crescimento nas reflexões que utilizam os estudos sociais da infância, visto que quase um terço dos artigos do *corpus* trata dessa referência.

A análise dos artigos do *corpus* nos leva a deduzir que para a maioria dos autores a criança é vista como bastante dependente dos adultos, dos seus pais, dos professores, dos vizinhos. É a reprodução da imagem de criança como subordinada, imagem essa que permite que qualquer adulto se sinta no direito de dar ordens ou pensar no melhor para a criança. Charlot (2013) considera isso uma relação de autoridade que se naturalizou, porém, não tem nada de natural e que acaba reproduzindo e reforçando as desigualdades existentes na sociedade. “A criança, em nossas sociedades é econômica, social e politicamente marginalizada” (CHARLOT, 2013, p. 172).

Nos artigos analisados de Fonseca (2010) e de Marques (2013), as autoras propõem uma associação linear entre as crianças e adolescentes que trabalham e a marginalização e/ou evasão escolar, tornando os termos criança e trabalho incompatíveis. Em ambos os artigos, as crianças/adolescentes/jovens não foram ouvidas e as análises dos conteúdos nos levam a deduzir que, nesses casos, a academia vem reproduzindo discursos midiáticos sobre o trabalho infanto-juvenil, sem cumprir com seu papel de problematizar o que está sendo posto como problema social na agenda dos Direitos da Criança.

Já em Moraes (1994), observamos a presença do conceito de criança e infância feliz associada à família “normal”, conforme ilustrado nos excertos a seguir:



As primeiras experiências da criança com o “mundo externo”, vale dizer, com as pessoas e o meio ambiente em que passa os primeiros anos, são decisivas para seu desenvolvimento futuro. A psicologia e a pediatria infantis apresentam provas eloquentes daquilo que qualquer pessoa pode observar no trato com crianças pequenas: a importância de relações afetivas estáveis. Para Winnicott (1987 a 1989) a generosidade nasce do sentido de reparação que anima a criança que foi bem tratada.

[...] a *maternidade e a paternidade* precisam ser entendidas como funções sociais, como condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento do valor do trabalho e do respeito à coletividade [...] independentemente do apoio necessário e desejável dos poderes públicos referente a vários serviços que devem ser postos à disposição da coletividade, a mais importante condição para que uma criança possa desfrutar de uma *infância feliz* é que tenha sido amada e devidamente *cuidada por seus pais* (MORAES, 1994, p. 28-29 grifos nossos).

Moraes (1994) se propõe a uma reflexão sobre as mudanças nas relações entre pais e filhos, podendo levar a uma interpretação de postura normalizante e moralizante para tratar das relações adulto-criança e no âmbito limitado do doméstico, com a família no centro dessa relação.

Observamos que, apesar de fazer referências aos estudos sociais da infância, boa parte dos artigos não problematiza a questão da infância conforme ela vem sendo discutida recentemente. Poucos se preocupam em ouvir as crianças. As vozes desses sujeitos só aparecem em seis artigos. Nos demais o que temos são os adultos – as vozes deles aparecem em maior número (nove artigos) – debatendo sobre os DCA sem que as opiniões de crianças e adolescentes sejam consideradas.

Ainda sobre o posicionamento dos autores do *corpus* a respeito dos DCA, Flávio Brayner (2001) defende que reconhecer a criança como cidadã, sujeito de direitos significaria reconhecer o fim da infância, o fim dos limites que separam o mundo adulto do mundo da criança. Para o autor,

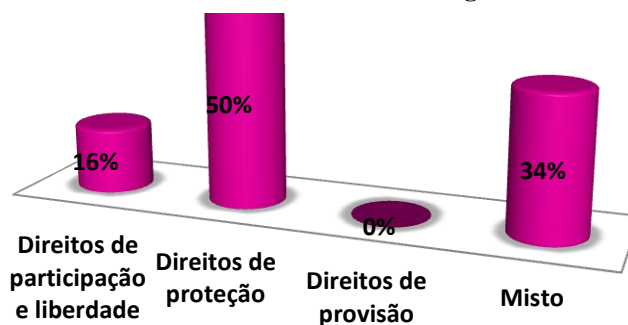
[...] estão participando do mesmo momento de tempo histórico gerações que não dispõem nem da mesma experiência do mundo nem das mesmas competências, e é a euforia do princípio igualitário, fundado apenas no pressuposto sincrônico, que nos permite falar de coisas como “aluno-cidadão”. Na relação intergeracional, não estamos diante de “iguais”: a autonomia do cidadão (adulto) não coaduna com a heteronomia infligida pela infância (BRAYNER, 2001, p. 208, grifo do autor).

O autor se posiciona contrário aos direitos de liberdade argumentando que esses direitos tenderiam a dissolver a separação existente entre o mundo da criança e o do adulto. Apesar da postura contrária aos direitos de liberdade, Brayner (2001) promove o debate sobre

a tensão existente entre direitos de proteção e liberdade e se posiciona claramente a favor da perspectiva protecionista.

Seguindo com o dado de que a maioria dos autores se posicionou favorável aos DCA, trazemos o gráfico com os números sobre quais direitos são enfatizados nos artigos.

**Gráfico 10 – Direitos enfatizados – N=38 total de artigos**



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da Pesquisa (Tabela 26, Apêndice 5).

Se considerarmos que os artigos avaliados como mistos se referem aos três tipos de direitos elencados, teremos um total de cerca de 80% dos textos concentrando-se nos direitos de proteção. Quando cruzamos os dados dos temas mais recorrentes, com os das categorias de crianças/jovens/adolescentes enfocados e os direitos enfatizados, percebemos o foco central nas temáticas associadas à proteção.

Apesar da doutrina de proteção integral ser destacada pelo ECA, a legislação sobre os direitos da criança e do adolescente garante também os direitos de provisão, liberdade e participação para os novos sujeitos de direitos. Além de não vermos contempladas no *corpus* discussões de modo mais equitativo sobre a amplitude de categorias de direitos assegurados às crianças e adolescentes (os denominados “3ps”: provisão, participação e proteção), observamos também certa dificuldade no rompimento com a ideia da antiga doutrina da situação irregular, pois, quando o tema é Direito da Criança e do Adolescente as reflexões se voltam para o que o Código de Menores caracterizava como “menor”, que eram aquelas crianças e adolescentes com menos de dezoito anos em “situação irregular”, ou seja, pobres, criados sem família ou em famílias consideradas “desestruturadas”, “marginalizados”, “desviantes”, que cometiam crimes, que estavam em abrigos ou privação de liberdade etc.

Os direitos de liberdade<sup>26</sup> e participação aparecem mencionados em 15 artigos, porém há pouco debate e problematização sobre as tensões existentes na outorga simultânea de direitos de participação e liberdade e proteção para as crianças. A tabela a seguir ilustra a menção, nos artigos do *corpus* aos principais debates a respeito dos marcos legais dos DCA:

**Tabela 29 – Debates mencionados – N=não definido<sup>27</sup>**

<b>Debates</b>	<b>N</b>	<b>%<sup>28</sup></b>
Não há menção a debates	24	63,1%
Tensão entre direitos de proteção x participação	06	15,8%
Situação irregular x proteção integral	05	13,1%
Relativismo cultural x universalismo	05	13,1%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da Pesquisa.

O artigo de Qvortrup (2010) é um dos poucos que explicita essa tensão (entre direitos de proteção e participação) quando reflete sobre infância e política. O autor questiona os limites entre a participação garantida a crianças e adolescentes e a proteção que elas têm direito diante de sua condição peculiar de desenvolvimento. Ao tratar da representação política de crianças, Qvortrup (2010) se preocupa em ressaltar que as mesmas não podem se manifestar, elas são representadas pelos seus pais, o que também não é garantia de ter seus interesses defendidos.

Nessa linha de raciocínio é notável, e altamente relevante para o meu tema Infância e Política, que a disciplina acadêmica que mostrou menos interesse pelas novas vertentes dos estudos da infância tenha sido a Ciência Política. Se ela manifesta alguma curiosidade pelas crianças, o interesse se concentra exclusivamente na socialização política, ou seja, em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente, o que supostamente exigiria um certo nível de atividade política e, em todo caso, suficiente para satisfazer a expectativa mínima de um sistema democrático: votar (QVORTRUP, 2010, p. 781).

<sup>26</sup> Ressaltamos aqui que os direitos de liberdade a que nos referimos estão ligados aos arts. 15 e 16 do ECA, que tratam da liberdade de opinião, expressão, culto religioso, buscar auxílio, etc. São direitos que vão além da liberdade física. De acordo com Mariano (2010, p. 106) “a novidade que representou o reconhecimento de direitos de liberdade e autonomia à infância e adolescência na Convenção, na CF 1988 e no ECA, foi abordada, na literatura nacional, mas da ótica da liberdade da pessoa física que se contrapõe à prisão”.

<sup>27</sup> Os debates aparecem como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser mencionado mais de um em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>28</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa a 100%.

Carvalho e colaboradoras (2012) também destacam as tensões relacionadas aos direitos de liberdade ao tratar dos direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes. Para as autoras,

[...] compreendem-se os direitos sexuais como sinônimo de combate ao abuso, exploração e violência sexual, algo a ser erradicado do universo infanto-juvenil, e perde-se a dimensão do que deve ser afirmado, dos sentidos e desdobramentos que oxigenam o encontro sexual, das tensões e negociações entre corpos e trocas subjetivas (CARVALHO, et. al., 2012, p. 74).

Preocupam-se, ainda, com os direitos de liberdade que adolescentes devem usufruir quando o assunto são os cuidados com seu corpo e os limites impostos pelos adultos. O artigo de Carvalho e colaboradoras (2012) apresenta um caráter inovador de debate, principalmente se comparado com os outros que compõem o nosso *corpus*, pois é o único que se propõe a tratar dos direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes, ou seja, um dos direitos de liberdade, e da ótica das próprias crianças e adolescentes, dando voz a esses atores.

Angel Pino (1990) e Celso João Ferretti (1994) já manifestavam preocupação com relação às dificuldades existentes na outorga de direitos que consideram crianças e adultos iguais nesse plano.

Certamente é louvável que a legislação explicita a necessidade do reconhecimento e respeito aos direitos individuais da criança e do adolescente. Ninguém se pronunciará contra isso. Todavia, o que o Estatuto faz nesses artigos, resgatadas as preocupações humanitárias, é repetir o discurso liberal que a todos iguala absolutamente no plano jurídico e no reino das ideias. Este comentário não tem por objetivo desqualificar tais intenções: seu intuito é apontar para seu caráter idealista e, portanto, para os limites impostos pela própria ordem econômico-social em que vivemos (FERRETTI, 1994, p. 78).

A conquista do direito à liberdade, ao respeito, à dignidade apresenta-se como uma tarefa quase impossível, exigindo muita luta por parte dos movimentos sociais (PINO, 1990, p. 69).

Em Caliman (2006) também há menção à tensão entre direitos de proteção e liberdade/participação, porém, nesse caso, o autor se posiciona claramente contrário aos direitos de liberdade argumentando que os adultos exercem forte influência sobre as ações das crianças.

Uma crítica que pode ser feita a tal posicionamento [libertário] é aquela segundo a qual o fato de afirmar que “a criança é uma pessoa” significa reconhecê-la como responsável pelas próprias ações e, portanto, tratá-la em pares condições às do adulto; afirmar que a sua palavra e o seu esforço

devam ser tomados ao pé da letra não quer dizer respeitá-la ou defendê-la, mas, ao contrário, tal procedimento pode garantir a impunidade daqueles que a manipulam. Ver na criança uma pessoa madura e não um sujeito “em processo” de maturidade mais parece uma aberração de um neoliberalismo *laissez-faire* pouco atento à diversidade social (CALIMAN, 2006, p. 386 grifos do autor).

Mesmo nos artigos que se posicionam favoráveis aos DCA, observamos pouca reflexão a respeito desse posicionamento ou sobre as tensões já mencionadas entre os direitos de proteção e liberdade. Portanto, o campo da Educação não se diferenciou do que Mariano (2010) observou em relação à literatura acadêmica brasileira de modo geral, ou seja, uma literatura acadêmica que pouco debateu sobre a Convenção e o ECA, bem como suas tensões intrínsecas.

### 3.3.2.3 A escola e os violadores de direitos da criança

Quando os artigos se propõem a tratar da violação dos direitos da criança e do adolescente, há uma forte tendência em atribuir à família (pais ou responsáveis) essa violação, quase não aparecendo nos artigos a escola ou os professores como possíveis violadores dos DCA, como é ilustrado no excerto a seguir:

Sendo uma das vias de violação dos direitos da criança e do adolescente, a violência doméstica pode se manifestar de várias formas e com diferentes graus de severidade [...] No que tange à identificação, os educadores podem perceber a violência física por meio de escoriações, hematomas, cicatrizações, contusões em partes do corpo [...] Já na violência psicológica, percebem-se problemas de saúde sem causa orgânica como, por exemplo, distúrbios de fala e sono juntamente com isolamento social, carência afetiva, regressão [...] Da mesma forma, a negligência pode ser percebida por meio de necessidades não atendidas como higiene, alimentação, educação (evasão escolar), pouca atividade motora devido à falta de estimulação [...] (SIQUEIRA, *et.al.* 2012, p. 367; 369).

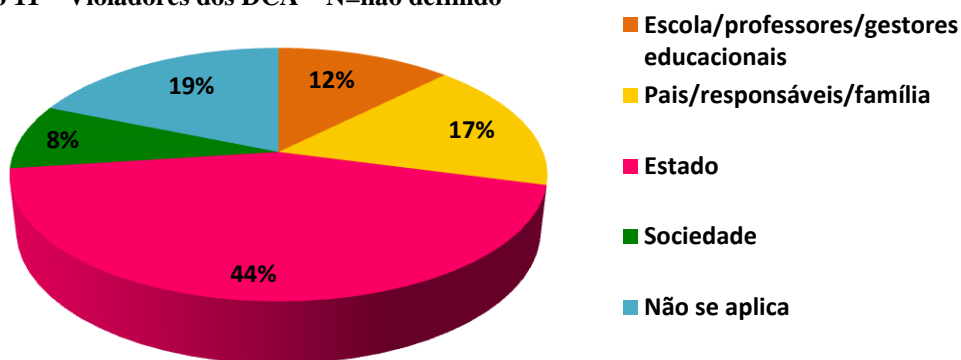
Percebemos nos trechos destacados que há uma preocupação em preparar os educadores para perceber quando há ocorrência dos diversos tipos de violência e abusos que crianças e adolescentes podem sofrer, mas, de certa forma, apresenta somente a família como possível agressora/violadora de direitos, desconsiderando as situações em que escola e professores também podem agir de modo a ser violadores de direitos, por exemplo, no que tange à integridade moral das crianças/adolescentes no ambiente escolar.

Em outro artigo do *corpus*, é tratado o tema das práticas coercitivas como violação de direitos e essas práticas são atribuídas somente aos pais ou responsáveis.

É na família que a criança assimila algumas regras que posteriormente irá utilizar em outros ambientes, tais como a escola. [...] Considerando que os comportamentos aprendidos no ambiente familiar são, muitas vezes, repetidos por crianças e adolescentes em outros contextos, como na escola, e que esta tem sido constantemente chamada a contribuir no campo da garantia dos direitos da criança e do adolescente, torna-se fundamental compreender como tal estratégia utilizada pelos pais na educação dos filhos influencia o comportamento manifesto na escola e a aprendizagem da criança e do adolescente. [...] A literatura evidencia os efeitos negativos do uso de estratégias disciplinares coercitivas no *desenvolvimento dos filhos*, como também seu reflexo na escola (PATIAS, *et.al.* 2012, p. 983; 987; 991, grifos nossos).

Ao analisarmos os trechos acima, percebemos a preocupação com o reflexo das práticas familiares no comportamento da criança e do adolescente no ambiente escolar. Na última parte destacada, notamos que a responsabilidade sobre a educação e desenvolvimento da criança é vista como exclusividade da esfera privada, ou seja, o *filho* é responsabilidade dos pais. Novamente há a ideia de isenção da escola/professores como violadores dos direitos e como possíveis autores de práticas educacionais coercitivas.

**Gráfico 11 – Violadores dos DCA – N=não definido**



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (Tabelas 32 e 33, Apêndice 5)

Conforme observamos no gráfico anterior<sup>29</sup>, cerca 70% dos artigos atribuem a violação dos DCA a fatores externos à escola.

<sup>29</sup> Os violadores aparecem como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser identificado mais de um violador em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

O Estado é o que mais é apresentado como violador e os casos são de má qualidade no atendimento/educação, falta de escolas, falta de vagas, deixar de propor políticas públicas que melhorem a qualidade e efetividade da educação, etc.

A respeito da ideia de escola como instituição que defende e promove os DCA, quando nos perguntamos sobre a relação existente nos artigos entre Educação e Direito da Criança e do Adolescente (Tabela 28) a maior incidência foi a da educação como forma de acesso à cidadania/emancipação. Em 36,8% dos artigos a educação/escola é apresentada como solução para diminuir desigualdades sociais e que seria através dela que crianças e adolescentes vão ser preparados para o exercício pleno da cidadania.

**Tabela 28 – Relação entre DCA e Educação – N=38 (total de artigos)**

<b>Relação entre DCA e Educação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Educação como forma de acesso à cidadania/emancipação	14	36,8%
Educação como um direito fundamental	11	29%
DCA independente da educação formal	07	18,4%
DCA garantidos na escola através de medidas judiciais	02	5,3%
Papel da escola em caso de violação dos DCA	02	5,3%
Associação entre criança fora da escola e a marginalização/violência	01	2,6%
Direito à educação em caso de cumprimento de medida de internação	01	2,6%
Total	38	100%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da Pesquisa.

Neste sentido, o artigo de Andrade et. al., (2013), ao tratar de um programa social que visa a inclusão de jovens na educação, traz a seguinte argumentação:

O Programa se constitui como uma política nacional de inclusão voltada para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro, pretendendo, ainda, criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil, na perspectiva de torná-lo protagonista de sua inclusão social, no marco da cidadania, conforme sinaliza o seu Projeto Pedagógico Integrado (p. 231).

Simão e Rocha (2007) também defendem o que elas chamam de utopia educacional, ao considerarem que é possível construir uma instituição educativa com capacidade de superação e emancipação.

Entretanto, embora sejam minoria, há artigos que apresentam justamente uma outra posição, como é o caso do artigo “*A gente não pode fazer nada, só podemos decidir o sabor do sorvete. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos*” de Jorge Lyra e colaboradores (2002) que sem diminuir a relevância do papel social que a escola, políticas e

programas sociais exercem, tece uma crítica a essa visão de instituições e programas sociais como redutores e atenuantes de desigualdades, pois essa ideia se baseia no conceito de jovens, adolescentes e crianças como um problema a ser resolvido.

Em linhas gerais, circulam no cotidiano contemporâneo ideias sobre adolescência e juventude que se associam à noção de crise, desordem, irresponsabilidade, enfim, problema social a ser resolvido, que merece atenção pública. Assim, o enfoque de risco, em particular, aparece fortemente associado a esses repertórios, por meio de expressões como: gravidez de risco, risco de contrair o HIV, risco de uso de drogas ilícitas, risco de vida frente à violência. O risco generalizado parece, assim, definir e circunscrever negativamente esse período da vida, possibilitando a construção de expressões absurdas como a própria prevenção da adolescência [...] (LYRA et. al., 2002, p. 11).

Nesta mesma linha crítica, o artigo de Ferretti (1994) problematiza que esse tipo de crença na escola emancipadora tende a desconsiderar as desigualdades econômico-sociais que se produzem fora dela. No artigo é problematizado que não é que a escola não possa contribuir para diminuir as diferenças, mas essa contribuição depende muito mais dela apreender as contradições existentes na sociedade do que “negar essa diversidade pela busca do consenso e da harmonia” (FERRETTI, 1994, p. 82). A escola, dessa forma, parece querer anular a desigualdade existente fora de seu contexto.

No artigo “*A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores*”, Chrispino e Chrispino (2008) também apresentam críticas ao apontarem que “a escola é morfoestática e recebe alunos de uma sociedade morfodinâmica” (p. 23), ou seja, é argumentado que essa instituição não se adaptou as mudanças ocorridas na sociedade e conseqüentemente aos conceitos de infância e adolescência. Acrescentam ainda que os “atores do sistema educacional são vítimas da universalização do ensino – o que era direito do aluno, obrigação do estado e sonho dos educadores. Não estávamos preparados para operar um sistema de educação de massas” (p. 24), revelando a percepção de que ainda paira no imaginário adulto a ideia de infância ideal, utópica.

Bernard Charlot (2013) também compartilha dessa visão mais crítica. Ao refletir sobre a escola, entende que o sistema escolar tradicional está fundado na hierarquia cultural justificando assim uma espécie de hierarquia natural (meritocracia). De fato, de onde viriam as diferenças nos êxitos culturais entre as crianças? “A escola não pode reconhecer que elas provêm das desigualdades sociais entre as crianças; isso faria desmoronar todo o seu edifício de autojustificação cultural” (CHARLOT, 2013, p 255).



Em síntese, apesar de temáticas bem variadas, boa parte dos artigos analisados priorizam um foco em comum e se aproximam pela preocupação que vislumbram diante da criança e do adolescente considerados como *alunos e problemáticos*, apresentando a concepção de que as dificuldades existentes tanto na educação como no entendimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos provém de causas externas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta pesquisa retomando nosso objetivo inicial: analisar o tratamento dado pelo campo da Educação ao tema dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ao longo do desenvolvimento do trabalho vários questionamentos foram surgindo: Quando a Educação se propõe a abordar o tema dos DCA, o que é privilegiado? Como este campo se posiciona diante da infância? Quem é identificado como violador dos direitos das crianças?

Nos limites que o tempo para a pesquisa de mestrado nos impõe, procuramos responder as questões suscitadas com intuito de contribuir para o debate público em torno da Educação e dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A partir da análise dos dados, à luz do contexto sócio-histórico podemos inferir que tem sido escassa a contribuição da Educação para o debate acerca da temática dos DCA, uma vez que, ao analisarmos o ano das publicações, observamos que o campo quase não publicou artigos durante os períodos em que os textos legais estavam sendo produzidos, discutidos e votados. Ou seja, a produção acadêmica brasileira no campo da Educação pouco se preocupou em debater sobre marcos legais que priorizavam os direitos da criança.

As temáticas privilegiados nos artigos ainda estão ligadas a uma visão adultocêntrica das relações adulto-criança, denotando uma dificuldade em compreender a criança como sujeito de direitos. Não obstante, autores como Korczak (1919; 1929), Rosemberg (1976; 1993; 1994) e Charlot (2013) venham discutindo há um longo tempo sobre a necessidade de repensar as relações adulto-criança, pautadas nos interesses dos adultos, é possível perceber no *corpus* analisado que ainda há uma tendência de naturalização da concepção segundo a qual os adultos ocupam na sociedade uma posição hierarquicamente superior à das crianças.

Pudemos apreender dos resultados que o campo da Educação ainda resiste às mudanças ocorridas na representação de infância, e tende a apresentar a escola numa posição de redentora das desigualdades existentes em seu exterior, assumindo para si mesma um papel de instância promotora (ou zeladora) de uma infância ideal.

Os discursos contidos nos artigos corroboram com as reflexões de Renaut (2002) quando o mesmo afirma que a nova condição de sujeito de direitos outorgada às crianças desestabiliza as relações adulto-criança, socialmente construídas, e revela um momento de fragilidade e de quebra de paradigmas principalmente na família e na escola. Ao analisarmos os artigos do *corpus*, é possível assinalar que encontramos poucas reflexões sobre as problematizações apontadas por Renaut (2002) acerca das dificuldades encontradas por pais, professores e adultos em geral envolvidos na educação das crianças em lidar com este novo

sujeito de direitos – a criança – que, embora tenha sua igualdade e dignidade humana reconhecida, possui especificidades a serem consideradas, ou seja, um igual que é ao mesmo tempo diferente, com suas especificidades.

A despeito do que alerta Renaut (2002) sobre o momento de crise de paradigmas, o que observamos é um quase silenciamento nos artigos analisados sobre os debates a respeito das tensões intrínsecas dos DCA. Conforme vimos no contexto sócio-histórico, a tensão instaurada pela outorga simultânea de direitos de liberdade/participação e os de proteção foi pouco debatida em contexto nacional, seja na academia em geral, seja na mídia escrita (MARIANO, 2010). A escassez do debate é um dos fatores que contribuem para a produção e reprodução de interpretações equivocadas da legislação, levando ao risco da academia reproduzir o senso comum ou os discursos midiáticos, quando é seu papel institucional promover as reflexões mais aprofundadas e produzir discursos mais críticos.

Apesar de em menor número, alguns dos artigos analisados se propuseram a refletir e discutir sobre os aspectos que se colocam como urgentes na agenda dos DCA, tais como os debates sobre direitos sexuais de crianças e adolescentes, sobre os direitos de liberdade e participação das crianças.

Ao avançarmos à terceira etapa da HP, em que oferecemos uma interpretação dos discursos sobre os DCA em artigos, apontamos que, apesar de alguns artigos promoverem reflexões e debates considerados relevantes dentro da nossa proposta de análise, os resultados sugerem a Educação como um campo que ainda resiste às modificações ou que pelo menos vem promovendo mudanças de forma muito lenta e sem acompanhar as transformações ocorridas nas representações sobre a infância a partir dos novos paradigmas de crianças como sujeitos de direitos.

Isso se verifica de modo notório quando concluímos que apesar dos avanços na legislação sobre os DCA, o campo da Educação ao abordar os Direitos da Criança e do Adolescente foca em temáticas e sujeitos associados à “situação de risco”, ao “desvio” e à violência, ou seja, para os sujeitos que outrora se encontravam em “situação irregular”, e do ponto de vista quase que exclusivo da proteção. Além disso, observamos a pouca referência às discussões mais atuais sobre a temática da infância. Como nos alerta Arroyo (2011b), a infância quando é ignorada pela Educação é levada a pensar em outros tempos: da preparação para a vida adulta, inserção no mercado de trabalho e no mundo letrado, no domínio das habilidades e competências “para o eficaz desempenho como adultos” (ARROYO, 2011b, p. 182).

Pudemos observar que quando a Educação se propõe a discutir os direitos de crianças e adolescentes o foco é no aluno, pobre, considerado problema, sustentando o discurso de que com a ajuda da educação/escola é possível transformar sua realidade, romper com o histórico de desigualdades e ser um futuro cidadão. Essa sentença sintetiza os discursos contidos na maioria dos artigos e que é reproduzido, através dos artigos acadêmicos, pelo campo da Educação. Ainda o contexto e as relações escolares são apresentados nesta produção acadêmica como focos centrais. De certa forma, no *corpus* analisado, é como se educadores não pudessem pensar as crianças e seus direitos fora do âmbito da escola, fora do papel de aluno.

Isso também é evidenciado quando percebemos a ênfase na culpabilização da família pela violação dos direitos. Novamente os problemas são apresentados como fatores externos à escola e fora de sua responsabilidade, bem como dos professores.

Apreendemos dos resultados obtidos com nossa pesquisa que o campo da Educação ainda está distante de promover um debate crítico sobre os Direitos da Criança e do Adolescente. O que tem sido feito é a produção de um discurso pouco profundo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente que pode levar a reprodução dos mesmos por pais, professores e demais adultos incumbidos do processo educativo de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Questões sobre fins e métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP. UFSCar. v.1, n.1, p.119-131, set.2007. Disponível em: [www.reveduc.ufscar.br](http://www.reveduc.ufscar.br)

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, p.3-10, maio. 1988.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. A infância interroga a pedagogia. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5)

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Obra Coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Voz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 18 ed. atual e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2011. (Coleção Saraiva de Legislação).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janner Moreira. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação: Especial Cultura e Sociologia da Infância** v., n. São Paulo, 2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Pra que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CAVALCANTI, Rogério Pádua. O que as professoras pensam sobre o ECA: uma sondagem acerca das representações sociais. In: INSTITUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Org.). **Criança e adolescente: prioridade absoluta**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2007. p. 297-319

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed.rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DIAS, Sabrina da Costa. A emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da Infância na contemporaneidade. **Revista Veras**, São Paulo, v.2, n.1, p.63-80, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés (Orgs). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001a.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001b

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Lisandra Ogg. É necessário integrar as crianças à sociedade? **Revista Veras**, v. 02, n. 02, p. 278-292, 2012.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Org.) **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1997.

KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1929/1984.

\_\_\_\_\_. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1919/1997.

KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés (Orgs). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 434 p.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da criança e do adolescente: marcos legais e mídia**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 265 p.

MÉNDEZ, Emilio García. A dimensão política da responsabilidade penal dos adolescentes na América Latina: notas para a construção de uma modesta utopia. **Educação e Realidade**, Campinas, n.33 vol.2, p. 15-36, jul./dez.2008.

\_\_\_\_\_. **Adolescente e responsabilidade penal: um debate latino-americano**. Porto Alegre: AJURIS, ESMP-RS, FESFEP-RS, 2000. Disponível em <http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id114.htm>

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. n. 112, p. 33-60, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

MUHL, Eldon H. - A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas. Autores Associados. 2008.

MUNOZ, L. G. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In:\_\_\_\_\_ SARMENTO, Manuel Jacinto (Coordenadores). **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997/Centro de Estudos da Criança, p. 31-73, 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coordenadores). **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRADO, Renata Lopes Costa. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos (as): uma interpretação ideológica.** São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 284 p.

\_\_\_\_\_. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas.** São Paulo, 2014. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. 294 p.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez.2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.Especial, p.137-162, jul./dez.2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago.2010a.

\_\_\_\_\_. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez.2010b.

\_\_\_\_\_. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.41, p.23-42, jan./abr.2014.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças:** a era da criança cidadão, contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Revista Ciência e Cultura** (Separata), vol 28 n.12. Educação como uma forma de colonialismo. Simpósio 28ª Reunião da SBPC, Brasília, 1976.

\_\_\_\_\_. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, p. 69-80, 1981.

\_\_\_\_\_. O discurso sobre criança de rua na década de 80. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º 87, p.71-81, nov. 1993.

\_\_\_\_\_. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. **Rev. Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. IV (1), p. 28-33, 1994.

\_\_\_\_\_. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo e BRANDÃO, Gildo Marçal (Orgs.) **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo, Hucitec, 2008, p. 296-333.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n. 141, p.693-728, set./dez.2010.

ROSSI, Roberto de. **Direitos da criança e educação:** construindo e ressignificando a cidadania na infância. Londrina, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. 226p.



SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 25, 2007, 183-206.

SARMENTO, M. J; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, março/2001.

SOARES, Natália Fernandes. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação**. I Encontro nacional sobre maus tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência. Fórum da Maia. 14 a 16 nov. de 2002. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/2100/1780>

\_\_\_\_\_. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coordenadores). **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997/Centro de Estudos da Criança, p. 74-111, 1997.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 123-151.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VALERIO, Palmira Moriconi, PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Da comunicação científica à divulgação. **TransInformação**, Campinas, v. 20(2): 159-169, maio/ago. 2008.

VAN ZANTEN, Àgnes. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org). **Infância invisível**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2007.

Apêndice 1 – Registro diário do levantamento dos artigos por base de dados, descritores, data e numeração dada conforme quadros do apêndice II.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES – [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Descritores:

1. Juventude e direitos (04/02/14)
2. Infância e direitos (05/02/14)
3. Criança e sujeito de direitos (05/02/14)
4. Convenção internacional sobre os direitos da criança (05/02/14) – repete o artigo nº 6, e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
5. Constituição de 1988 e DCA (05/02/14) – repete o artigo nº 6, e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
6. Estatuto da Criança e do Adolescente (06/02/14) – repete o artigo nº 3, 6, 16, 11, 17.
7. Direitos da Criança e do Adolescente (06/02/14) – repete o artigo nº 6, 21, 9, 17, 16, 3, 11.
8. Cidadania e infância (06/02/14) – repete o artigo nº 7, 13.
9. Aluno cidadão (10/02/14) – repete o artigo nº 27.
10. Criança cidadã (10/02/14) – repete o artigo nº 27, 13, 14.
11. Jovem cidadão (10/02/14)
12. Adolescente cidadão (10/02/14) – não foi encontrado nenhum trabalho.
13. Direitos e infância (22/12/2014) – repete os artigos nº 14, 6 e 8.
14. Direitos das crianças e dos adolescentes (22/12/2014) – repete o artigo nº 25 e 41
15. Política e infância (22/12/2014)
16. Código de menores (23/12/2014) – não foi encontrado nada.

BASE DE DADOS DO SCIELO.br – [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

Descritores

1. Juventude e direitos (11/02/14) – repete o artigo nº 4, 5, 17.
2. Infância e direitos (11/02/14) – repete o artigo nº 12, 7, 9, 6 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
3. Criança e sujeito de direitos (11/02/14) – repete o artigo nº 14, 17 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.

4. Convenção internacional sobre os direitos da criança (11/02/14) – repete o artigo nº 6 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
5. Constituição de 1988 e DCA (11/02/14) – não foi encontrado nada.
6. Estatuto da criança e do adolescente (11/02/14) – repete o artigo nº 16, 23, 6, 21, 17.
7. Direitos da criança e do adolescente (12/02/14) – repete artigo nº 16, 32, 25, 9, 6, 17 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
8. Cidadania e infância (12/02/14) – repete o artigo nº 7, 27.
9. Aluno cidadão (12/02/14) – repete o artigo nº 27, 26 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
10. Criança cidadã (12/04/14) – repete o artigo nº 14, 26, 3 não foi encontrado mais nenhum trabalho.
11. Jovem cidadão (12/02/14) – repete o artigo 29 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
12. Adolescente cidadão (12/02/14) – não foi encontrado nenhum trabalho.
13. Direitos e infância (24/12/2014) – repete o artigo 33, 41, 8, 14, 15, 12, 7, 9 e 6.
14. Direitos das crianças e dos adolescentes (24/12/2014) – repete o artigo 33 e 41.
15. Política e infância (24/12/2014) – repete o artigo nº 14, 46, 43 e 48.
16. Código de menores (24/12/2014) – não foi encontrado nada.

BASE DE DADOS DEDALUS/USP – <http://dedalus.usp.br>

#### Descritores

1. Juventude e direitos (12/02/14) – repete o artigo nº 4 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
2. Infância e direitos (12/02/14) – não foi encontrado nada.
3. Criança e sujeitos de direitos (12/02/14) – não foi encontrado nada.
4. Convenção internacional sobre os direitos da criança (12/02/14) – não foi encontrado nada.
5. Constituição de 1988 e DCA (12/02/14) – não foi encontrado nada.
6. Estatuto da criança e do adolescente (12/02/14) – não foi encontrado nada.
7. Direitos da criança e do adolescente (12/02/14) – não foi encontrado nada.
8. Cidadania e infância (12/02/14) – não foi encontrado nada.
9. Aluno cidadão (12/02/14) – não foi encontrado nada.

10. Criança cidadã (12/02/14) – não foi encontrado nada.
11. Jovem cidadão (12/02/14) – não foi encontrado nada (juntos não aparecem).
12. Adolescente cidadão (12/02/14) – não foi encontrado nada (juntos não aparecem).
13. Direitos e infância (24/12/2014) – não foi encontrado nada.
14. Direitos das crianças e dos adolescentes (24/12/2014) – não foi encontrado nada
15. Política e infância (24/12/2014) – não foi encontrado nada.
16. Código de menores (24/12/2014) – não foi encontrado nada.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

#### Descritores

1. Juventude e direitos (12/02/14) – repete o artigo nº 17 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
2. Infância e direitos (12/02/14) – repete o artigo nº 7, 6 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
3. Criança e sujeito de direitos (12/02/14)
4. Convenção internacional sobre os direitos da criança e do adolescente (12/02/14) – repete o artigo nº 6 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
5. Constituição de 1988 e DCA (13/02/14) – não foi encontrado nada.
6. Estatuto da criança e do adolescente (13/02/14)
7. Direitos da criança e do adolescente (13/02/14) – repete o artigo nº 7, 12, 6, 32.
8. Cidadania e infância (13/02/14) – repete os artigos nº 26 e 7.
9. Aluno cidadão (13/02/14) – não foi encontrado nada.
10. Criança cidadã (13/02/14) – repete o artigo 26 e não foi encontrado mais nenhum trabalho.
11. Jovem cidadão (13/02/14) – não foi encontrado nada.
12. Adolescente cidadão (13/02/14) – não foi encontrado nada.
13. Direitos e infância (24/12/2014) – não foi encontrado nada.
14. Direitos das crianças e dos adolescentes (24/12/2014) – não foi encontrado nada.
15. Política e infância (24/12/2014) – não foi encontrado nada.
16. Código de menores (24/12/2014) – não foi encontrado nada.

Apêndice 2 – Quadro dos artigos encontrados por nome, descritor, se há autores da área da educação, nome do periódico e se há versão completa disponível.

**Quadro 5 – Base de dados: CAPES**

Nº	ARTIGO	DESCRIPTOR	AUTOR DA ÁREA	PERIÓDICO DA ÁREA	TEXTO COMPLETO
1	Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão – 2013	Juventude e direitos	3	Revista Eletrônica de Educação - UFSCAR	sim
2	A juventude na ótica dos policiais: a negação do direito na aparência – 2011	Juventude e direitos	2	Linhas Críticas - UNB	sim
3	Jovens e juventudes: consensos e desafios – 2011	Juventude e direitos	1	Revista do Centro de Educação UFMS	sim
4	Juventude pobre, violência e cidadania – 2008	Juventude e direitos	2	não (saúde)	sim
5	Reflexões acerca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho – 2007	Juventude e direitos	2	Educação e Sociedade	sim
6	A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões – 2010	Infância e direitos	2	Cadernos de Pesquisa	sim
7	Infância, exclusão social e educação como utopia realizável – 2002	Infância e direitos	1	Educação e Sociedade	sim
8	A transformação da Infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas – 2001	Infância e direitos	não	Paideia	sim
9	Educação da infância – estar junto sem ser igual: Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! – 2008	Infância e direitos	1	Educar em Revista	sim
10	Crianças, infâncias, educação e corpo – 2007	Infância e direitos	2	Nuances: Estudos sobre a Educação	sim
11	Brinco, fantasio, mudo de mudo de nome e transgido para brincar: experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral – 2013	Infância e direitos	2	Revista Eletrônica de Educação - UFSCAR	sim
12	Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia – 2007	Infância e direitos	1	Educação e Sociedade	sim
13	Pedagogos(as) de crianças e pensadores críticos da educação – 2008	Infância e direitos	1	Reflexão e Ação	sim
14	Estudantes em situação de risco e prevenção – 2006	Infância e direitos	1	Ensaio	sim
15	Histórias coletivas e construções subjetivas: uma trama de narrativas em uma creche comunitária – 2013	Infância e direitos	1	Educação em Revista	sim
16	Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos – 2010	Criança e sujeito de direitos	1	Trabalho, Educação e Saúde	sim
17	"A gente não pode fazer nada, só podemos decidir o sabor do sorvete. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos – 2002	Criança e sujeito de direitos	não	Caderno Cedes	sim
18	Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade – 2010	Criança e sujeito de	1	Educação: Revista do Centro de Educação	sim

		direitos		UFSM	
19	Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? – 2010	Estatuto da criança e do adolescente	1	Nuances: Estudos sobre a Educação	sim
20	A escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos – 2013	Estatuto da criança e do adolescente	1	Revista Eletrônica de Educação - UFSCAR	sim
21	A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola – 2010	Estatuto da criança e do adolescente	1	Caderno Cedes	sim
22	Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socio-educativas: do direito a implementação da ação educativa – 2013	Estatuto da criança e do adolescente	1	Revista Eletrônica de Educação - UFSCAR	sim
23	A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores – 2008	Estatuto da criança e do adolescente	1	Ensaio	sim
24	Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos da criança e do adolescente – 2012	Direitos da criança e do adolescente	não	Revista do Centro de Educação UFSM	sim
25	Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar – 2012	Direitos da criança e do adolescente	não	Educação e Pesquisa	sim
26	Da criança-cidadã ao fim da infância – 2001	Cidadania e infância	1	Educação e Sociedade	sim
27	Ética na escola: (re) acendendo uma polêmica – 2001	Aluno cidadão	1	Educação e Sociedade	sim
28	Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades – 2007	Criança cidadã	2	Nuances: Estudos sobre a Educação	sim
29	O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção da subjetividade – 2012	Jovem cidadão	1	Educação e Pesquisa	sim
41	Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves	Direitos das crianças e dos adolescentes	2	Psicologia Clínica	sim
42	Direitos humanos: um desafio aos educadores	Direitos e infância	1	EccoS	sim
43	Infância e política	Política e infância	não	Cadernos de Pesquisa	sim
44	Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	Política e infância	3	Educação e Sociedade	sim
45	Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil	Política e infância	não	Ensaio	sim
46	O ensino fundamental de nove anos e o direito a educação	Política e infância	3	Educação e Pesquisa	sim
47	O ensino fundamental de nove anos e os processos de avaliação: estratégias de regulação da população infantil	Política e infância	1	Revista do Centro de Educação UFSM	sim
48	Expansão da educação infantil e processos de exclusão	Política e infância	1	Cadernos de Pesquisa	sim

**Quadro 6 – Base de Dados: Scielo.br**

<b>Nº</b>	<b>ARTIGO</b>	<b>DESCRIPTOR</b>	<b>AUTOR DA ÁREA</b>	<b>PERIÓDICO DA ÁREA</b>	<b>TEXTO COMPLETO</b>
30	Juventude e políticas públicas no Brasil – 2003	Juventude e direitos	2	Revista Brasileira de Educação	sim
31	Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea – 2010	Juventude e direitos	1	Caderno Cedes	sim
32	Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação – 2012	Estatuto da criança e do adolescente	1	Revista Brasileira de Educação	sim
33	O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil – 2009	Cidadania e infância	1	Ensaio	sim
34	Políticas sociais de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil – 2010	Cidadania e infância	2	Cadernos de Pesquisa	sim
49	Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento	Direitos e Infância	1	Cadernos de Pesquisa	sim
50	Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil	Política e infância	1	Educação e Sociedade	sim

**Quadro 7 – Base de Dados: Fundação Carlos Chagas**

<b>Nº</b>	<b>ARTIGO</b>	<b>DESCRIPTOR</b>	<b>AUTOR DA ÁREA</b>	<b>PERIÓDICO DA ÁREA</b>	<b>TEXTO COMPLETO</b>
35	Avaliação na educação infantil: um debate necessário – 2013	Criança e sujeito de direitos	2	Estudos em Avaliação Educacional	sim
36	Direitos e a realidade social da criança no Brasil: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990	Estatuto da criança e do adolescente	não	Educação e Sociedade	Sim
37	O Estatuto da Criança e do Adolescente e a questão educacional – 1994	Estatuto da criança e do adolescente	não	não (Ideias)	sim
38	A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos – 1986	Direitos da criança e do adolescente	1	Cadernos de Pesquisa	sim
39	O direito das crianças à educação infantil – 2003	Direitos da criança e do adolescente	1	Pró Posições	sim
40	Infância e cidadania - 1994	Cidadania e infância	1	Cadernos de Pesquisa	sim

Apêndice 3 – Referências dos artigos que compõem o *corpus*

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Revista Pro-Posições**. V. 14, n. 3 vol. 42, – set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes>> Acesso em: 13/02/2014.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro et. al. Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 1, p. 228-247, mai. 2013. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 04/02/2014.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes et. al. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-5, jan./abr. 2011.
- ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05/02/2014
- BRAYNER, Flávio. Da criança cidadã ao fim da infância. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, n. 76, Outubro/2001. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06/02/2014.
- CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 383-396, jul./set. 2006. Disponível em: < <http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/principal.aspx>> Acesso em: 05/02/2014.
- CAMPOS, Maria Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (59): 57-65, novembro 1986. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta\\_cadernos.php?area=publicacoes](http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes)> Acesso em: 13/02/2014.
- CARVALHO, Cíntia et. al. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, vol. 24, n.I, p. 69-88, 2012.
- CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: < <http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/principal.aspx>> Acesso em: 06/02/2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: < <http://revistanuances.wordpress.com/>> Acesso em: 06/02/2014.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out. 2005
- FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para uma escola contemporânea. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 30, n. 81,



p. 233-249, maio.-ago./2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11/02/2014.

FERRETTI, Celso João. O Estatuto da criança e do adolescentes e a questão educacional. **Ideias**. n.21, p. 77-83, 1994.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 494-520, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.cesgranrio.org.br/publicacoes/principal.aspx>> Acesso em: 12/02/2014.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Disponível em <[www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao)> Acesso em: 05/02/2014

FONSECA, Débora Cristina. Escolarização de Adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 05/02/2014.

FONSECA, Laura Souza. Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 137-153, mar./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>> Acesso em: 05/02/2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes, consensos e desafios. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 36, n.1, p. 25-45, jan./abr. 2011. Disponível em <[www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao)> Acesso em: 04/02/2014

LYRA, Jorge et. al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, agosto/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05/02/2014

LOPES, Roseli Esquerdo et. al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/sausoc>> Acesso em: 04/02/2014

MARQUES, Glaziela Cristiani Solfa. Acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: do direito a implementação da ação educativa. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 7, n. 1, Mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 06/02/2014.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Infância e cidadania. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 91, p. 23-30, Nov. 1994. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta\\_cadernos.php?area=publicacoes](http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes)> Acesso em: 13/02/2014.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação e**

**Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1085-1104, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04/02/2014

NERY, Maria Aparecida. A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola. **Cadernos Cedes.** Campinas, vol. 30, n. 81, p. 189-207, mai.-ago. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06/02/2014

OLIVEIRA, Sonia Cristina; GOMES, Cleomar Ferreira. Brinco, fantasio, mudo de nome e transgrido para brincar: experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 05/02/2014.

PATIAS, Naiana Dapieve et. al. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 04, p. 981-996, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>> Acesso em: 06/02/2014.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta\\_cadernos.php?area=publicacoes](http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes)> Acesso em: 12/02/2014.

PINO, Angel. Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do “Estatuto da Criança e do Adolescente”. **Educação e Sociedade.** v.11, n. 36, p. 61-79, ago. 1990.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez.2010.

REDIN, Euclides. Pedagogos (as) de crianças e pensadores críticos da educação. **Reflexão e Ação.** v. 17, n. 2, p. 142-151, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: 05/02/2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade.** Ano XXIII, n. 78, abril/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05/02/2014

SILVEIRA, Adriana Dragone. Atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/sobre-a-rbe>> Acesso em: 11/02/2014.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infância, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre a educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIII, v.14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances>> Acesso em: 05/02/2014

SIQUEIRA, Aline Cardoso et. al. Enfrentando a violência: a percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes. **Revista do Centro de**

**Educação UFSM.** Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 365-380, maio/ago. 2012. Disponível em <[www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao)> Acesso em: 06/02/2014.

SOUSA, Carlos Angelo de Meneses; GOMES, Candido Alberto da Costa. A juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 527-543, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhas-criticas>> Acesso em: 04/02/2014.

SOUZA, Gisele. Educação da infância – estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar em Revista.** Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p.17-31, 2008. Disponível em: <<http://www.educaremrevista.ufpr.br/>> Acesso em: 05/02/2014

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/rbe/sobre-a-rbe>> Acesso em: 11/02/2014.

TOMÁS, Catarina Almeida. A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. **Paidéia.** n.11, vol. 20, p. 69-72, 2001. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/paideia](http://www.revistas.usp.br/paideia)> Acesso em: 05/02/2014.

## Apêndice 4 – Manuais de análise

**Manuais****Manual 1 - Categorias de atributos utilizadas na codificação do contexto de produção das unidades de informação.****O periódico como subunidade**

## 1. Número da unidade de informação

O campo foi denominado de UI e tem dois dígitos numéricos. Refere-se ao título do periódico em que o artigo está inserido.

## 2. Grande área de produção de conhecimento

Refere-se à área de produção de conhecimento do periódico, conforme está informado nos *sites* dos mesmos.

Códigos:

1. Educação
2. Saúde
3. Ciências Humanas
4. Psicologia

## 3. Origem Institucional

Refere-se à instituição a qual a publicação está vinculada.

Códigos:

1. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
2. Universidade Federal de São Carlos – Ufscar
3. Fundação CESGRANRIO
4. Fundação Carlos Chagas
5. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
6. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
7. Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz
8. Universidade de São Paulo – USP
9. Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
10. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

11. Universidade de Brasília – UnB
12. Universidade Federal do Paraná – UFPR
13. Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ

#### 4. Local da publicação

Cidade/Estado de onde se origina a instituição do periódico.

Códigos:

1. São Carlos/SP
2. Campinas/SP
3. Rio de Janeiro/RJ
4. São Paulo/SP
5. Presidente Prudente/SP
6. Santa Maria/RS
7. Santa Cruz do Sul/RS
8. Brasília/DF
9. Curitiba/PR
10. Ribeirão Preto/SP

#### 5. Avaliação Qualis – qualidade

Trata-se da classificação que o periódico recebeu do Qualis/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação ao seu âmbito de circulação no campo da Educação.

Códigos:

1. A1
2. A2
3. B1
4. B2
5. B3
6. B4

## O autor como subunidade

### 6. Número da UI

Refere-se ao (s) autor (es) do artigo.

### 7. Sexo

O campo trata do sexo do (a) autor (a).

Código:

1. Feminino
2. Masculino

### 8. Área de atuação

Refere-se à área do conhecimento em que o autor atuava à época da publicação do artigo. A área de atuação aqui indica em que área do conhecimento o autor se declarava graduado, ou pós-graduado.

Código:

1. Educação
2. Direito
3. Sociologia
4. Psicologia
5. Ciência da Computação
6. Saúde

### 9. Titulação acadêmica

Refere-se à titulação acadêmica conforme descrita no artigo ou apresentada no *curriculum* inscrito na Plataforma Lattes no período da publicação do artigo.

Código:

1. Graduado
2. Aluno de especialização
3. Especialista
4. Aluno de mestrado
5. Mestre
6. Aluno de doutorado
7. Doutor

## O artigo como subunidade

### 10. Número da UI

Refere-se ao próprio artigo.

### 11. Ano da publicação

O campo trata do ano da publicação do artigo.

1. 1986
2. 1990
3. 1994
4. 2001
5. 2002
6. 2003
7. 2005
8. 2006
9. 2007
10. 2008
11. 2009
12. 2010
13. 2011
14. 2012
15. 2013

### 12. Tipo de produção bibliográfica

Trata da classificação do tipo de texto acadêmico.

Código:

1. Revisão bibliográfica
2. Ensaio
3. Relato de pesquisa
4. Relato de experiência
5. Misto
6. Não se aplica

### 13. Financiamento

Refere-se à existência de financiamento para a pesquisa, no caso de relatos de pesquisa.

Código:

1. Sim
2. Não consta

### 14. Financiadores

Identificação dos financiadores da pesquisa, no caso de relatos de pesquisa.

Código:

1. Prope/Unesp
2. Não se aplica

## **Manual 2 – Sobre as categorias relacionadas ao tema dos Direitos da Criança e do Adolescente**

### 15. Tema enfatizado

Trata do tema central abordado no artigo.

Código:

1. Concepções de infância, educação e pedagogia
2. Direito à educação infantil
3. Educação como meio de inserção social
4. Educação e direitos humanos
5. Jovem/adolescente/criança em privação de liberdade
6. Jovem/adolescente/criança institucionalizado em abrigo ou contexto hospitalar
7. Jovem/adolescente/criança/aluno-cidadão
8. Juventude/adolescência/infância e a violação de seus direitos
9. Obrigatoriedade da educação
10. Políticas públicas para a juventude/adolescência/infância
11. Judicialização das relações escolares
12. O ECA e a educação
13. Direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes



#### 16. A criança/adolescente/jovem no artigo

Refere-se a como a criança/adolescente/jovem é tratado no artigo.

Código:

1. Sujeito participante
2. Sujeito não participante

#### 17. Caracterização do sujeito

Refere-se a como a criança/adolescente/jovem é caracterizado.

Código:

1. Aluno
2. Marginalizado
3. Pobre
4. Violento
5. Vulnerável
6. Ator social
7. Inocente
8. Futuro da nação
9. Cidadão/futuro cidadão
10. Portador de necessidades especiais

#### 18. Foco no aluno

Refere-se a que etapa da educação formal o aluno se encontra, em caso do sujeito ser caracterizado como aluno.

Código:

1. Educação Infantil
2. Ensino Fundamental
3. Ensino Médio
4. Fora/deixou a escola
5. Educação especial
6. Não se aplica

### 19. Variável de cor/raça

Trata da menção a variável de cor/raça dos sujeitos da pesquisa.

Código:

1. Menciona
2. Não menciona

### 20. Local onde a pesquisa foi realizada

Refere-se ao estado onde a pesquisa foi realizada, em caso de relato de pesquisa.

Código:

1. Mato Grosso
2. Rio de Janeiro
3. São Paulo
4. Rio Grande do Sul
5. Pernambuco
6. Acre
7. Distrito Federal
8. Paraná
9. Não se aplica

### 21. Relação adulto x criança

Refere-se à abordagem sobre a relação adulto x criança contida no artigo, a partir da visão expressa pelo(s) autor(es/as).

Código:

1. Adultocêntrica
2. Centrada na criança
3. Não se aplica

### 22. Programa ou Projeto Social

Trata da referência, no artigo, a algum programa ou projeto social envolvido na pesquisa, em caso de relato de pesquisa.

Código:

1. Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de São Carlos/SP
2. PETI
3. PAPAÍ

4. Pró-Jovem Prisiona

5. Metuia

6. Proext

7. Não se aplica

#### 23. Referência aos marcos legais dos DCA

Trata dos marcos legais dos Direitos da Criança e do Adolescente mencionados no artigo.

Código:

1. Declaração de Genebra (1924)

2. Declaração dos Direitos da Criança (1959)

3. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)

4. Constituição Federal do Brasil (1988)

5. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

6. Não consta

#### 24. Direitos enfatizados

Refere-se aos tipos de DCA enfatizados pelos artigos

Código:

1. Direitos de participação e liberdade

2. Direitos de proteção

3. Direitos de provisão

4. Misto

#### 25. Menção aos direitos de participação e liberdade

Código:

1. Sim

2. Não

#### 26. Relação entre DCA e Educação

Refere-se a como o artigo trata a relação entre os Direitos da Criança e do Adolescente no campo da Educação.

Código:

1. Educação como um direito fundamental

2. Associação entre criança fora da escola e a marginalização/violência

3. Direito à educação em caso de cumprimento de medida de internação
4. Educação como forma de acesso à cidadania/emancipação
5. DCA independente da educação formal
6. DCA garantidos na escola através de medidas judiciais
7. Papel da escola em caso de violação dos DCA

#### 27. Debates mencionados

Trata dos debates mencionados pelo artigo.

Código:

1. Tensão entre direitos de proteção x participação
2. Situação irregular x proteção integral
3. Relativismo cultural x universalismo
4. Não há menção a debates

#### 28. Posicionamento dos adultos em relação aos DCA

Refere-se à posição assumida pelos autores em relação aos Direitos da Criança e do Adolescente.

Código:

1. Favorável
2. Desfavorável
3. Relativamente favorável

#### 29. Referência aos novos estudos sociais da infância

Trata da identificação de referências aos novos estudos sociais da infância no artigo.

Código:

1. Faz referência
2. Não faz referência

#### 30. Violação dos direitos

Refere-se à menção no artigo de violação dos DCA.

Código:

1. Sim
2. Não

### 31. Violador (es) de direitos

No caso de menção à violação, indicação do (s) violador (es) dos direitos da criança e do adolescente.

Código:

1. Escola/professores/gestores educacionais
2. Pais/responsáveis/família
3. Estado
4. Sociedade
5. Não se aplica

### 32. Tema da família

Trata de identificar se o artigo aborda o tema da família.

Código:

1. Sim
2. Não

### 33. Voz de crianças e adolescentes nos artigos.

Refere-se ao aparecimento da voz ou posicionamento de crianças e adolescentes nos artigos.

Código:

1. Aparece a voz ou posicionamento de crianças/adolescentes
2. Não aparece a voz ou posicionamento de crianças/adolescentes

### 34. Voz de outros atores

Refere-se ao aparecimento da voz de outros atores.

Código:

1. Sim
2. Não

### 35. Outros atores escutados

No caso de aparecer as vozes de outros atores.

Código:

1. Pais
2. Professores
3. Outros familiares

4. Responsáveis
5. Tutores
6. Especialistas
7. Policiais
8. Não se aplica

Apêndice 5 – Quadros e tabelas com os resultados da análise dos artigos feita através dos manuais do apêndice 4.

### Periódicos

#### Quadro 8 – Lista de periódicos

01	Revista Pro-posições
02	Revista Eletrônica de Educação
03	Educação e Sociedade
04	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação
05	Cadernos de Pesquisa
06	Nuances: estudos sobre educação
07	Caderno Cedes
08	Revista do Centro de Educação UFSM
09	Trabalho, Educação e Saúde
10	Saúde e Sociedade
11	Educação e Pesquisa
12	Reflexão e Ação
13	Revista Brasileira de Educação
14	Linhas Críticas
15	Educar em revista
16	Paidéia
17	Ideias
18	Psicologia Clínica

**Tabela 1 – Área do conhecimento do periódico – N=18<sup>30</sup>**

Área	N	%
Educação	15	83,3%
Saúde	01	5,5%
Ciências Humanas	01	5,5%
Psicologia	01	5,5%
Total	18	100%

**Tabela 2 – Área do conhecimento do periódico – N=38<sup>31</sup>**

Área	N	%
Educação	35	92,1%
Saúde	01	2,6%
Ciências Humanas	01	2,6%
Psicologia	01	2,6%
Total	38	100%

<sup>30</sup> O número N=18 refere-se ao número total de periódicos.

<sup>31</sup> O número N=38 refere-se ao número total de artigos.

**Tabela 3 – Origem institucional – N=18**

<b>Origem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	04	22,2%
Universidade de São Paulo - USP	03	16,6%
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	01	5,5%
Fundação Carlos Chagas	01	5,5%
Fundação CESGRANRIO	01	5,5%
Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz	01	5,5%
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01	5,5%
Universidade de Brasília – UNB	01	5,5%
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	01	5,5%
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP	01	5,5%
Universidade Federal de São Carlos – Ufscar	01	5,5%
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	01	5,5%
Universidade Federal do Paraná - UFPR	01	5,5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4 – Origem institucional – N=38**

<b>Origem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	11	29%
Fundação Carlos Chagas	04	10,5%
Universidade de São Paulo - USP	04	10,5%
Universidade Federal de São Carlos – Ufscar	04	10,5%
Fundação CESGRANRIO	03	7,9%
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	03	7,9%
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED	02	5,3%
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP	02	5,3%
Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz	01	2,6%
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	01	2,6%
Universidade de Brasília – UNB	01	2,6%
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	01	2,6%
Universidade Federal do Paraná - UFPR	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>



**Tabela 5 – Local da publicação – Cidade/estado – N=18**

<b>Cidade/estado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
São Paulo/SP	03	16,6
Campinas/SP	04	22,2%
Rio de Janeiro/RJ	04	22,2%
Brasília/DF	01	5,5%
Curitiba/PR	01	5,5%
Presidente Prudente/SP	01	5,5%
Ribeirão Preto/SP	01	5,5%
Santa Cruz do Sul/RS	01	5,5%
Santa Maria/RS	01	5,5%
São Carlos/SP	01	5,5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

**Tabela 6 – Local da publicação – Cidade/estado – N=38**

<b>Cidade/estado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Campinas/SP	11	29%
Rio de Janeiro/RJ	07	18,4%
São Paulo/SP	07	18,4%
São Carlos/SP	04	10,5%
Santa Maria/RS	03	7,9%
Presidente Prudente/SP	02	5,3%
Brasília/DF	01	2,6%
Curitiba/PR	01	2,6%
Ribeirão Preto/SP	01	2,6%
Santa Cruz do Sul/RS	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 7 – Região da publicação – N=18**

<b>Região</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sudeste	14	77,7%
Sul	03	16,6%
Centro-Oeste	01	5,5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

**Tabela 8 – Região da publicação – N=38**

<b>Região</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sudeste	32	84,2%
Sul	05	13,1%
Centro-Oeste	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 9 – Qualis – qualidade da publicação – N=18**

Qualis	N	%
A1	06	33,3%
B1	04	22,2%
B2	03	16,6%
A2	02	11,1%
B3	02	11,1%
B4	01	5,5%
Total	18	100%

**Tabela 10 – Qualis – qualidade da publicação – N=38**

Qualis	N	%
A1	13	34,2%
A2	09	23,7%
B1	06	15,8%
B2	06	15,8%
B3	02	5,3%
B4	02	5,3%
Total	38	100%

### Autores

**Quadro 9 – Lista de autores**

01	Adriana Dragone Silveira
02	Aline Cardoso Siqueira (2)
03	Álvaro Chrispino
04	Ana Cristina Garcia Dias
05	Ana Lúcia Goulart de Faria
06	Ana Paula Serrata Malfitano
07	Anete Abramowicz
08	Angel Pino
09	Angela Viana Machado Fernandes
10	Beatriz Akemi Takeiti
11	Benedito Medrado
12	Candido Alberto da Costa Gomes
13	Carla Regina Silva
14	Carlos Angelo de Meneses Sousa
15	Carlos Roberto Jamil Gury
16	Carmem Zeli de Vargas Gil
17	Cássia Ferraza Alves
18	Catarina Almeida Tomás
19	Celso João Ferretti
20	Cíntia de Sousa Carvalho
21	Claudio Pedrosa
22	Cleomar Ferreira Gomes

- 23 Débora Cristina Fonseca
- 24 Diógenes Pinheiro
- 25 Dolores Galindo
- 26 Eliane Ribeiro Andrade
- 27 Elisângela Ribeiro da Silva
- 28 Elmir de Almeida
- 29 Eloísa Acires Candal Rocha
- 30 Eric Ferdinando Passone
- 31 Euclides Redin
- 32 Flávia Elso Leão
- 33 Flávio Brayner
- 34 Geraldo Caliman
- 35 Gisele Souza
- 36 Glaziela Cristiani Solfa Marques
- 37 Jens Qvortrup
- 38 Jorge Lyra
- 39 José Roberto Rus Perez
- 40 Laura Souza Fonseca
- 41 Lisete Regina Gomes Arelaro
- 42 Luiz Antônio Miguel Ferreira
- 43 Luiz Carlos Gil Esteves
- 44 Manuel Jacinto Sarmiento
- 45 Márcia Aparecida Jacomini
- 46 Márcia Buss Simão
- 47 Maria Aparecida Nery
- 48 Maria Luiza Rodrigues Flores
- 49 Maria Lygia Quartim de Moraes
- 50 Maria Malta Campos
- 51 Marilena Nakano
- 52 Marília Pontes Sposito
- 53 Maristela Moraes
- 54 Melina Casari Paludeto
- 55 Miguel Farah Neto
- 56 Miguel Gonzalez Arroyo
- 57 Naiana Dapieve Patias
- 58 Patrícia Leme e Oliveira Barbosa
- 59 Paulo César Rodrigues Carrano
- 60 Pedro Nascimento
- 61 Raquel Gonçalves Salgado
- 62 Raquel S. P. Chrispino
- 63 Roseli Esquerdo Lopes
- 64 Rubens de Camargo Ferreira Adorno
- 65 Simone de Fátima Flach
- 66 Solange Jobim e Souza
- 67 Sonia Cristina Oliveira
- 68 Sylvie Bonifácio Klein

**Tabela 11 – Sexo dos autores – N=68<sup>32</sup>**

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	42	61,8%
Masculino	26	38,2%
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

**Tabela 12 – Área de atuação dos autores – N=68**

<b>Área</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Educação	46	67,8%
Psicologia	13	19,1%
Sociologia	04	5,9%
Direito	02	3%
Saúde	02	3%
Ciência da Computação	01	1,5%
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

**Tabela 13 – Titulação acadêmica dos autores – N=68**

<b>Titulação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Doutorado	42	61,8%
Mestrado	12	17,6%
Aluno (a) de doutorado	06	8,8%
Graduado	04	5,9%
Aluno (a) de mestrado	02	3%
Aluno (a) de especialização	01	1,5%
Especialista	01	1,5%
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

<sup>32</sup> Número total de autores é igual a 68.

## Artigos

**Tabela 14 – Ano da publicação – N=38**

Ano	N	%
2010	07	18,4%
2012	04	10,5%
2013	04	10,5%
2007	03	7,9%
2008	03	7,9%
2011	03	7,9%
1994	02	5,3%
2001	02	5,3%
2002	02	5,3%
2003	02	5,3%
2009	02	5,3%
1986	01	2,6%
1990	01	2,6%
2005	01	2,6%
2006	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 15 – Tipo de produção bibliográfica – N=38**

Tipo de produção	N	%
Ensaio	24	63,1%
Relato de Pesquisa	10	26,3%
Misto	02	5,3%
Revisão Bibliográfica	01	2,6%
Relato de experiência	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 16 – Financiamento – N=38**

Financiamento	N	%
Não consta	37	97,4%
Sim	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

### O conteúdo dos artigos

**Tabela 17 – Temas enfatizados nos artigos – N=38**

<b>Temas enfatizados</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Juventude/adolescência/infância e a violação de seus direitos	10	26,3% %
Direito à educação infantil	06	15,8%
Concepções de infância, educação e pedagogia	03	7,9%
Educação como meio de inserção social	03	7,9%
Jovem/adolescente/criança em privação de liberdade	03	7,9%
Jovem/adolescente/criança/aluno cidadão	03	7,9%
Obrigatoriedade da educação	02	5,3%
Políticas públicas para a juventude/adolescência/infância	02	5,3%
Judicialização das relações escolares	02	5,3%
Educação e direitos humanos	01	2,6%
Jovem/adolescente/criança institucionalizado em abrigo ou contexto hospitalar	01	2,6%
O ECA e a Educação	01	2,6%
Direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 18 – A criança/adolescente/jovem no artigo – N=38**

<b>A criança/adolescente/jovem no artigo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sujeito não participante	32	84,2%
Sujeito participante	06	15,8%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 19 – Caracterização do sujeito – N=não definido<sup>33</sup>**

<b>Caracterização do sujeito</b>	<b>N</b>	<b>%<sup>34</sup></b>
Aluno	18	47,3%
Ator social	14	36,9%
Vulnerável	10	26,3%
Cidadão/futuro cidadão	07	18,4%
Marginalizado	06	15,8%
Pobre	03	7,9%
Violento	02	5,3%
Inocente	01	2,6%
Futuro da nação	01	2,6%
Portador de necessidades especiais	00	0%

**Tabela 20 – Foco no aluno – N=não definido<sup>35</sup>**

<b>Foco no aluno</b>	<b>N</b>	<b>%<sup>36</sup></b>
Não se aplica	25	65,8%
Educação Infantil	12	31,6%
Ensino fundamental	07	18,4%
Ensino Médio	06	15,8%
Fora/deixou a escola	00	0%
Educação especial	00	0%

**Tabela 21 – Variável de cor e raça – N=38**

<b>Variável de cor e raça</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não menciona	31	81,6%
Menciona	07	18,4%
Total	38	100%

<sup>33</sup> A caracterização do sujeito aparece como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser aplicada mais de uma característica em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>34</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi o utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa o 100%.

<sup>35</sup> O foco no aluno aparece como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser aplicada mais de uma etapa da educação em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>36</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi o utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa o 100%.

**Tabela 22 – Local onde a pesquisa foi realizada – N=38**

<b>Local/Estado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não se aplica	27	71%
São Paulo	04	10,5%
Mato Grosso	02	5,3%
Rio de Janeiro	02	5,3%
Rio Grande do Sul	01	2,6%
Pernambuco	01	2,6%
Acre	01	2,6%
Distrito Federal	01	2,6%
Paraná	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 23 – Relação adulto-criança – N=38**

<b>Relação adulto-criança</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Adultocêntrica	19	50%
Centrada na criança	13	34,2%
Não se aplica	06	15,8%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 24 – Programa ou projeto social – N=38**

<b>Programa/projeto</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não se aplica	33	86,8%
Programa de medidas socioeducativas em meio aberto de São Carlos/SP	01	2,6%
PETI	01	2,6%
PAPAI	01	2,6%
Pró-Jovem Prisional	01	2,6%
Metuia/Proext	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>



**Tabela 25 – Referência aos marcos legais – N=não definido<sup>37</sup>**

<b>Marcos legais</b>	<b>N</b>	<b>%<sup>38</sup></b>
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	25	65,8%
Constituição Federal do Brasil (1988)	24	63,1%
Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)	11	29%
Declaração dos Direitos da Criança (1959)	05	13,1%
Não consta	02	5,3%
Declaração de Genebra (1924)	01	2,6%

**Tabela 26 – Direitos enfatizados – N=38**

<b>Direitos enfatizados</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Direitos de proteção	19	50%
Misto	13	34,2%
Direitos de participação e liberdade	06	15,8%
Direitos de provisão	00	0%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 27 – Menção aos direitos de liberdade e participação – N=38**

<b>Menciona direitos de liberdade e participação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não	23	60,5%
Sim	15	39,5%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

**Tabela 28 – Relação entre DCA e Educação – N=38**

<b>Relação entre DCA e Educação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Educação como forma de acesso à cidadania/emancipação	14	36,8%
Educação como um direito fundamental	11	29%
DCA independente da educação formal	07	18,4%
DCA garantidos na escola através de medidas judiciais	02	5,3%
Papel da escola em caso de violação dos DCA	02	5,3%
Associação entre criança fora da escola e a marginalização/violência	01	2,6%
Direito à educação em caso de cumprimento de medida de internação	01	2,6%
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

<sup>37</sup> Os marcos legais aparecem como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser mencionado mais de um marco em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>38</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi o utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa o 100%.

**Tabela 29 – Debates mencionados – N=não definido<sup>39</sup>**

Debates	N	% <sup>40</sup>
Não há menção a debates	24	63,1%
Tensão entre direitos de proteção x participação	06	15,8%
Situação irregular x proteção integral	05	13,1%
Relativismo cultural x universalismo	05	13,1%

**Tabela 30 – Posicionamento dos adultos em relação aos DCA – N=38**

Posicionamento	N	%
Favorável	32	84,2%
Relativamente favorável	05	13,1%
Desfavorável	01	2,6%
Total	38	100%

**Tabela 31 – Referência aos novos estudos da infância – N=38**

Posicionamento	N	%
Não faz referência	27	71%
Faz referência	11	29%
Total	38	100%

**Tabela 32 – Violação dos direitos – N=38**

Menção à violação dos direitos	N	%
Sim	29	76,3%
Não	09	23,7%
Total	38	100%

<sup>39</sup> Os debates aparecem como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser mencionado mais de um em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>40</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi o utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa o 100%.

**Tabela 33 – Violador dos direitos – N=não definido<sup>41</sup>**

<b>Violadores</b>	<b>N</b>	<b>%<sup>42</sup></b>
Estado	21	55,3%
Não se aplica	09	23,7%
Pais/responsáveis/família	08	21%
Escola/professores/gestores educacionais	06	15,8%
Sociedade	04	10,5%

**Tabela 34 – Tema da família – N=38**

<b>Aborda o tema da família</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	21	55,3%
Não	17	44,7%
Total	38	100%

**Tabela 35 – Voz de crianças e adolescentes nos artigos – N=38**

<b>Voz de crianças e adolescentes nos artigos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não aparece a voz	32	84,2%
Aparece a voz	06	15,8%
Total	38	100%

**Tabela 36 – Voz de outros atores – N=38**

<b>Voz de outros atores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não aparece a voz	29	76,3%
Aparece a voz	09	23,7%
Total	38	100%

<sup>41</sup> Os violadores aparecem como número indefinido, pois, nesse caso, pode ser mencionada mais de uma categoria de violador em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>42</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi o utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa o 100%.

**Tabela 37 – Outros atores escutados – N=não definido<sup>43</sup>**

<b>Atores escutados</b>	<b>N</b>	<b>%<sup>44</sup></b>
Não se aplica	29	76,3%
Professores	05	13,1%
Pais	02	5,3%
Especialistas	02	5,3%
Tutores	01	2,6%
Policiais	01	2,3%
Outros familiares	00	0%
Responsáveis	00	0%

<sup>43</sup> Os atores aparecem como número indefinido, pois, nesse caso, pode mais de um ator em cada artigo. Portanto o total varia, não condizendo com o total de artigos=38.

<sup>44</sup> Para fins e cálculo da porcentagem, foi o utilizado o número total de artigos = 38, portanto a soma da porcentagem ultrapassa o 100%.

Apêndice 6 – Referências dos artigos que foram excluídos do *corpus*.

CARVALHO, Rosângela Tenório. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28325/30182> Acesso em: 18/01/2015.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. Direitos humanos: um desafio aos educadores. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 463-476, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511645010> Acesso em: 18/01/2015.

KRAMER, Sonia; et. al. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 01, abr. 2011. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 18/01/2015.

MOTA, Maria Renata Alonso. O ensino fundamental de nove anos e os processos de avaliação: estratégias de regulação da população infantil. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 37, n. 02, ago. 2012 Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64442012000200011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442012000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18/01/2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. História coletiva e construções subjetivas: uma trama de narrativas em uma creche comunitária. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 225-246, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop\\_125.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_125.pdf) Acesso em: 18/01/2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312013000200011&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312013000200011&lng=es&nrm=iso)> Acesso em: 12/02/2014.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re) acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**. ano XXII, nº 76, Outubro/2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300012&script=sci_arttext) Acesso em 18/01/2015.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuance: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15 p 123-137, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/161/228> Acesso em: 18/01/2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. nº 107, p. 7-40, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf> Acesso em: 18/01/2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n. 141, p.693-728, set./dez.2010.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde, et. al. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 65-100, março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a03n115.pdf> Acesso em: 18/01/2015.

TATAGIBA, Ana Paula. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil. **Ensaio: avaliação e políticas pública em educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200006) Acesso em 18/01/2015.