

A DEMOCRATIZAÇÃO EDUCATIVA COMO DIREITO E MEIO PARA UMA GLOBALIZAÇÃO HUMANIZADA

ANA MARIA EYNG
Universidade Fernando Pessoa (Portugal)
eyng.anamaria@gmail.com

JÉSSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA
Secretaria Municipal de Educação (Brasil)
jessicaadriane@hotmail.com

EDUARDO FELIPE HENNERICH PACHECO
Secretaria Municipal de Educação (Brasil)
eduardo.pva@hotmail.com

Abstract: The meanings of democratic participation in educational contexts are discussed in this text in the counter-hegemonic globalization weave of possibilities. The methodological pathway establishes a dialog among documentary and bibliographic studies and empirical data on the participation under the theoretical perspective of complex thinking and democratic justice. On the trails of counter-hegemonic globalization, conceptual argumentation and guidelines of educational and childhood policies indicate that participation is an essential element of praxis. In this context, participation acts as principle, strategy and result in the multidimensional configuration of emancipatory learning and the right to democratic education as a possibility of ensuring sustainability of human and planetary life conditions.

Keywords: educational policies, participation, democracy, childhood rights, globalization.

GLOBALIZAÇÕES E PARTICIPAÇÃO COMO LEGITIMIDADE DEMOCRÁTICA

A democratização dos direitos nas diretrizes políticas internacionais concebe como princípio o direito à vida com qualidade, cujo desafio entrelaça princípios e ações das políticas dos direitos humanos e dos direitos humanitários. A materialização desse intuito, numa perspectiva planetária, requer ressignificação epistemológica, praxiológica e ecológica de concepções excludentes em disputa, tais como as relativas aos direitos humanos e às globalizações. O intento, ao ressignificar os conceitos,

ISSN 2283-7949
GLOCALISM: JOURNAL OF CULTURE, POLITICS AND INNOVATION
2022, 2, DOI: 10.12893/gjcepi.2022.2.4
Published online by "Globus et Locus" at <https://glocalismjournal.org>



está no olhar sobre a participação como direito e princípio democraticamente legitimado embora ainda não democratizado como acesso de todas e todos.

A tarefa se inicia pela explicitação dos embates entre os conceitos de direitos humanos e suas implicações nas concepções sobre globalização, a partir de duas concepções concorrentes de direitos humanos: uma de vertente liberal e a outra de vertente democrática, conforme Santos (2010: 131). A reflexão e a contextualização das concepções divergentes buscam visões mais inclusivas, promissoras e conciliatórias na promoção da justiça social, ética e democrática. Entretanto, “a democracia perfeita – que até agora não foi realizada em nenhuma parte do mundo, sendo utópica, portanto, deveria ser simultaneamente formal e substancial” (Bobbio, Matteucci, Pasquino 2010: 329).

As políticas de democratização, num contexto globalizado, remetem à análise referendada na complexidade, ampliando a perspectiva de direitos sociais, e assinalam promessas por expectativas de maior redistribuição, reconhecimento e participação (Fraser 2008, 2009). A materialização de tais propósitos requer a superação da visão de globalização hegemônica, cujo foco está na garantia de interesses e estratégias de poder neoliberal estendidas a todo o globo. Este modelo de globalização hegemônica de cima para baixo produz: “eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência [...]; desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais [...]; o uso turístico de tesouros históricos [...] e ‘reservas naturais’ [...]; desemprego provocado pela deslocalização das empresas” (Santos 2010: 438).

Nesse cenário, os princípios inclusivos da justiça democrática, em especial a participação, são cindidos, negados e distorcidos, pois a globalização neoliberal produz a exclusão e reforça as desigualdades, impedindo que se cumpra a promessa dos direitos sociais democráticos. Nesse sentido, se evidencia a necessidade de reforçar as possibilidades de construir outra perspectiva de movimento global, constituindo, como alternativa, uma globalização a partir de baixo, que promova “a luta contra a exclusão e discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pela globalização neoliberal, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação” (Santos 2010: 439).

Tal conjunto de iniciativas constitui o diferencial rumo à concretização da legitimidade democrática, na superação dos “obstáculos institucionalizados que impedem alguns sujeitos de participarem, em condições de paridade com os demais, como parceiros integrais da interação social” (Fraser 2009: 17). A participação pode também ser impedida em virtude de hierarquização ou hegemonia cultural, que nega às pessoas “o *status* necessário; nesse caso, elas sofrem de desigualdade de *status* ou falso reconhecimento” (Fraser 2009: 17-18). Os efeitos da permanência desses obstáculos nas instituições sociais, entre as quais as educativas, promovem “a exclusão da grande maioria das pessoas da participação”, nas quais essa parcela significativa dos indivíduos tem negada “a chance de se envolver, em termos paritários, no processo de tomada de decisão” (Fraser 2009: 34), submetendo-os a processos antidemocráticos.

Na sequência do texto, são considerados pressupostos metodológicos, que situam a participação, reunindo argumentos conceituais, documentais e empíricos, os quais permitam situar possibilidades de configurar ações de globalização contra-hegemônica.

A COMPLEXIDADE NA CONFIGURAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

O percurso da argumentação conceitual parte das considerações introdutórias referendadas em Santos (2010), que situa os direitos e as globalizações; em Fraser (2009), que traz as intencionalidades, as quais constituem os elementos da justiça democrática; em Vieira (2017), que situa conceitos e estratégias de participação; em Morin (2005, 2007) e Morin, Ciurana e Mota (2003), que permitem a interlocução desses elementos na perspectiva do pensamento complexo.

Essa argumentação conceitual, referendada na estratégia de pesquisa bibliográfica, permite desenvolver a reflexão sobre a política educacional, considerando a participação nas teias da perspectiva complexa. A esses argumentos, integram-se os elementos advindos da análise documental de políticas educacio-

nais e de políticas da infância com foco no princípio da participação. Os dados de campo, oriundos de pesquisa empírica, realizada com 504 estudantes e 147 profissionais da educação de cinco países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México, trazem percepções sobre a participação no cotidiano de crianças e adolescentes.

Os princípios democráticos se constituem balizadores da busca, sendo a participação o princípio conciliador na partilha de valores e recursos, que garantam as condições para a qualidade de vida sustentável. Nesse cenário, situa-se a problematização sobre os significados da participação nos contextos da educação, considerando a complementaridade e a interrelação dos propósitos apresentados nas políticas educacionais e da infância e no diálogo com percepções de educandos(as) e educadores(as). Nesses processos de inter-relação, exclusão e resistência coexistem; isto é, embora esteja afirmada nos textos políticos a participação, em suas múltiplas dimensões, os sujeitos, com maior ênfase às crianças e adolescentes, permanecem encontrando obstáculos, que exigem uma postura de luta contra a exclusão existente nos processos pelos quais suas vozes deveriam se fazer presentes.

No desenvolvimento da análise apresentada no texto, a estratégia metodológica, que se desenha a partir da complexidade, tece o diálogo acerca da participação, na qual o “método não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias. O método ajuda-nos a conhecer e é também conhecimento” (Morin, Ciurana, Mota 2003: 31). Tendo em mente a potencialidade generativa do estudo em movimento e, ao mesmo tempo, atentos à incerteza, às invisibilidades e aos conhecimentos ausentes, negados ou levados à inexistência, se coloca em destaque argumentos em prol de uma outra globalização, mais inclusiva e democrática.

A POLÍTICA EDUCACIONAL TECIDA NAS LINHAS DA COMPLEXIDADE

A política na era planetária se defronta com desafios da multiplicidade de expectativas, interesses e necessidades em

ISSN 2283-7949

GLOCALISM: JOURNAL OF CULTURE, POLITICS AND INNOVATION

2022, 2, DOI: 10.12893/gjcp.2022.2.4

Published online by “Globus et Locus” at <https://glocalismjournal.org>



Some rights reserved

tensão e contraposição. Logo, diante de demandas complexas, exige-se a configuração de respostas com proposições também complexas. Para Morin (2005: 38), “os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade”, colocando-nos a urgência e necessidade de uma reforma de pensamento da humanidade (Morin 2002), que atenda à complexidade das relações em curso.

Na visão complexa, o todo e as partes se complementam, uma vez que “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (Morin 2005: 37). Portanto, segundo o autor, o conhecimento pertinente é multidimensional, porque indivíduo e sociedade são formados por unidades complexas (Morin 2005).

Entretanto, se diante dos complexos problemas mundiais nos apropriarmos de soluções hegemônicas, meramente técnicas, racionais e burocráticas, com referenciais unidimensionais, iremos constatar que tais soluções irão manter e reforçar os processos excludentes de globalização hegemônica. Por outro lado, a política educativa democrática, referendada na multidimensionalidade, implica a mudança do pensamento hegemônico neoliberal, que coloniza a educação e referenda, ainda, suas políticas, suas práticas e suas intencionalidades numa inteligência míope. Essa mudança, portanto, implica superação de perspectivas enraizadas nos pressupostos da modernidade, ainda muito presentes nos processos pedagógicos, e nos leva a almejar uma práxis educativa, que pense e opere os pressupostos de reconhecimento, representação e participação da concepção de justiça democrática, conforme nos sinalizam os estudos de Fraser (2008, 2009).

Assim, teríamos a possibilidade de efetivar uma educação contra-hegemônica, “que tem por objetivo uma concepção complexa da realidade e que efetivamente conduzisse a ela”, e que, por sua vez, colaboraria “com os esforços que visam atenuar a crueldade do mundo” (Morin, Ciurana, Mota 2003: 59); isto é, tornando-o mais inclusivo via participação.

Isso implica pensar na efetivação de uma educação democrática, que requer políticas e práticas “para enfrentar os problemas que implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependência, interretroações de extensão planetária relativamente rápida, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos ‘caóticos’ e bifurcações” (Morin, Ciurana, Mota 2003: 109). A dinâmica da práxis participativa, aplicada aos sistemas, instituições e processos educativos numa educação democrática, se pauta em atitudes e aptidões capazes de superar os obstáculos de estruturas burocrática e da institucionalização de políticas unidimensionais (Morin, Ciurana, Mota 2003: 110). Essa intencionalidade situa os indivíduos em posições de paridade, equidade e inclusão.

A participação, intencionada nas políticas democráticas, objetiva o desenvolvimento humano e planetário sustentável, que “supõe a ampliação das autonomias individuais, ao mesmo tempo em que se efetiva o crescimento das participações comunitárias, desde participações locais até participações planetárias” (Morin, Ciurana, Mota 2003: 103). Nessa lógica, destaca-se a possibilidade de que “a participação e a construção das redes associativas ultrapassarão o modelo hegemônico masculino, adulto, técnico, ocidental, com a finalidade de revelar e despertar os fermentos civilizatórios femininos, juvenis, senis, multiétnicos e multiculturais do patrimônio humano” (Morin, Ciurana, Mota 2003: 110). Trata-se de inclusão democrática, de todos(as), no todo do processo político e pedagógico da educação, sendo que a participação, nessa estrutura rizomática, pode assumir “[...] diferentes significados e constitui-se como instrumento hermenêutico e operativo, de acordo com os contextos históricos e sociais em que se inscreve” (Vieira 2017: 36). Esses percursos de aprendizagem são produtores potenciais de novas possibilidades identitárias, pois a participação pode gerar a emancipação: “A participação emancipatória consigna o direito de cada sujeito à palavra e ao gesto criador, mas também considera uma felicidade construída coletivamente pelas pessoas, no dia a dia, no amor de um por cada um” (Vieira 2017: 42).

Nas linhas da complexidade, apontada pelos autores(as) citados(as), a participação assume diferentes níveis, que perpassam todo o tecido social; ou seja, os processos participativos percorrem

Quadro 1. *Níveis de participação nos processos políticos.*

Níveis de participação	Caracterização da participação
Nível Macro – orientações sociais gerais e as relações de classe; se refere à transversalidade das dimensões nacionais e internacionais.	Participação como sistema relacional, complexo, determinado, simultaneamente, pelas referências paradigmáticas que constituem narrativas de ação e desenvolvimento global – relação Estado, mercado, sociedade civil – retratados nos contextos locais.
Nível Meso – orienta relações entre cidadão, Estado e sociedade, e traduz a relação formal de poder na dimensão institucional e política.	Participação como espaço de articulação entre as dimensões micro e macro, presentes nos discursos e nas estratégias de representação dos sujeitos, enquanto narratividade, temporalidade, relacionalidade e contextualidade.
Nível Micro – orienta e situa a interação entre os sujeitos nas relações face a face.	Participação como processo de interação e comunicação, na construção de identidades e diferenças, no qual a troca constitui percurso de aprendizagem e empoderamento dos sujeitos, influenciados por e influenciadores de outros sujeitos e contextos.

Fonte: elaborado com base em Vieira (2017).

desde a construção individual identitária até a constituição de políticas de Estado. Os níveis de participação podem ser observados no quadro 1. Os níveis de participação são percebidos como orientadores das interações sociais. Todavia, cabe olhar, com mais atenção, para os sentidos da participação, que circulam nos textos das políticas, questionando-os como possibilidade política, como princípio da gestão democrática da educação e como direito dos estudantes da educação básica.

TRILHAS DA PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Toda política pública ou iniciativa governamental implica mudanças no espaço de disposições dos sujeitos sociais no campo de que trata o objeto de intervenção pública, causando

rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se reconstruir. Os atores sociais estão constantemente em luta por espaços, e a efetivação das políticas públicas apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social: “A política é então entendida como relação comunicacional, de negociação de poder, traduzida na tensão entre o individual e o coletivo” (Vieira 2017: 41), e entre perspectivas locais e globais. As políticas são textos abertos, “frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, criadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos” (Ball 2001: 102), sendo criadas e recriadas em processos de negociação, interpretação e influências nos diferentes contextos nos quais circulam, constituindo-se em um ciclo político com várias etapas e sentidos. As diretrizes políticas são formuladas a partir de contextos globais de influência, interpretadas e reformuladas nos contextos nacionais na produção dos textos “e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (Ball 2001: 102) e, ainda, reinterpretadas e recontextualizadas em função dos resultados que produzem.

No Brasil, um país constitucionalmente democrático, a gestão das instituições públicas também deve se orientar pelos princípios de participação democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 3º, orienta que o ensino tenha como base os princípios da igualdade, liberdade, pluralismo e demais marcos, que sinalizam a importância da participação democrática em todos os processos educativos. Tais princípios, que devem perpassar todos os processos educativos e, também, a forma de gerir a educação, representam a adoção de processos decisórios participativos, na efetivação do direito à educação capaz de materializar uma política de identidade, com a representação de todos os segmentos e sujeitos educativos, em conformidade com a visão multidimensional, referendada na macroconceitualização e, dessa maneira, efetivar o

direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de

poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno (Lima 2014: 1070-1071).

A partir dessa perspectiva, a análise documental da Política Educacional nos auxilia a compreender a direção na qual se orientam os processos educativos participativos. Para a discussão, trazemos documentos do contexto de influência internacional, além de documentos nacionais, relacionados em ordem cronológica: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990; a Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar (Declaração de Dakar) em 2000; as Metas Educativas 2021, elaboradas na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação celebrada em El Salvador em 19 de maio de 2008; a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 2014, que define as metas e estratégias da educação nacional para o decênio (PNE 2014-2024).

Tais documentos foram selecionados em virtude de suas propostas conceberem, como política pública, uma educação complexa, democrática e participativa. Além disso, procuramos selecionar documentos de diferentes décadas para situar, por meio da visão de evolução orgânica, o entendimento que a participação e a educação assumem nos discursos legais. Nossa intenção, como o próprio método do pensamento complexo sugere, não é o esgotamento das possibilidades de análise e nem a fixação das categorias como acabadas. Ao contrário, apresentamos algumas análises possíveis levando em consideração a fluidez e o constante movimento e rearranjo, que os significados operam nas políticas e nas lógicas sociais. Nos documentos analisados, relacionados na tabela 1, a categoria “participação” evoca diferentes possibilidades, tais como: efetivação da cidadania, representação, desenvolvimento de potencialidades/pessoal/ integral, participação como compromisso e

Tab. 1. *Ocorrência da categoria participação nos documentos.*

Documentos internacionais e nacionais	Freq.	%
1 Declaração de Jomtien (UNESCO 1990).	30	23
2 LDBEN (Brasil 1996).	8	6
3 Declaração de Dakar (UNESCO 2000).	7	5,5
4 Metas Educativas 2021 (OEA 2008).	60	47
5 Resolução CNE n. 4 (Brasil 2010).	4	3
6 PNE (Brasil 2014).	20	15,5
Total	129	100

Fonte: elaborado com base na análise documental.

compartilhamento de responsabilidades e, especificamente, em relação aos processos educativos, a participação abrange as perspectivas de aprendizagens dos educandos e as tomadas de decisões/gestão. Estas devem ser feitas pela comunidade educativa, ou seja, os(as) professores(as), educandos(as), familiares e/ou responsáveis legais, e observando a comunidade local, onde a instituição está inserida.

Em relação aos níveis de participação, sistematizados em Vieira (2017), podemos inferir que, entre os sentidos de participação sugeridos nos documentos analisados, predominam orientações relativas ao nível macro (sem, no entanto, abranger o todo, como sugere a visão complexa), no qual a participação não incorpora as experiências concretas e locais dos sujeitos educacionais. Tal fator potencializa as teias de desigualdades, pois não leva em consideração os efeitos hierárquicos e geracionais e limita-se a esvaziar e fragmentar os sentidos do próprio conceito de participação. Nesse processo, “a infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva” (Sarmiento, Fernandes, Tomás 2007: 183).

No nível micro, a participação assume a noção de cidadania engendrada pela modernidade, entendida como “o estatuto legal da ‘identidade oficial’ dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de autogovernança” (Sarmiento, Fernandes, Tomás 2007: 186). A ausência de participação nesse nível gera a exclusão da infância de um estatuto político, desassocia-se a participação do autocuidado, responsabilidade social e tomada de decisões, sem, de fato, dar voz aos estudantes. Ainda que a responsabilização dos agentes governamentais seja mister para galgar processos educacionais mais justos e participativos, a invisibilidade da infância como protagonista na ação educativa toma corpo, por exemplo, quanto à escuta das necessidades e projeções de futuro das crianças.

No nível meso, que pressupõe uma articulação entre os níveis macro e micro, predomina uma linguagem tecnocrática de difícil entendimento, o que revela a urgência da adoção de uma teoria de tradução e/ou da equivalência (Santos 2002) de sentidos das políticas públicas, para que promovam o diálogo entre todos os sujeitos e níveis. A participação, nesse nível, apresenta-se como um processo de interação e criação de espaços coletivos. Todavia, há que considerarmos a complexidade das relações pessoais e institucionais vivenciadas, pois, caso não levadas em conta, podem tornar-se obstáculo a uma efetiva participação. Nesse nível, a participação se torna meta não efetivada face à burocratização, que evidencia hierarquias e posições de poder, desconsiderando as especificidades e complexidades dos contextos e atores sociais.

TRILHAS DA PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS DA INFÂNCIA

Um olhar sobre a participação nas políticas para a infância permite constatar avanços multidimensionais, em especial nos últimos trinta anos. As implicações sociológicas e as lutas por reconhecimento oferecem uma nova concepção de infância, que ressignifica conceitos e estratégias políticas nos documentos nacionais e internacionais, superando a “imagem de objeto

das políticas assistencialistas” (Fernandes 2009: 42) e, por consequência a não participação até então atribuída às infâncias.

A participação, como direito, implica a construção da ideia de infância como categoria social composta por sujeitos ativos, cuja visão de sujeitos de direito inclui os conhecimentos e o ponto de vista das crianças e adolescentes, no pleno exercício da cidadania. Dessa forma, o fluxo participativo busca integrar

o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem seu ponto de vista (Fernandes 2009: 42).

À visão polissêmica e multidimensional da participação, integra-se a necessidade de construir uma racionalidade cosmopolita (Santos 2002), capaz de gerar tempos-espacos próprios para o conhecimento e valorização das inesgotáveis experiências das crianças e adolescentes.

Ao analisar documentos políticos sobre direitos da infância, na órbita internacional, oriundos da Organização das Nações Unidas – ONU (*Convenção dos Direitos da Criança* 1989; *Observación General n. 12 – El derecho del niño a ser escuchado* 2009), bem como o principal instrumento normativo nacional brasileiro, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) e o documento orientador da XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (XI CNDCA), realizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Brasil 2018), localizamos a presença da categoria participação no intuito de extrair os significados expressos nos documentos.

Nem todas as ocorrências localizadas nos documentos listados na tabela 2, apresentam conceitos sobre a categoria participação, em análise. Por isso, os trechos nos quais as menções se inseriram foram interpretados, a fim de evidenciar seus sentidos. Na apreciação dos documentos, observamos significados construídos à luz da ideia de participação infantil como meio de expressar opiniões, crenças e pensamentos e a possibilidade de gerir e influenciar seu próprio processo de desenvolvimento.

Tab. 2. *Ocorrência da categoria participação nos documentos.*

Documentos internacionais e nacionais	Freq.	%
1 Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989)	8	5,6
2 Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n. 8.069, 13 07 1990)	26	18
3 Observación General n. 12 (ONU 2009)	74	51,4
4 Documento orientador da XI CNDCA (Brasil 2018)	36	25
Total	144	100

Fonte: elaborado com base na análise documental.

Adiciona-se, também, às concepções identificadas, a indispensabilidade da atribuição de responsabilidades e da consideração de todas as partes envolvidas nos processos de garantia de direitos da infância (Estados, sociedade civil e famílias). Portanto, é possível identificarmos, nos documentos, narrativas sobre participação em nível macro, meso e micro (Vieira 2017), ainda que o último em menor escala. A Convenção parte do pressuposto de que os Estados Partes se comprometem a encorajar e desenvolver oportunidades de participação, para que, devidamente informada e consciente, crianças e adolescentes tenham condições de expor livremente suas opiniões, crenças e pensamentos, sem prejuízos a si mesmos e a outrem, independentemente dos espaços que ocupem, o que inclui as instituições educativas, família, sistema judiciário, contextos culturais e de lazer, sistemas de saúde e assistência etc. (ONU 1989).

A participação permeia os artigos 28 e 29, nos quais são traçadas metas que subsidiam a garantia da qualidade da educação, tornando esse direito um dos elementos fundamentais para gerar igualdade de condições para a participação das crianças na sociedade (ONU 1989).

O mesmo movimento histórico e social que retroage sobre a Convenção impulsiona o texto do ECA (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), do qual se reúnem os dispositivos legais legitimadores da criação do Conselho Nacional da Criança e Adolescente. Além disso, a Convenção é o parâmetro para as Observações Gerais tecidas pelo Comitê dos Direitos da Criança

da ONU, como a *Observación General n. 12 – El derecho del niño a ser escuchado* (ONU 2009).

Na hermenêutica dos textos, observa-se a ideia das relações, que envolvem complexas redes de retroalimentação. Assim, na esfera nacional, o ECA acompanha os documentos internacionais, surgindo da necessidade de revisar conceitos e práticas, no que tange à infância no Brasil, a partir do paradigma do interesse superior da criança, coerente com a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Concebendo crianças e adolescentes como sujeitos ativos de direitos, o Estatuto prevê processos participativos para a escuta e consideração da infância no campo educacional e para além dele. Em 2009, a ONU publicou a *Observación General n. 12*, sobre o direito da criança a ser ouvida, conforme artigo 12 da Convenção do Direito da Criança – CDC (ONU 1989), que trata do direito da criança a expressar livremente suas opiniões. O artigo aliado aos subsequentes, artigos 13 a 15, compõem o eixo participativo da Convenção. A *Observación General n. 12* reafirma o significado da participação como “ponto de partida para um intenso intercâmbio de pareceres entre crianças e adultos sobre a elaboração de políticas, programas e medidas em todos os contextos pertinentes à vida da infância” (ONU 2009: 8 – tradução nossa). Assim, “os novos formatos participativos apontam para a ampliação da esfera política, entendida como nova gramática histórica de participação cidadã” (Vieira 2017: 41), que se materializa em prol da justiça democrática no delimitamento de trilhas contra-hegemônicas.

A *Observación General n. 12* situa a participação da criança e adolescente como “um instrumento para estimular o futuro desenvolvimento da personalidade e evolução das faculdades da criança” (ONU 2009: 20 – tradução nossa). Nesse sentido, insere a participação da criança como premissa para a configuração de práticas de educação familiar e educação escolar, sugerindo processos de formação para pais e professores.

Tendo em vista tais direcionamentos, no exercício da participação, “pressupõe uma aprendizagem individual e coletiva, organizada de forma democrática, dando lugar à partilha coletiva dos significados atribuídos, sendo os sentidos negociados como troca das diversas subjetividades” (Vieira 2017: 40). Os

processos participativos na família, na escola e na comunidade exigem conhecimentos emancipatórios na construção cotidiana das condições e estratégias individuais e coletivas para efetivação da justiça social democrática.

Entretanto, os embates políticos e ideológicos inerentes ao processo democrático produzem também riscos de retrocesso. No Brasil, em 2018, na XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, observou-se a tentativa de construção de espaços de deliberação e controle social das políticas públicas com vias menos estreitas à participação da infância.

Por meio do conjunto dos documentos, a partir de distintos e inter-relacionais níveis de participação, constata-se, em seus textos e contextos, indicações que problematizam a participação da infância nas esferas políticas e sociais. Problematizar a participação exige uma ecologia de saberes, tempos, reconhecimentos, transescalas e produtividade (Santos 2002), que desvelam as ausências das crianças e adolescentes na “diversidade e multiplicidade de práticas sociais” (Santos 2002: 253). Com a convocação da infância às arenas da participação, as políticas precisarão debruçar-se na construção de meios para a aprendizagem participativa emancipatória capaz de atuar na perspectiva da sociologia das emergências (Santos 2002).

Dessa forma, os pressupostos democráticos podem contribuir para a constituição da aprendizagem participativa emancipatória na medida em que se coloca à disposição da construção de “um conhecimento rebelde (propõe mudanças), edificante (contextualiza e prevê consequências), estratégico (mede riscos e antecipa a ação) e construtivo (dialógico, práxiológico, reflexivo intercultural e transcontextual)” (Vieira 2017: 41).

Trata-se de uma política educativa de redistribuição, reconhecimento, representação e participação: a participação emancipatória, que sinaliza trilhas possíveis para a constituição de globalizações contra-hegemônicas.

POSSIBILIDADES COTIDIANAS DE PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA

A participação se constitui direito do conjunto de sujeitos do processo pedagógico, quer estejam no papel de educadores(as) ou educandos(as), em conformidade tanto com as políticas educacionais, que enfatizam a participação democrática nos processos educativos, quanto com as políticas da infância, que estabelecem o direito à participação das crianças e adolescentes, os(as) estudantes da educação básica.

As percepções de estudantes e educadores permite inferir as possibilidades e limites de concretização de processos participativos no cotidiano das infâncias de países latino-americanos, entre os quais: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. Cumpre sinalizar que o Brasil é um país de dimensões continentais e, por assim ser, configura-se na diversidade de modos de vida e existência, que se expressam nas relações, valores, processos culturais, formas de apropriação do espaço e trajetórias históricas. No entanto, o contexto específico do País, na atualidade, expressa a contradição da afirmação constitucional da democracia, enquanto vivencia crises políticas, econômicas, ambientais, que, em síntese, fragilizam e limitam o alcance da participação dos sujeitos, dificultando a efetividade da democracia proclamada. Infelizmente, essas contradições se estendem também aos demais países, que constituíram o universo da pesquisa empírica.

São nessas circunstâncias que crianças e adolescentes estão situados e, por tais fatores e contextos, vivenciam constrangimentos, que lhes impedem o exercício pleno de seus direitos, desde os mais fundamentais. Perante essa condição, encontram-se em situação de pobreza infantil, que, por ser uma grave violação multidimensional dos direitos e fragilização da dignidade, sinaliza a necessidade de atuação dos direitos humanitários (Eyng, Cardoso 2021). Portanto, ao caracterizar educandos(as) e educadores(as), tem-se em vista os processos que incidem no desenvolvimento da democracia no País. E não somente isso, pois, assumindo uma perspectiva orientada pela cosmovisão, entendemos que os contextos interferem e recebem interferências dos cenários internacionais, sendo esse o motivo pelo qual



os dados são tecidos a partir da relação entre todo e partes, destacando as especificidades das partes na tessitura do todo – neste caso, o contexto geral dos dados.

Os(as) 504 educandos(as) têm idades que variam entre os 10 e 18 anos, com predominância dos 13 anos (23,6 por cento) e 14 anos (26,4 por cento). Mais da metade são do sexo feminino (56,3 por cento), enquanto 43,7 por cento são do sexo masculino. Entre os(as) educandos(as) participantes, destacamos que 71 por cento são brasileiros, e os demais distribuem-se entre argentinos (11,9 por cento), chilenos (7,7 por cento), colombianos (2,6 por cento) e mexicanos (6,7 por cento). No Brasil, os(as) educandos(as) foram indagados sobre como se identificam em relação à raça. Os(as) participantes se declaram, na maioria, brancos (32,7 por cento) e pardos (26,8 por cento). Nos demais países, a pergunta foi ajustada conforme o contexto, buscando compreender as relações de pertencimento étnico. Nesse caso, 87 por cento consideram não pertencer ou descender de algum grupo étnico e outros 3,4 por cento não declararam ou não sabiam declarar, enquanto somente 9,6 por cento consideram pertencer à etnia dos povos originários, como Tobas, Mapuches, Indígenas ou outros não informados.

Para 54,3 por cento dos(as) educandos, a configuração familiar se dá entre quatro e cinco pessoas, indicando famílias mais numerosas, que, por sua vez, residem em casas com cerca de cinco ou seis cômodos (42,8 por cento), cenário que abre necessidade para que os(as) educandos(as) tenham que dividir seu quarto com outros moradores da residência, como é o caso de 52 por cento dos(as) educandos(as). Os(As) educandos dividem-se entre demandas de estudo e também em contextos, nos quais precisam ajudar a cuidar de irmãos menores, primos ou vizinhos (15,2 por cento) ou limpar a casa (24,5 por cento).

Nas residências, observa-se que o quesito conectividade ainda é restrito, pois verifica-se que 40,7 por cento não possuem um computador com acesso à internet. No entanto, 74 por cento dos estudantes informaram possuir seu próprio celular com o qual acessam a internet.

No que compete às condições de contexto, como acesso à água tratada, 462 educandos(as), dos 504, indicaram ter acesso. No entanto, o número baixa consideravelmente no que se refere

à rede de esgoto: 366 de 504 estudantes possuem moradia ligada à rede de esgoto.

Quanto aos(as) 147 profissionais da educação, 77 são educadores brasileiros e 70 dos demais países, tendo, predominantemente, entre 33 e 39 anos (32 por cento) e 26 e 32 anos (27,2 por cento), sendo 72,1 por cento do sexo feminino. Os profissionais possuem graduação (37,4 por cento) e especialização (40,8 por cento) como titulação acadêmica mais frequente. São profissionais que contam com tempo de atuação na área maior do que seis anos, mais especificamente 6 a 10 anos (31,3 por cento) e 11 a 15 anos (23,1 por cento). A principal função dos profissionais participantes da pesquisa é a docência (74,2 por cento), seja no Ensino Fundamental ou Médio, embora o campo de maior experiência desses profissionais seja o Fundamental 2 (ou equivalente), 32,6 por cento, e Ensino Médio (ou equivalente), 34,9 por cento.

No conjunto dos dados, nessa visão geral, observamos alguns pontos que se apresentam como fatores que incluem, do ponto de vista dos estudantes, as intersecções entre os limites no reconhecimento da identidade cultural associados às configurações familiares mais numerosas e às condições de vida nem sempre favoráveis para a garantia da qualidade de vida de todos os membros da família, especialmente quando se observa que persistem locais onde não há rede de esgoto e há crianças que assumem responsabilidades como cuidado de outras crianças, e, ainda, quando não há o acesso a computadores com conexão à internet. Esses fatores indicam uma precarização na garantia de direitos de proteção e provimento, que, certamente, incidem na garantia do direito aos processos participativos.

Educandos(as) e educadores(as) foram indagados sobre processos participativos na escola e em casa estão entre ótimos qual consideram o nível de garantia das oportunidades de participação. Nas avaliações sobre liberdade de expressar opinião, participar e tomar decisão, crianças e adolescentes, na visão geral dos dados, sinalizaram que o direito de decidir, tanto em casa quanto na escola, é o aspecto no qual encontram menor oportunidade, sinalizando uma possível maior fragilidade quanto a esse aspecto (tabela 3). Quanto aos números, as sinalizações dos estudantes são bastante positivas, pois, no conjunto,

Tab. 3. *Visão Geral dos Estudantes – Direitos de Participação: consideram oportunidades de emitir sua opinião e contribuir nas decisões sobre questões da sua vida. Indique o nível de garantia desse conjunto de direitos em sua vida considerando a escala.*

Direitos de participação Geral	Insuficiente		Fraco		Médio		Ótimo		Excelente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Liberdade de expressão em casa	9	1,8	22	4,4	110	21,8	151	30,0	212	42,1
Liberdade de expressão na escola	4	0,8	32	6,3	115	22,8	168	33,3	185	36,7
Direito de participar em casa	4	0,8	13	2,6	69	13,7	177	35,1	241	47,8
Direito de participar na escola	6	1,2	19	3,8	75	14,9	171	33,9	233	46,2
Direito de decidir em casa	20	4,0	51	10,1	146	29,0	152	30,2	135	26,8
Direito de decidir na escola	18	3,6	41	8,1	156	31,0	176	34,9	113	22,4

Fonte: garantia do direito à educação e direito à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 (2020-2021).

indicam uma preponderância de percepções de que os e excelentes. Observamos que existe uma tendência, ainda que sutil, a sinalizar que o direito à decisão está um tanto mais frágil que os demais aspectos. Podemos concluir que o direito à participação não é compreendido e vivenciado de forma integral pelos educandos(as). No geral, conforme dados da tabela 4, os educadores avaliam que as possibilidades de participação, quanto à liberdade de expressão, ao direito de participar e a tomar decisões, são mais favorecidas no contexto da escola do que na família em casa. Entretanto, educandos(as) assinalam que as possibilidades de participação são mais favorecidas no espaço da família do que na escola. Ao analisar a tríade liberdade de expressão, direito de participar e tomada de decisão, estamos nos referindo à integralidade do direito à participação das crianças e dos adolescentes, que supõe o pensar e expor argumentos, percepções, sentimentos, desejos, experiências e o agir na tessitura das práticas da vida cotidiana e o decidir, como ato político, que implica

Tab. 4. *Visão Geral dos Educadores – Os direitos de Participação consideram oportunidades de emitir opinião e contribuir nas decisões sobre questões da própria vida. Indique o nível de garantia desse conjunto de direitos para a infância considerando a escala.*

Direitos de participação Geral	Insuficiente		Fraco		Médio		Ótimo		Excelente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Liberdade de expressão em casa	7	4,8	47	32,0	65	44,2	25	17,0	3	2,0
Liberdade de expressão na escola	2	1,4	5	3,4	44	29,9	66	44,9	30	20,4
Direito de participar em casa	4	2,7	38	25,9	74	50,3	28	19,0	3	2,0
Direito de participar na escola	2	1,4	7	4,8	41	27,9	68	46,3	29	19,7
Direito de decidir em casa	13	8,8	47	32,0	69	46,9	17	11,6	1	0,7
Direito de decidir na escola	2	1,4	19	12,9	59	40,1	53	36,1	14	9,5

Fonte: garantia do direito à educação e direito à saúde no contexto da pandemia Covid-19 (2020-2021).

fazer a diferença. Há, entretanto, uma experiência de participação não integral nos contextos quando não se nota o equilíbrio entre os aspectos que configuram a participação. Cabe ressaltarmos que os dados representam um recorte das percepções de educandos e educadores de unidades educativas e que trabalham com foco na aprendizagem e defesa dos direitos humanos, que desenvolvem metodologias participativas, coerentes com a garantia dos direitos da infância e o protagonismo de crianças e adolescentes. Esses aspectos repercutem nas avaliações bastante positivas quanto à participação, assinaladas nas percepções enunciadas, e evidenciam uma práxis com possibilidades de viabilizar uma justiça, que democratize o reconhecimento, a redistribuição e a participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos teóricos e documentais e as percepções apresentados no texto evidenciam a necessidade de processos políticos e pedagógicos tecidos em conjunto com a defesa do direito de participação da infância. A construção democrática de uma globalização nas trilhas contra-hegemônicas se subsidia no pressuposto de que a ética global (Morin 2005) é um dos caminhos indispensáveis para a religação de saberes e seres, fortalecendo as experiências e contribuições advindas das positivas contradições existentes nas relações entre diferentes e múltiplos nos processos participativos.

As políticas analisadas evocam a compreensão da participação como direito de todas e todos nos processos educativos inclusivos e democráticos, independentemente das marcações identitárias de raça, etnia, classe, gênero, idade, deficiências etc. Também, sinalizam a intenção das políticas em estabelecer estratégias, metas e ações para que uma formação integral, complexa e participativa seja garantida. A concretização de tais intentos, via garantia plena do direito à educação, pode contribuir na transformação requerida na sociedade rumo ao bem-estar e à sustentabilidade corresponsável.

O direito à educação integra o acesso, a permanência e o sucesso em processos pedagógicos democráticos, nos quais o reconhecimento da diversidade e a participação equitativa sejam princípio e estratégia de aprendizagem ética e política.

Todavia, esses intentos, embora presentes em diferentes políticas nas últimas décadas, ainda são bastante frágeis nas instâncias das práticas. Essas fragilidades denunciam a histórica negação que a infância e adolescência vivenciam em seus cotidianos, principalmente na garantia do direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e com relevância social bem como ao direito de participação, em serem ouvidas e respeitadas nos assuntos e tomada de decisões, que dizem respeito aos seus projetos de vida, de futuro e sobre a sociedade em que vivem e viverão.

O exercício democrático da participação poderá promover a redistribuição nas relações desiguais de poder, gerando repre-

sentação e reconhecimento inclusivo das diferentes e complementares perspectivas interdependentes, que constituem a multidimensionalidade política, na ótica da complexidade.

Nessa direção, o pensamento complexo subsidia a participação emancipatória e promove a ampliação da justiça democrática nos diversos contextos da educação, abrangendo a inter-relação de aspectos da dimensão política da representação, da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento.

Finalizamos esta discussão cientes das incertezas que acompanham os desiguais e complexos percursos educativos e de que um texto traz, ao mesmo tempo, visibilidades e invisibilidades, presenças e ausências, pois se trata de reflexão sempre aberta, ainda que o texto termine com um ponto final.

ACKNOWLEDGEMENTS

Pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) – e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) n. 1/2020, com recursos do Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul (BRDE).

REFERÊNCIAS

- S.J. Ball. (2001), *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*, in “Currículo Sem Fronteiras”, 1, 2, pp. 27-43.
- N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino (2010), *Dicionário de Política* (Brasília: Editora da Universidade de Brasília).
- Brasil (2018), *XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* (Brasília, DF: CONANDA).
- A.M. Eyng, J.C. Cardoso (2021), *O direito à educação em situação humanitária*, in A.M. Eyng, R.R. Costa (orgs), *Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos* (Curitiba: CRV), pp. 19-36.
- N. Fernandes (2009), *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes* (Porto: Afrontamento).
- N. Fraser (2008), *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*, in “Revista de Trabajo”, 4, 6.
- N. Fraser (2009), *Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado*, in “Revista Lua Nova: Revista de Cultura e Política”, 77, pp. 11-39.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990), *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências*, Diário Oficial da União (Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente).



- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996), *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Diário Oficial da União (Brasília, DF: Ministério da Educação).
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014), *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências*, Diário Oficial da União (Brasília, DF: Ministério da Educação).
- L.C. Lima (2014), *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?*, in “Educação & Sociedade”, 35, 129, pp. 1067-1083.
- E. Morin (2002), *O método 1: A natureza da natureza* (Porto Alegre: Sulina).
- E. Morin (2003), *Introdução ao pensamento complexo* (Lisboa: Instituto Piaget).
- E. Morin (2005), *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (São Paulo: Cortez).
- E. Morin (2007), *No coração da crise planetária*, in E. Morin, J. Baudrillard (orgs), *A violência no mundo* (Lisboa: Instituto Piaget).
- E. Morin, E.R. Ciurana, R.D. Motta (2003), *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana* (São Paulo: Cortez).
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (1990), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (Tailândia: UNESCO).
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (2000), *O Marco de Ação de Dakar. Educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos* (Dakar: Cúpula Mundial de Educação).
- Organização dos Estados Iberoamericanos (2012), *Meta Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários*, Documento Final – Síntese (Brasília: OEI).
- Organização das Nações Unidas (1989), *Resolução n. 44/25, de 20 de novembro de 1989. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança* (Nova York: da Assembleia Geral da ONU).
- Organização das Nações Unidas (2009), *Observación General n. 12. El derecho del niño a ser escuchado. CRC/C/GC/12* (Genebra: Comité de los Derechos del Niño).
- V.M.V. Peroni, (2012), *A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre público e privado*, in “Pro-Posições”, 23, 2, pp. 19-31.
- Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 (2010), *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (Brasília: MEC/CNE/CEB).
- B.S. Santos (2002), *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, in “Revista Crítica de Ciências Sociais”, 63, pp. 237-280.
- B.S. Santos (2010), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (São Paulo: Cortez).
- M.J. Sarmento, N. Fernandes, C. Tomás (2007), *Políticas públicas e participação infantil*, in “Revista Educação, Sociedade e Cultura”, 25, pp. 183-206.
- I.F. Vieira (2017), *A Participação. Um paradigma para a intervenção social* (Lisboa: Universidade Católica Editora).