

Participação infantil em um contraturno escolar: solicitações sobre mudanças e uso de celulares expressas em rodas de conversa

Daniela Signorini Marcilio¹

Recibido: 30 de septiembre de 2022 / Aceptado: 02 de noviembre de 2022

Resumo. Este texto é um recorte de pesquisa realizada em um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), localizado em um distrito na zona leste da cidade de São Paulo, Brasil, instituição que oferece atividades no período denominado contraturno, ou seja, momento fora do horário escolar regular. Por meio da apresentação e análise de dois episódios que trazem alguns aspectos sobre o uso de aparelhos celulares pelas crianças e adolescentes, busca-se apresentar o CCA, desenvolver os conceitos de infância, criança e participação, além de compreender o local da forma como se apresenta e quais mudanças os grupos desejam para benefício coletivo. Os Estudos da Infância são utilizados como referência teórico-metodológica para a análise.

Palavras-chave: Infância; Participação Infantil; São Paulo.

[es] Participación de los niños en un turno extraescolar: solicitudes de cambio y uso del celular expresadas en círculos de conversación

Resumen. Este texto es parte de una investigación realizada en un Centro del Niño y del Adolescente (CCA), ubicado en un barrio del este de la ciudad de São Paulo, Brasil, institución que ofrece actividades en el período denominado contraturno, es decir, un tiempo fuera del horario laboral regular escolar. A través de la presentación y análisis de dos episodios que traen algunos aspectos sobre el uso del celular por parte de niños y adolescentes, buscamos presentar la CCA, desarrollar los conceptos de infancia, niño y participación, además de comprender el lugar en el que se encuentra, presenta y qué cambios quieren los grupos para el beneficio colectivo. Los Estudios de la Infancia se utilizan como referente teórico-metodológico para el análisis.

Palabras-clave: Infancia; Participación Infantil; São Paulo.

[en] Children's participation in an after-school shift: requests about changes and cell phone use expressed in conversation circles

Abstract. This text is a part of a research carried out in a Center for Children and Adolescents (CCA), located in a district in the east side of the city of São Paulo, Brazil, an institution that offers activities in the period called after-hours, that is, a time outside of working hours regular school. Through the presentation and analysis of two episodes that bring some aspects about the use of cell phones by children and adolescents, we seek to present the CCA, develop the concepts of childhood, child and participation, in addition to understanding the place in which it is presents and what changes groups want for the collective benefit. Childhood Studies are used as a theoretical-methodological reference for the analysis.

Keywords: Childhood; Child Participation; Sao Paulo.

Sumário. 1. Introdução. 1.1. Infância, direitos e participação. 1.1.1. Dentre os direitos, a participação. 1.1.2. Agência infantil: protagonismo ou participação protagônica. 1.1.3. Educação formal, não formal e informal. 2. Os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA). 2.1. Pesquisa com crianças e adolescentes. 2.1.1. Rodas de conversa. 2.1.2. Episódio “Os grandes aprontam muito”. 2.1.3. Episódio “É pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura”. 3. Considerações. 4. Referências bibliográficas.

Cómo citar: Signorini Marcilio, D. (2022). Participação infantil em um contraturno escolar: solicitações sobre mudanças e uso de celulares expressas em rodas de conversa. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 151-163.

¹ Bacharel em Lazer e Turismo, mestra em Estudos Culturais e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1244-5640>

E-mail: daniela.signorini.marcilio@gmail.com

1. Introdução

A preocupação em entender melhor como as crianças participam em um contraturno escolar é decorrente do que foi observado numa pesquisa de doutorado² que apresentou a organização delas durante suas brincadeiras e atividades em uma unidade do Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), localizada na zona leste de São Paulo, Brasil, a fim de compreender e problematizar quais são as possibilidades de participação oferecidas para as crianças e adolescentes que frequentam esses centros e identificar as formas dessa participação.

Este texto é um recorte que apresenta e analisa dois episódios das rodas de conversa temáticas realizadas no cotidiano da instituição em 2019: “Os grandes aprontam muito” e “É pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura”. O primeiro fez diversas provocações com relação à proibição do uso do celular, chamando atenção para o estabelecimento de regras. Também falaram sobre o distanciamento entre as atividades propostas e os interesses dos adolescentes. O segundo fez muitas provocações, no sentido da falta de diálogo e participação das crianças nas decisões do CCA, desde a programação e o uso do dinheiro. Fizeram sugestões que incluem a mobilização da comunidade para reunir recursos através de prendas, e maior investimento em vagas e passeios no lugar dos brinquedos que são dados às crianças e aos adolescentes, no Natal.

Por meio da apresentação e análise desses dois episódios, busca-se apresentar o CCA, desenvolver os conceitos de infância, criança e participação, além de compreender o local da forma como se apresenta e quais mudanças os grupos desejam para benefício coletivo.

1.1. Infância, direitos e participação

Sobre a definição de infância, Gaitán (2015), em concordância com Qvortrup (2014), diz que, do ponto de vista sociológico, ela é mais do que uma fase da vida: é uma época, um espaço e um conceito. Uma época, porque os indivíduos são tratados como crianças, vivendo sua vida tal como esse grupo; um espaço, pois está dentro da estrutura social de qualquer sociedade; um conceito, porque a infância constrói-se socialmente. Tal como descreve a autora, a infância não é e não tem sempre o mesmo significado em todas as sociedades ou em todas as culturas.

Essa forma de ver a infância desafia uma tradição, apoiada pelas chamadas “ciências da criança” – compostas pela Psicologia, Pedagogia, Pediatria, dentre outras -, que apresentam uma infância universal, caracterizada por um desenvolvimento linear, por etapas, até a chegada a um estágio adulto. Ao longo desse percurso rumo à adultez, as crianças são consideradas merecedoras de proteção singular, devido à sua “vulnerabilidade” ou situação especial e, quando essa proteção torna-se excessiva, pode ser caracterizada como paternalismo, um exercício do poder dos adultos sobre as crianças (Gaitán, 2015; Qvortrup, 2011; Sarmento, 2005).

A manutenção desse olhar adultocentrado impediu que se reconhecessem as crianças como sujeitos sociais e produtoras de cultura, que é exatamente o lugar do qual parte a Sociologia da Infância, para fazer seus estudos e construir suas teses, mesmo que atravessada por diferentes perspectivas, que vão enfatizar alguns aspectos e relativizar outros, como costuma acontecer nas Ciências Sociais. A Sociologia da Infância

[...] considera a categoria social infância como suscetível de ser analisada em si mesma, ... interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e ... interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos (Sarmento, 2005: 18).

Sarmento (2006) chama atenção para o fato de a Sociologia da Infância procurar assumir a autonomia analítica da ação social das crianças, e não dos adultos sobre as crianças, pois todas são competentes no que fazem, considerando as suas experiências e oportunidades: é a partir da diferença, e não da imperfeição, que essa área de estudo estabelece a distinção entre elas e os adultos.

No Brasil, há predomínio de pesquisas, na área da Educação, com a utilização de referenciais da Sociologia da Infância (Nascimento *et al.*, 2013) e surgem cada vez mais oportunidades de investigarem-se as crianças para além da instituição escolar, procurando conhecê-las nas “múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram conteúdos presentes em brincadeiras e interações” (Nascimento, 2011: 51). É o caso deste estudo que focalizou o cotidiano de um Centro para Crianças e Adolescentes, um serviço de contraturno escolar.

Vale ressaltar que, diferente da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que considera criança o sujeito com menos de 18 anos de idade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), aponta que os sujeitos com idade inferior a 18 anos têm direitos de proteção integral, contudo, declara criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e dos 12 até os 18 anos incompletos o período da adolescência. Por sua vez, a Lei da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), concebe como estágio da primeira infância a criança desde o nascimento até os seis anos de idade completos. As rodas de conversa escolhidas para este estudo reuniram crianças e adolescentes com idades entre 10 e 14 anos, justamente por serem os grupos que apresentaram maior interesse pelo uso das tecnologias no espaço.

² A pesquisa de doutorado foi defendida em setembro de 2021 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pode ser conferida no Banco de Teses e Dissertações da USP pelo link: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-26112021-122015/es.php>

1.1.1. Dentre os direitos, a participação

A Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) de 1989 é um instrumento internacional que estabeleceu princípios, referências práticas e, acima de tudo, espírito de valorização da criança, tornando-se base e inspiração de uma nova cultura que firmou a participação das crianças como uma demanda necessária para o cumprimento de todos os demais direitos. De modo geral, o direito à participação permite que conquistem certa visibilidade e expressão de sua socialização política, em diferentes espaços de sua formação, porém esse direito ainda é insuficientemente reconhecido e exercido pelo grupo; além disso, tem sido visto como uma experiência cumulativa, com vistas ao desempenho futuro dessas crianças. Tal interpretação indica que os artigos da Convenção não são claros, ao descreverem a participação de crianças e adolescentes como direito propriamente dito (Cussiánovich e Márquez, 2002).

Por exemplo, na Convenção, são entendidos como direitos de participação aqueles que aparecem em diferentes artigos – como nos artigos 12 e 17 -, mas também o 13, referente ao direito à liberdade de expressão; o 14, sobre a liberdade de pensamento, consciência e religião, e o 15, que aborda a liberdade de associação e de realização de assembleias pacíficas. O termo participação pode estar ainda relacionado ao Artigo 23, sobre a criança com deficiência, em que se define a quem deve ser prestada a participação ativa na comunidade, assim como ocorre no Artigo 31, relativo ao direito de brincar, ao descanso, à participação na vida cultural e nas artes. Tais direitos são fortalecidos pela ação do Comitê das Nações Unidas dos Direitos da Criança, inspirado na CDC, Artigo 4, que tem como missão monitorar e apoiar as nações para a aplicação da legislação (Gaitán, 2015).

No entanto, apesar desses inegáveis avanços e embora crianças e adolescentes tenham adquirido universalmente o reconhecimento de seus direitos, assim como demonstram sua capacidade de julgar e agir com autonomia, a participação continua sendo um assunto pendente para esse grupo, principalmente devido à resistência do coletivo adulto em ceder algum poder de decisão em favor das crianças e dos adolescentes. A resistência por parte dos adultos se dá, por um lado, pela desconfiança e, por outro, pela pressão social exercida em relação à necessidade de proteção das crianças menores, com base na sua maior vulnerabilidade. Porém, ao mesmo tempo que participação pode significar confiança e capacitação de crianças, proteção pode ser entendida como controle e segregação para mundos particularmente preservados de risco ou como “paternalismo [...] uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (Qvortrup, 2011: 210).

A participação de crianças e adolescentes como veículo de seu protagonismo não consiste na autorização de adultos, tampouco significa escuta de vozes infantis, contudo trata-se de vontade de avançar com eles para uma cidadania ativa (Gaitán, 2015). Nessa perspectiva, partindo do direito à participação, previsto em diferentes artigos da CDC de 1989, no Artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, que fala sobre o dever da família, da sociedade e do Estado de assegurarem à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, dentre outros, e no Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que aborda o direito à liberdade, compreendendo aspectos como ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, opinião e expressão, brincar, praticar esportes e divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, tendo em conta uma abordagem desse direito centrada nas diferenças, a partir de uma cidadania ativa e considerando-se suas formas de participação no presente, além de sua relação com o ambiente e com os educadores, deve-se pensar a participação em seu sentido mais amplo, compreendendo-a em sua ligação com termos como protagonismo e agência.

1.1.2. Agência infantil: protagonismo ou participação protagônica

Gaitán (2015) esclarece que, na corrente latino-americana, a agência infantil é tratada em termos de protagonismo ou participação protagônica, sendo abordada em estudos e experiências de movimentos sociais, em contextos de educação popular, alfabetização e trabalho. Em um mundo compartilhado por crianças e adultos, a visibilidade e a ação significativa de crianças ganham força, porém a valorização quanto ao escopo de sua participação na sociedade tem sido pouco explorada e insuficientemente documentada, em função de fatores como a falta de conhecimento sobre suas práticas diárias, suas características, bem como a deficiência no desenvolvimento teórico sobre o conceito de participação em geral.

A partir dos estudos de Gaitán (2015), percebe-se que existem muitas aproximações entre os termos participação, protagonismo e agência infantil, sendo que suas definições dependem do contexto no qual se discute a infância, isto é, podem variar de acordo com localidade, época e condições políticas, econômicas, sociais e culturais em que vivem crianças e adolescentes. Nessa linha, para investigar a participação no contexto da educação não formal, isto é, no Centro para Crianças e Adolescentes, também é importante conhecer o termo participação protagônica, desenvolvido em diferentes países latino-americanos³.

Cussiánovich e Márquez (2002) apresentam o conceito de participação protagônica a partir da análise dessa prática em instituições que lutam pelos direitos de crianças e adolescentes em diferentes países da América Latina,

³ Trata-se de conceito difundido em países de fala espanhola, que atende tanto a organizações, como o Save the Children, quanto à legislação de alguns países, como Venezuela, Equador e Cuba, por exemplo, estando também na base de pesquisas realizadas no Peru, Argentina, Chile.

considerando a opinião de gestores, educadores e grupos infantis. O discurso sobre a participação está presente na experiência de várias décadas de organização de crianças, especificamente as trabalhadoras, e de seus esforços para serem reconhecidas como sujeitos de direitos sociais e políticos. Falar sobre participação abre espaço para seu necessário desenvolvimento conceitual, para evitar generalizações incapazes de alterar uma estrutura ou visão adulta, que acabam instrumentalizando a presença ou ação de crianças e adolescentes.

A participação protagônica traz um alerta sobre o significado de tal participação, colocando crianças como atores sociais, e não executores simples ou consensuais de algo. Além disso, fica evidente que a participação é uma questão de exercício do poder, sendo parte da dinâmica do tecido social, isto é, das relações entre os atores sociais, na sociedade civil e no Estado. Ao mesmo tempo, protagonismo não pode ser reduzido a seu conteúdo político, sendo uma expressão do status social e legal de crianças, que expressam seu modo de vida, identidade pessoal e social, espiritualidade, ou seja, o sentido de sua dignidade e sensibilidade social (Cussiánovich e Márquez, 2002).

As políticas públicas derivadas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) têm sido avaliadas ano após ano, fato que permite iniciativas em prol da participação infanto-juvenil, utilizando diferentes instrumentos para medi-la, avaliá-la e promovê-la como direito social: elas podem ser organizações sem fins lucrativos, associações, políticas públicas, locais em prol da infância, eventos como convenções da criança e do adolescente, assembleias legislativas e redes de especialistas e profissionais que trabalham com a infância. Mas, sem dúvida, a participação, mesmo do ponto de vista do protagonismo e da agência, ainda precisa do apoio de adultos(as) para sua realização. Por isso, após a conquista de seus direitos no Brasil, são muitos os esforços para compreender se a legislação está sendo cumprida, ficando evidente a necessidade de se analisar a maneira como a participação está presente nos diferentes contextos de vida de crianças e adolescentes.

Gaitán (2015) aponta que as crianças podem ser entendidas como integrantes de um grupo minoritário, explicando que a condição de minoria social implica discriminação no que se refere a direitos, acesso ao poder e bem-estar, assim como certa subordinação ao grupo dominante. Quem pertence a uma minoria é considerado inferior, sendo frequentemente vítima de preconceito, discriminação, abuso e humilhações, resultado também de sua própria condição de minoria. Nesse cenário, pode-se dizer que a infância ainda é o único grupo social que apresenta limitação de direitos com base no fator idade, assim como permanece privada de representação direta de seus próprios interesses: como ocorria, quando mulheres eram representadas por seus pais ou maridos, hoje filhos e filhas continuam tendo seus interesses representados por seus pais ou adultos/responsáveis.

Ao passar dos anos, a questão dos direitos da criança, especialmente a importância da participação infantil, continua merecendo a atenção e, durante o Comitê do Observatório Geral, evento realizado em 2009, foi publicado um documento sobre o direito da criança de ser ouvida, com o intuito de responder às questões levantadas exatamente em relação à interpretação do Artigo 12 da CDC, considerado central no que se refere à participação. Dentre as contribuições do documento, ficou estabelecido que tanto o indivíduo criança, quanto o grupo de crianças devem ser ouvidos, não cabendo a eles provar que são dotados de tal capacidade, uma vez que ambos estão aptos a formarem seus próprios julgamentos, assim como possuem o direito de manifestá-los.

Gaitán (2015) aponta que, desde o surgimento da CDC, de alguma maneira, é possível encontrar resultados positivos tanto em termos de melhoria das condições materiais de vida das crianças, quanto no reconhecimento de seus papéis na sociedade. Contudo, mudanças ainda são necessárias, para que a participação de crianças e adolescentes seja garantida. Para que uma prática possa ser verdadeiramente amiga da criança, é preciso estabelecer um olhar crítico sobre o conjunto de crenças e teorias que compõem o imaginário adulto a respeito delas, pensamentos que também podem ser compartilhados pelos profissionais da área social, dentre outras que realizam intervenções com as crianças e adolescentes, tais como a Educação e a Saúde.

Também é importante ampliar a caixa de ferramentas com novos modelos teóricos, metodologias e técnicas, para que se possam identificar aquelas que são mais adequadas para relacionar-se com as crianças, de maneira respeitosa e adaptada às suas necessidades. Assim como é fundamental que tal mudança de olhar seja capaz de compreender crianças e adolescentes não mais como seres incompletos, imaturos, irresponsáveis, dependentes, incapazes, e sim como sujeitos de direitos competentes e protagonistas de suas vidas.

A participação também é uma condição necessária para viver em comunidade, e deve ser observada em diferentes circunstâncias da vida cotidiana de crianças e adolescentes, seja na família, na escola, em jogos e atividades culturais, assumindo diferentes formatos, isto é, no sentido de compartilhar e negociar ideias no grupo. E, é essencial alertar para o fato de que, apesar da suposta simplicidade do termo, não é algo fácil de se medir, nem para adultos e, ainda menos, para crianças e adolescentes.

1.1.3. Educação formal, não formal e informal

O educador Jaume Trilla (2008) conta que, a partir do século XIX, a escola recebeu destaque como espaço central para o desenvolvimento educacional. Entretanto, tal situação mudou, após sucessivas críticas sobre a abrangência e a qualidade da escola, mas, somente partir de 1960, meios educacionais distintos daqueles característicos dos sistemas convencionais de educação, denominados formais, despertaram interesse.

De acordo com Valéria Garcia (2015), os meios não formais de educação tornaram-se populares apenas a partir da *International Conference on World Crisis in Education*, realizada em 1967, nos Estados Unidos. Ao considerar as

experiências de educação não formal desenvolvidas na América Latina, o evento indicou que era necessário promover e fortalecer meios educativos que não estivessem restritos aos da escola. Garcia (2015: 55) explica que

[...] nas décadas de 1960 e 1970, surgiram, no Brasil, experiências educacionais gestadas nos movimentos sociais de esquerda, que ofereceram oportunidades de autoconhecimento e conscientização política a muitos grupos, não só no Brasil, mas em outros países situados na periferia do capitalismo. É nesse mesmo momento que o campo da educação não formal passa a ser observado, estudado e pesquisado nos Estados Unidos, como um campo possível e estratégico para realizar ações educacionais mais econômicas nos países considerados em desenvolvimento.

Assim, a área da educação não formal começa a ser oficializada como campo pertencente ao setor educacional, e vão surgindo novas terminologias para descrever os meios não formais de educação, dentre eles a educação não formal e a informal. Todavia, tais terminologias não seriam suficientes para compreender a educação em sua complexidade e heterogeneidade, superando setorizações e fronteiras com contornos delimitados.

Segundo Trilla (2008), as fronteiras na educação não formal costumam ser delimitadas e justificadas por critérios ligados à intencionalidade do agente, bem como ao caráter metódico e estrutural do processo. Sobre a intencionalidade do agente, o pesquisador explica que “todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna do formal e não-formal [sic], e, por conseguinte, os não intencionais ficariam na do informal” (Trilla, 2008: 36). Além disso, assinala que “a educação formal e a não-formal [sic] se realizariam de forma metódica, enquanto a informal seria assistemática” (Ibidem). Contudo, o autor considera que é difícil negar algum tipo de intencionalidade educativa, assim como a presença de método, em muitos dos meios situados no âmbito do que seria considerado informal, como ocorre na família, nas amizades ou nos meios de comunicação de massa.

Nesse sentido, foi observado que, ao invés de buscar uma definição fechada dessas três formas de educação, o mais adequado seria pensar a educação não formal como um conjunto de processos, instituições e programas concebidos de maneira diferenciada, em relação aos objetivos de formação ligados ao sistema de educação regrado, designado formal. Assim como a educação formal, a educação não formal por si só também é um processo complexo, dotado de várias dimensões ou camadas.

A educadora brasileira Maria da Glória Gohn (2009) afirma que a educação não formal é um processo com várias dimensões, que vão desde a aprendizagem política de direitos e a capacitação para o trabalho até a educação proposta pela mídia, sem perder de vista processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir da experiência em ações organizadas. Ao considerar essas camadas, a educação não formal não é, nem poderia ser, um processo escolarizável, ao passo que pode compreender processos intencionais com objetivos de aprendizagem bem delimitados e específicos de seu campo os quais, por sua vez, costumam se apresentar como procedimentos educativamente diferenciados da educação formal. Um exemplo disso é o caráter participativo da educação não formal, uma vez que suas ações educativas costumam se desenvolver no exercício de participação dos sujeitos.

Assim como na exposição das ideias de Trilla (2008) e Gohn (2009), na área específica da educação não formal é ainda maior a possibilidade de aprender a partir de processos de compartilhamento de experiências nos espaços, de ações participativas, sejam elas individuais ou coletivas. A esse respeito, destacam-se as ações focadas no desenvolvimento de atividades de lazer e cultura, como aquelas voltadas para a Pedagogia do Lazer, da animação sociocultural e da educação em tempo livre, contemplando distintas instituições e pessoas com diferentes idades, assim como os contextos da educação social, que reúnem instituições e programas destinados a pessoas ou grupos em situação de conflito ou de vulnerabilidade social, como os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), objeto deste estudo.

2. Os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA)

Os Centros para Crianças e Adolescentes são um serviço conveniado à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), que atende crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o Portal da SMADS⁴, seu objetivo é:

[...] oferecer proteção social à criança e adolescente, em situação de vulnerabilidade e risco, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, bem como favorecer aquisições para a conquista da autonomia, protagonismo e cidadania, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, incluindo a ampliação do universo cultural, acesso à tecnologia e à experimentação da participação na vida pública, visando ao protagonismo social.

O CCA está localizado em área residencial, com acesso por meio de transporte público (ônibus), originário das estações Belém e Tatuapé do metrô, na zona leste de São Paulo, Brasil. Fica no distrito da Água Rasa, limitando-se com os distritos Belém e Tatuapé, ao norte; Vila Formosa e São Lucas, a leste; Vila Prudente, ao sul; e Mooca, a oeste. Administrativamente, o distrito da Água Rasa faz parte da Subprefeitura da Mooca⁵, juntamente com o próprio distrito da Mooca e do Tatuapé, Belém, Pari e Brás, conforme a Figura 1, a seguir.

⁴ Ver: <https://n9.cl/mxa30>

⁵ A cidade de São Paulo é administrada a partir de 32 subprefeituras.

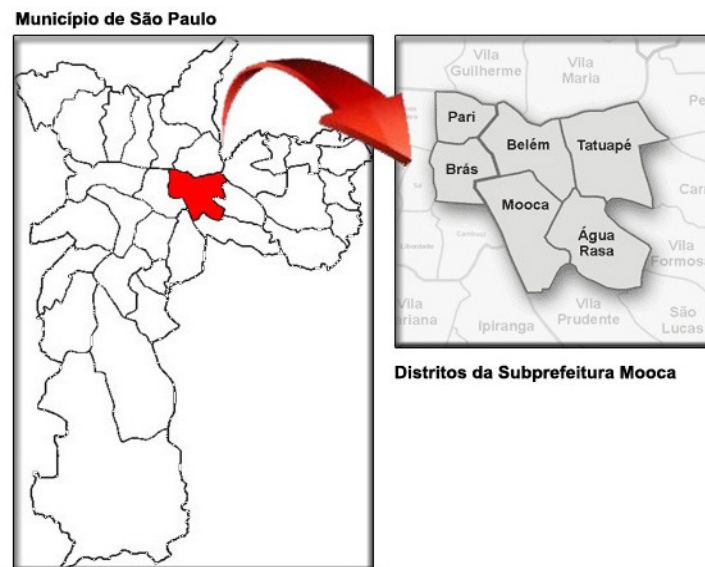


Figura 1. Distritos da Subprefeitura da Mooca.

Fonte: Subprefeitura da Mooca, Prefeitura de São Paulo (2021)

Segundo dados da Prefeitura de São Paulo⁶, os distritos situados na Subprefeitura da Mooca ocupam área de trinta e cinco quilômetros quadrados, com população total de 343.980 mil habitantes, segundo o censo de 2010. Em 2017, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE realizou uma projeção da população por faixa etária, apontando, para o contingente populacional da Água Rasa, em curto prazo, uma estimativa de que 15,34% de sua população será constituída por crianças e pré-adolescentes (zero a quatorze anos); 5,27%, de adolescentes (quinze a dezanove anos); 63,68%, de adultos (vinte a sessenta e quatro anos) e 15,69 %, de idosos (sessenta e cinco anos ou mais).

De acordo com o Plano de Trabalho do CCA, um documento interno de organização e planejamento, a participação é incentivada na vida cotidiana do território, de modo que sejam desenvolvidas competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo. São, assim, elaboradas propostas que permitam o reconhecimento da importância da participação comunitária, assim como o desenvolvimento de ações articuladas com os outros atores sociais locais que estimulem a mobilização das crianças e adolescentes e suas famílias, visando a uma ação integral e intersetorial. Nesse sentido, busca promover, em seu Plano, o acesso aos serviços das demais políticas públicas, em especial os que estão focados em educação, saúde, cultura, esporte e lazer, existentes no território.

As atividades propostas são organizadas em cinco categorias: alimentação, artes, jogos e brincadeiras, esportes/recreação/lazer e projetos. Em todas as atividades, o serviço procura desenvolver temas ligados a família, *bullying*, higiene, saúde, ecologia e responsabilidade social. Em relação aos projetos, estes podem envolver temáticas como meio ambiente, socialização, direitos, deveres e temas de interesse público. No que se refere aos projetos na comunidade, pode-se trabalhar com cartografia, para o conhecimento do bairro e, assim, desenvolver ações afinadas com as características da comunidade.

Em relação às experiências, este CCA busca ampliar o universo cultural, conhecimentos e novas habilidades de crianças e adolescentes, por meio de atividades direcionadas a esporte, lazer e expressão de manifestações culturais, compatíveis com cada faixa etária atendida. A partir do acompanhamento das vivências cotidianas de crianças pode-se compreender de que maneira eles ocupam desse lugar. Foram elas que me apresentaram aspectos do CCA, dentre eles a alimentação, a lição de casa, atividades dirigidas, brincadeiras livres, atividades com professores externos e passeios. Também falaram sobre o significado do contraturno em suas vidas, citando o que gostam e o que não gostam de fazer ali, e colocando ideias e sugestões do que poderia ser modificado.

O CCA conta com sete funcionários, todos trabalhando em regime de quarenta horas semanais: gerente de serviço II, orientador socioeducativo II, assistente técnico II, cozinheiro e agentes operacionais. Sobre a função dos três primeiros: o gerente, com ensino superior, é responsável pela gestão de pessoas e a administração do serviço; o assistente técnico II, também com ensino universitário, por sua vez, é responsável pelas funções técnicas junto às crianças e adolescentes, família e comunidade, promovendo o trabalho em rede; já o orientador socioeducativo II, que deve ter ensino médio completo, exerce as atividades de orientação social e educativa, junto às crianças e adolescentes, de acordo com a programação e orientação técnica estabelecida. O orientador socioeducativo apresenta papel central, no que diz respeito à participação das crianças e dos adolescentes, uma vez que deve ser uma “ponte” entre as sugestões, opiniões e olhares que os indivíduos nessas faixas etárias apresentam sobre o serviço, as atividades e o espaço.

⁶ Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras, produzidos pela Secretaria Municipal de Subprefeituras, Prefeitura da Cidade de São Paulo.

A respeito do espaço, o andar térreo é composto por cozinha e refeitório, banheiros, sala da direção, armazém ou estoque compartilhados entre o Centro e a creche, além de uma escada com acessibilidade para o primeiro andar, conforme imagem contendo uma planta aproximada das instalações. A entrada ocorre pelo refeitório, onde é possível sentir o aroma bastante convidativo da alimentação oferecida pelo serviço, escutar os diferentes sons produzidos pelas interações das crianças nas salas de atividades e perceber as movimentações das equipes de cozinheiras e faxineiras do local. O refeitório comporta, à esquerda, mesas redondas destinadas às crianças e adolescentes do CCA e, à direita, mesas quadradas adaptadas à altura das crianças pequenas da creche.

Nesse andar, também é possível identificar uma sala, no canto superior direito, destinada ao atendimento às crianças, adolescentes e suas famílias, realizado pelas gerentes do CCA e creche, em conjunto com a coordenadora pedagógica. Além da rotina de refeições e atendimentos, as áreas do térreo não podem ser ocupadas pelas crianças e adolescentes, salvo em ocasiões extraordinárias e desde que estejam acompanhadas de um adulto. Na maior parte do tempo, os grupos de crianças ocupam as salas do primeiro andar. No primeiro andar existem quatro salas destinadas às atividades, ocupadas de acordo com a divisão entre a turma dos “menores” e a dos “maiores”, sendo três turmas pela manhã e duas à tarde.

Ressalta-se que as salas de uso comum para as atividades são muito semelhantes às salas de aula nas escolas, porém, as carteiras são posicionadas em círculos ao redor da mesa do educador. Atrás da mesa do educador há uma lousa, assim como armários, mesas, computadores, brinquedos, televisão e aparelho de DVD. Essa sala ainda possui um cantinho separado, para guardar brinquedos e materiais de papelaria para as oficinas de artes. Na troca de turnos, essas salas assumem outras funções, por exemplo, são preparadas para assistir a filmes, de acordo com a imagem na sequência:

Outro tipo de sala é destinado ao desenvolvimento de atividades artísticas, corporais e brincadeiras livres. Na maior parte do tempo essa sala é ocupada pela coordenadora pedagógica, sendo utilizada pelas crianças e adolescentes na ocasião das atividades já mencionadas, além de outros tipos de situações, como pesquisas na Internet, reforço escolar, mediação de conflitos entre as crianças e adolescentes, realizada pela coordenadora pedagógica.

Essa sala possui muitos materiais para oficinas de artes, assim como brinquedos, fantasias e outros materiais pedagógicos. Além disso, essa é a única sala que possui porta que conecta a uma área externa, uma quadra adaptada na laje, em formato de “L”. Assim como a sala de artes, essa quadra também é utilizada em alguns momentos da rotina das crianças, em especial quando são liberadas para brincar, porém desde que estejam acompanhadas de suas orientadoras socioeducativas. A quadra não possui pintura, sinalizações e estrutura própria de um equipamento esportivo e destaca-se que as crianças da creche não têm acesso a ela e não a utilizam, servindo apenas às crianças e adolescentes do CCA.

O horário de funcionamento do CCA é de segunda a sexta-feira, por um período de oito horas por dia, dividido em dois turnos de quatro horas: na parte da manhã, por exemplo, a turma dos “menores” subdivide-se em dois grupos, sendo o primeiro composto por crianças de cinco a oito anos de idade, e o segundo por crianças de nove a onze anos; o grupo dos “maiores” é composto por adolescentes de doze a quatorze anos, tanto no período da manhã quanto no da tarde. Cada orientador socioeducativo é responsável por uma turma, composta por cerca de trinta crianças ou adolescentes.

2.1. Pesquisa com crianças e adolescentes

A pesquisa de campo incluiu escuta das crianças, a partir de observações, brincadeiras e rodas de conversa, de maneira a conhecer-se como e quando crianças e adolescentes participam e ocupam os espaços. Para a produção desses dados, foram utilizados o registro de informações a partir de um diário de campo, mas também gravações em vídeo, fotos e áudio, entrevistas formais e informais com crianças, coleta de produções realizadas – fotografias tiradas por elas ou, mesmo, vídeos e entrevistas também de sua realização, por exemplo.

Na pesquisa dessa natureza, o pesquisador é visto como observador participante da vida cotidiana dos grupos de crianças. Segundo a antropóloga Clarice Cohn, a observação participante consiste em uma “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”, tendo caráter dialógico e de interação (Cohn, 2005: 45). Nesse sentido, foram os primeiros contatos estabelecidos com as crianças, em conversas, brincadeiras e almoços compartilhados, que abriram caminhos para o diálogo mais elaborado, a partir das rodas de conversas, às quais as crianças aderiram bastante.

No primeiro dia de observação, a pesquisa foi apresentada às crianças e adolescentes. Os grupos foram, então, informados sobre o papel da pesquisadora, ou seja, que ela estaria lá para fazer uma pesquisa com eles sobre a sua participação no CCA e na cidade. E também foram explicados os instrumentos de pesquisa, dentre eles o caderno de campo e a câmera fotográfica para registrar as informações. Antes da despedida, as crianças foram informadas que a pesquisadora estaria por perto, circulando pelas turmas, nos próximos dias.

As observações foram efetuadas duas vezes por semana, na instituição, durante doze semanas (três meses). Nesse período, foram utilizados registros de dados, em um diário de campo; gravações em vídeo, áudio e fotos; entrevistas formais e informais com crianças; coleta de produções realizadas – fotografias, vídeos e entrevistas realizadas por elas, por exemplo.

A apresentação da pesquisa às famílias e às crianças foi realizada na primeira semana, período em que foi possível obter as primeiras autorizações e iniciar a utilização do caderno de campo. Observou-se que existe uma rotina de

atividades que as crianças precisam seguir de segunda a sexta-feira, então, de acordo com a equipe gestora do CCA, a segunda-feira e a quinta-feira são os dias reservados para as atividades e brincadeiras na quadra, por isso esses dois dias foram escolhidos para estar em contato com as crianças e fazer a investigação.

Nos três primeiros encontros, o foco foram as observações e anotações no caderno de campo, o que aguçou a curiosidade de algumas crianças, que se aproximaram para saber mais sobre a pesquisadora, a pesquisa e o caderno. Esse caderno de campo foi utilizado como um instrumento metodológico de apoio, para anotar informações importantes, descrever situações e conversas com as crianças, principalmente nos momentos em que elas não estavam por perto. No caso da utilização de uma fala, uma história, um depoimento ou uma produção de uma das crianças para a pesquisa, foi estabelecido seu assentimento em conversa direta, certificando-a de que isso poderia ser feito da maneira como ela quisesse.

Além da pesquisa com crianças, nessa etapa também foi realizado um exame do ambiente físico do CCA, para conhecer a organização dos espaços, ambientes, materiais, programação e mediação das orientadoras, a fim de compreender se esses elementos interferem na participação das crianças e de que maneira o fazem. Para tal, foram consideradas as cartografias infantis como uma possibilidade de examinar os espaços ocupados pelas crianças e adolescentes, dentro do serviço (Lansky *et al.*, 2014).

Na segunda e terceira semanas, apresentei a elas a câmera fotográfica e, assim, iniciei o registro de algumas imagens e vídeos sobre suas formas de ser, naquele tempo e espaço. Para registrar suas ações, nos momentos de atividades ou no brincar livre, foram privilegiadas as brincadeiras na quadra, na sala de artes e na sala das orientadoras. Foi, então, realizada a escuta, que buscou entender as diferentes linguagens com que elas expressam seus pensamentos, desejos e necessidades – palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, formas de brincar, jogar, suas produções gráficas, plásticas e corporais, suas imitações e seus conflitos, entre outras. Deve-se dizer que as condições do ambiente, com muitos ruídos e interferências, comprometeram a qualidade de alguns dados produzidos.

A escuta das crianças foi possível após a participação da pesquisadora nas primeiras dinâmicas, jogos e brincadeiras com elas, pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e para a busca de aceitação e aproximação, em suas atividades e nos espaços coletivos. Com esse propósito, procurou-se criar uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, como uma pesquisadora adulta que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem e narram. Na quarta semana, o combinado foi que elas iriam filmar as brincadeiras e fazer entrevistas com os colegas sobre o tema CCA. Dessa maneira, foi possível reunir material suficiente para realizar a etapa final da observação, prevista para o período que compreendia da quinta à sétima semana e correspondendo às rodas de conversa em pequenos grupos, compostos por quatro e seis crianças.

2.1.1. Rodas de conversa

Foi realizado o convite para todas as turmas participarem das rodas de conversas temáticas sobre mudanças desejadas no CCA e informado que essa etapa aconteceria em grupos menores, com quatro ou cinco pessoas, formados e escolhidos por eles. Algumas crianças e adolescentes conseguiram organizar-se sem auxílio do adulto, outros tiveram mais dificuldade nisso. As rodas ocorreram em ambientes desocupados, sendo mediadas e gravadas.

De modo geral, os grupos animaram-se com a proposta, por ser algo novo, dentro e fora daquele contexto, ou seja, até então nunca haviam tido a oportunidade de participar de rodas de conversas. Esse método foi escolhido justamente por oferecer um espaço de diálogo mais acolhedor, permitindo esmiuçar questões como usar o celular, aumentar o tempo de quadra, diversificar atividades e materiais, fazer a lição de casa etc. As rodas também foram escolhidas para oportunizar a participação daquelas e daqueles que, até o momento, não haviam tido condições de se envolver nesta pesquisa.

Observou-se alto índice de participação das crianças e dos adolescentes nessa etapa, principalmente entre as turmas das crianças mais novas. Com relação à turma das crianças mais velhas, e dos adolescentes, foi necessário um incentivo mais intensivo por parte das orientadoras socioeducativas, para que houvesse adesão. Ainda assim, foram poucas as pessoas que não puderam participar: das cento e vinte e cinco crianças e adolescentes matriculados no Centro, cento e quinze participaram das trinta rodas de conversas, realizadas nas salas de uso comum, sala de artes, quadra e refeitório. Das trinta rodas, duas foram selecionadas para apresentar com mais detalhes as mudanças e soluções apresentadas pelas crianças e adolescentes para o contraturno.

A participação ativa das crianças e dos adolescentes em todas as etapas desta pesquisa geraram diferentes tipos de informações a respeito de suas atividades cotidianas, dentro e fora do CCA, inclusive contendo denúncias a respeito de problemas no serviço e de atitudes de colegas. Por isso, foi preciso tomar bastante cuidado com o trato desses conteúdos, para que fossem postos à reflexão e à crítica, mantendo-se a identidade das crianças.

O uso de números ou de iniciais no lugar do nome verdadeiro das crianças não costuma ser considerado adequado para a sua identificação como sujeitos nas pesquisas, mas as consequências para aquelas que expõem seus nomes verdadeiros podem ser ainda maiores, uma vez que colocam essas crianças em risco, diante de possíveis denúncias a instituições, a profissionais e a outros agentes, assim como fazem do pesquisador cúmplice de tais denúncias.

Kramer (2002) fala sobre a escolha pelas crianças de seus nomes fictícios “Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidiu-se pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho” (p.47). Ainda assim, aquelas que participaram desses estu-

dos escolheram nomes de ídolos, como artistas e jogadores de futebol, sendo que tais escolhas por si só mereceriam uma análise. Pode acontecer, entretanto, de esses nomes não circularem na academia, o que os impediria de serem inseridos na identificação das crianças.

Para preservar as crianças e os adolescentes do risco de possíveis consequências de denunciarem problemas e de realizarem críticas ao serviço, procurou-se adotar nomes fictícios para cada um dos participantes. Devido à pandemia de COVID-19, não foi possível discutir com eles quais nomes gostariam de escolher para si mesmos, na versão oficial do trabalho, e também não foi possível realizar a tão necessária devolutiva.

2.1.2. Episódio “Os grandes aprontam muito”

Esse grupo é composto por pessoas que “aprontam”, porque todos são considerados “grandes”, no CCA. São eles Joaquim (13)⁷, Anita (12), Marta (11) e Fabricio (12), Janderson (11).

Marta defendeu o uso do celular para pesquisar e jogar, principalmente quando os adolescentes “não têm nada para fazer”. Contudo Janderson disse que é preciso haver regras para o uso do equipamento, dentre elas jogar e ouvir música com fones de ouvido, fazer ligações, além de guardar o aparelho enquanto estivessem fazendo as atividades do CCA.

Anita sugeriu um dia só para mexer no celular, em que fosse possível jogar jogos multiplayer. Os demais discordam e apontam que as crianças faltariam nos dias de atividades, comparecendo apenas no dia do celular. O grupo não acredita que a mudança em relação ao uso do celular possa acontecer de fato, porque:

Marta (11): “Ela [a tia] demora muito pra confiar na gente, tipo, principalmente os grandes, que é a gente, porque a gente apronta muito”.

Marta e Joaquim acham desnecessário que tenha mais tempo de quadra. Em contrapartida, Anita disse que às vezes eles não conseguem terminar o jogo na quadra porque o tempo acabou. Discordando disso, Marta acha que eles vão perder tempo nas outras atividades, como comer e fazer a lição.

Anita (12): “Mas então faz lição mais rápido em casa”.

Marta (11): “Mas é fácil falar”.

Quando Janderson sugere permanecer na quadra até o horário de almoço, Marta disse que é preciso mudar o horário das outras turmas para que elas também possam ter mais tempo na quadra.

Sobre a divisão da quadra, Marta apontou que os adolescentes sempre brigam para dividir o espaço. Isso não deu certo porque “tem uns meninos egoístas que não querem dividir a quadra nem por um decreto”. E comentam que houve a tentativa de dividir, porém, uma das partes ainda estava muito desigual em relação à outra, sendo que os meninos apropriaram-se da parte maior para o futebol, utilizando como apoio e justificativa os dois gols pintados no chão.

Anita propôs que a quadra seja dividida de forma correta, para que as pessoas que quiserem fazer outros jogos possam ter um espaço adequado. Completou que ela joga futebol com os meninos e defendeu a prática. Segundo ela, os meninos não jogam a bola ou invadem o espaço das meninas de propósito.

Anita (12): “Então na minha defesa, que eu jogo futebol, ao invés de vocês esculacharem a gente... a gente chutava a bola mas não era, algumas vezes não era nem por querer”.

Acrescentou que seria bom inserir uma rede para dividir a quadra, fato que gerou uma preocupação com a questão financeira do CCA.

Sobre as atividades, Marta sugeriu que houvesse aulas de Inglês, recebendo apoio de Joaquim. Anita citou que o contraturno não tem dinheiro nem para contratar um novo professor, quanto mais para aulas de Inglês. Marta comentou que a atividade sobre sexualidade é chata porque dá vergonha de falar, então ela acha que deveria ter outras novas atividades. O grupo elogiou a elaboração de cartazes, porém mencionou que poderiam ser desenvolvidos outros temas, escolhidos pelas crianças e adolescentes.

Anita (12): “Eu queria muito que, as tias não têm um tema que elas escolhem, que é, tipo, Mônica⁸ e tal, tal, tal, eu queria a gente... que cada sala pudesse escolher seu tema”.

Enquanto Anita sugere temas como terror e suspense, Janderson pensa em notícias. Ela relatou que as temáticas das atividades são escolhidas pelas orientadoras e que seria interessante que cada sala pudesse escolher o seu próprio tema, que também pode ser usado como decoração das salas das respectivas turmas. Explicaram, ainda, que as histórias utilizadas para as leituras e o desenho são muito infantis.

Os que “aprontam” defenderam o uso diário da tecnologia, desde que todos e todas se comprometam com as regras. Chamaram a atenção para a necessidade de maior participação do grupo infantil, na escolha dos assuntos das

⁷ Esses números seguidos nos nomes representam as idades das crianças na época em que foi feita a pesquisa de campo.

⁸ Referência às temáticas baseadas na Turma da Mônica, histórias em quadrinhos criadas por Maurício de Sousa.

atividades de discussão temática e, também, da hora do filme. Compartilharam um sentimento de que o adolescente é aquele que apronta, o que gera desconfiança nos adultos. Nos dicionários da língua portuguesa, a palavra “aprontar” significa “Tornar pronto; acabar, dar por findo”. Parece que eles conseguiram aprontar uma boa roda de conversa.

2.1.3. Episódio “É pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura”

O grupo Pietro (9), Joana (9), Maristela (9) e Yousef (11) acha que é pouco o dinheiro que o CCA recebe da Prefeitura de São Paulo, explicando o porquê disso, ao longo desta roda de conversa.

Yousef (11) acha que é possível utilizar o celular no centro, para fazer pesquisas, contas, trabalhos da escola, ligações de emergência, além de brincar com jogos interativos. Porém, reconhece que acessar as redes sociais não pertence muito à proposta do contraturno. Defendeu, então, o uso do aparelho (com regras) em dois ou três dias da semana apenas.

Sobre o tema “atividades”, Joana sugeriu aula de teatro, enquanto Maristela preferiu balé, música e algumas aulas para os meninos. Yousef mencionou jogos, eventos, campanhas e festas.

Yousef (11): “no Queiroz [escola em que eles estudam], a gente faz pra festa junina prenda, a gente traz comida, um monte de coisa para ajudar, isso vale ponto e a gente ganha uma recompensa no final do ano”.

Sobre os passeios, Pietro sugeriu cinema, Maristela quer lugares variados e Yousef preferiu indicar SESC, Parque da Mooca, parque de diversão e aquático. Pietro (9) lembrou que a parceria que o CCA tem com a Fábrica de Cultura permite que a visita seja realizada de forma gratuita. As crianças explicaram que, geralmente, quem pesquisa e escolhe as atividades externas é a Tia Rô.

Com relação às desejadas mudanças do espaço físico e das atividades, Yousef citou a reforma da quadra, que deve incluir linhas no chão e grades do gol. Maristela disse que seria bom ter um dia do brinquedo, Joana sugeriu a troca de brinquedos entre as crianças e Yousef deseja fazer slime⁹ no refeitório, além de realizar experiências com a reciclagem. Maristela também disse que seria bom ter filmes diferentes.

Sobre isso, as crianças mencionaram que, antigamente, três filmes eram escolhidos pelas tias, para serem votados entre as crianças. Isso não ocorre mais devido à “bagunça” durante da votação, descrita pelo grupo como gritar, discordar e levantar a mão antes da hora. Sobre as temáticas dos filmes:

Maristela (9): “A gente tem filmes que a gente não pode. Por exemplo, uma vez eu trouxe Jurassic Park¹⁰, só que aí a tia desse que não pode assistir porque arranca braço essas coisas. Aí, então, eu acho que é mais justo separar, uma vez separaram, aí as crianças grandes ficaram nessa sala e as pequenas na outra. Aí a tia abriu os filmes de terror que eles queriam”.

Para revolver essa questão, Pietro sugeriu que três pessoas fiquem responsáveis por escolher três filmes com temas variados. Maristela acrescentou que os grandes precisam ser separados dos pequenos, na hora do filme, porque assim há maior correspondência dos gêneros/temas com a faixa etária.

Sobre as brincadeiras, Joana deseja que tenha campeonatos e gincanas, e Maristela acha que, no Dia das Crianças, poderia haver brincadeiras diferentes, que não sejam apenas brinquedos infláveis.

Pietro (9): “Escolher a brincadeira? Pode. É se a gente quiser aqui... Só na quadra. Se a gente quiser jogar bola, a gente pode. Mas, tipo, só não pode bater no outro, né, lógico”.

As crianças disseram que as atividades são montadas pela coordenação e gestão, e são esses setores que decidem o tipo de atividade que será desenvolvida.

Maristela (9): “Ter atividades também, mas diferentes de ser desenhos. Porque geralmente a gente só faz desenhos, por exemplo, o que tá em cima. A gente só faz desenhos e cada dia é um tema, então isso vai ficando enjoativo”.

Sobre a atividade do desenho (discussão temática):

Maristela (9): “Cada ano eles perguntam para a gente para fazer uma votação de mais ou menos qual tema a gente quer para fazer, mas, assim, geralmente tem desenho diferente, mas a maioria é daquele. Por exemplo, ano passado o tema foi da Mônica, o desse ano qual que é gente? Eu acho que é reciclável. A tia Rô ela chega, aí a tia Rô fala assim ‘vocês vão querer quais temas? Não dando ideias’, e aí a gente vai dando ideias e depois faz uma votação todo mundo e aí qual tiver mais votado, a tia vai e faz esse tema, mas, assim, reciclagem ainda a gente não fez nada, a gente só fez desenho de vários temas e já teve repetidos, por exemplo, do Aladin¹¹ a gente fez dois”.

⁹ Slime é um tipo de brinquedo, uma massa gelatinosa, produzido com diferentes materiais e produtos de fácil acesso. As crianças podem produzi-lo, a partir de dicas na Internet.

¹⁰ Referência ao filme norte-americano Jurassic Park.

¹¹ Referência à animação Aladin, uma produção do Walt Disney Studios.

Pelo que parece, o grupo está chamando a atenção para a necessidade de diversidade de temas, mas também de formas de desenvolver esses temas, considerando-se diferentes atividades, abordagens e formatos. A participação deve ser dar na escolha do tema, e no desenvolvimento da proposta de atividade.

Sobre a participação, Yousef disse que o CCA retirou a caixinha de sugestão, porque as crianças indicavam com frequência a volta do celular. Além disso, havia sugestões que, segundo ele, eram impossíveis de realizar:

Yousef (11): “Eu já é vi pessoa que colocava coisas impossíveis, exemplo, é pôr celular, é piscina aqui, né. Não, é impossível, não é impossível, é que não dá, né, é caro, né, as coisas que eles querem. A gente tem que economizar mais pra comprar mais materiais pro CJ, é pra gente alugar mais passeios, mais brinquedos, fazer conseguir fazer nossas festas”.

Foi perguntado se eles acreditam que há outra forma de opinar, além da caixinha. Yousef comentou que sim, explicando:

Yousef (11): “a gente podia reunir todas as salas, aí juntava o seu grupo da onde você trabalha, e todas as tias. Aí você vai ficar com um caderninho e a gente vai perguntar algumas coisas, tipo, que nem você faz, aí a gente vai perguntar e o que as tias concordarem vai ser feito, o que elas não concordarem não vai ser feito”.

O grupo comentou, ainda, que não houve esse tipo de reunião no CCA.

Sobre a proibição do uso do celular, com essas crianças encontrei uma nova versão da história.

Pietro (9): “antigamente aqui podia trazer celular e mexer, mas só que agora não pode mais, porque fizeram coisa errada. Porque pegaram um celular e tiraram, não sei se foi do Yousef, e tiraram uma foto e postou no Facebook”.

Yousef (11) completa: “tiraram uma foto minha e depois fizeram um poster [sic] me zuando, por causa da minha cor, falando que eu era um cocozinho, só porque eu era negro, aí a tia proibiu”.

Na sequência, Yousef falou sobre a gestão financeira do CCA, apontando que o Centro deve investir em materiais, alugar mais passeios, comprar mais brinquedos e fazer “nossas festas”. Ele disse, também, que não concorda com os presentes que as crianças ganham do CCA, no Natal:

Yousef (11): “Eu não concordo que [...] o, desculpa, Maristela, Pietro, e outras pessoas, que queriam isso, mas eu não concordo em pôr o jogo novo, por quê? Porque, tipo, [...] a gente ganha o jogo novo, só que, tipo, têm pessoas que, tipo, parece que tem problema, que quebram o jogo no mesmo momento que ganha, então eu não queria pôr jogos novos, porque o que adianta a gente gastar um dinheirão, que já é pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura, e a gente quebra tudo e a gente gastou o dinheiro que a gente poderia ter feito outras coisas com o dinheiro”.

Completo que o dinheiro poderia ser aplicado, por exemplo, em passeios, eventos, festas, fantasias, folha sulfite, filmes etc. Sobre as festas, o grupo acha que as crianças poderiam apresentar uma peça sobre a Páscoa e, inclusive, poderiam fazer os próprios ovos de chocolate. Assim como produzir um filme próprio, abordando as capacidades do CCA, para que mais pessoas conheçam e tenham a chance de entrar. Ele tem um amigo que gostaria de estudar ali, então o serviço poderia aproveitar o dinheiro dos passeios para ajudar essas pessoas que querem entrar.

Em nível micro (interno), o grupo preocupou-se com ideias que valorizem a participação das crianças e dos adolescentes, nos momentos de votação de atividades, filmes e passeios. Em nível macro (externo), apontou que as campanhas de divulgação do serviço deveriam ser feitas pelo grupo infantil. Esses participantes querem, ainda, diversificar passeios, espaços e materiais, desde que isso não traga mais gastos para o CCA. Descreveram, também, situações de racismo, envolvendo o uso do celular e das redes sociais.

Falar sobre racismo, gerir recursos públicos, valorizar e divulgar o CCA para a inclusão de mais crianças... sem dúvida foi rico o encontro com este grupo.

3. Considerações

Com os mecanismos de participação da pesquisa realizada com as crianças do contraturno, dentre eles as rodas de conversas, foi possível elucidar aspectos sobre o que as crianças apreciam no CCA, quando reconhecem seu papel em suas vidas, e por que se preocupam com a qualidade de suas aprendizagens cotidianas. Os grupos de crianças e adolescentes escolheram a arte, o movimento, o lúdico, a competição e o diálogo como meios de expressão e de participação nesta pesquisa, escolhas também evidentes, quando desviavam ou recriavam as atividades dirigidas e a lição da escola, em situações de jogo.

Foi observado que algumas crianças e adolescentes sentem receio de dar ideias e sugestões diretamente às orientadoras socioeducativas, pois acreditam que elas não irão acolhê-las: esse tipo de situação promove descrédito, insegurança e falta de confiança para participarem. Isso também pode estar associado ao baixo status social das crianças e dos adolescentes, o que os impede de se perceber como atores sociais. Essas situações acabam invisibilizando o poder de transformação aos olhos de seu próprio agente. Contudo, Valter (8) disse “É, tipo, é mesma coisa que pedir

pra ir ao banheiro, só que outra coisa”, isto é, dar uma ideia ou sugestão deveria ser algo corriqueiro, simples e parte daquele cotidiano.

De modo geral, o CCA consulta as crianças e os adolescentes para a escolha dos temas das atividades, no projeto anual. Tal consulta se dá por um sistema de votação, também aplicado para decidir a que assistir, na hora do filme. No caso dos passeios externos, é feito um sorteio para decidir quem irá participar. Além disso, existe uma caixinha de sugestões, em que o grupo pode responder a pesquisas de satisfação, além de depositar ideias de melhorias para o contraturno.

Durante as rodas de conversas, as crianças e os adolescentes relataram que esses sistemas são falhos porque não conseguem englobar os interesses e as necessidades da maioria, e acabam privilegiando grupos seletos (os maiores, as turmas da tarde e as crianças mais comportadas). Houve dúvida se esses sistemas conseguem extrair particularidades das opiniões ou se acabam reduzindo-as e simplificando-as. As ideias na caixinha de sugestões, como a volta da permissão para o celular e a inclusão de aulas de balé, encobrem desejos difíceis de serem atendidos, como a diversificação dos materiais nas atividades já existentes, assim como as tensões em relação à lição e ao tempo de quadra.

Muitos integrantes dos grupos expressaram que não há espaço para outras formas de participação, além das caixas de sugestões, assim como são insuficientes os momentos de discussão e negociação sobre algumas situações do cotidiano, como a predominância de atividades preparadas, organizadas e dirigidas por um ou mais adultos, com um número reduzido de brincadeiras livres, isto é, práticas escolhidas, ordenadas e conduzidas pelo grupo infantil.

Além disso, a maior parte deles disse nunca ter participado de uma roda de conversa antes, salvo em algumas situações nas suas escolas. Houve alta participação nessa etapa, com a ausência de alguns poucos adolescentes, um deles, inclusive, justificou sua ausência com uma frase parecida com “Participar para quê, se nada vai mudar?”, ou seja, mais do que serem ouvidos em suas necessidades, as crianças e os adolescentes buscam saber se suas ideias e sugestões serão executadas. Mais ainda, querem ter papel principal, na promoção dessas mudanças, no sentido proposto por A. Gaitán (1998), em que protagonismo é expressão, organização e participação infantil.

Com base em L. Gaitán (2015), pode-se afirmar que a participação dos grupos de crianças e adolescentes nesta pesquisa foi veículo de seu protagonismo e agência a respeito do contraturno escolar, uma vez que, perto das câmeras, discutiram os espaços, as atividades e os materiais, considerando ideias e sugestões para mudanças plausíveis de serem realizadas, dentre elas ensinar novas atividades e brincadeiras que aprenderam em outros lugares, levar brinquedos de suas casas para brincar no contraturno, organizar campeonatos, festas e passeios, fazer arrecadações para ajudar o CCA, além de alterar os espaços físicos ocupados ou não, por eles. Participar dessas mudanças no contraturno contribui para ampliar o poder das crianças e dos adolescentes, em relação à sociedade como um todo, garantindo a legitimidade e o impacto social do protagonismo infantil em todos os lugares.

Pavez Soto (2018) havia afirmado que, além de uma atitude de participação, é preciso que haja mecanismos, metodologias e políticas em caráter institucional, que possibilitem sua instalação em todos os níveis, em termos de procedimentos, formas e canais de participação. É preciso desenvolver formação tanto de educadores quanto do grupo infantil, para fortalecer a autoconfiança, trabalhar a resolução de conflitos e reforçar o respeito pelas diferenças. Ao passo que também é necessário encontrar formas e conteúdos adequados, fortalecendo mecanismos e canais variados de expressão infantil, em todos os ambientes frequentados pelas crianças, sejam eles formais, não formais e informais.

4. Referencias bibliográficas

- Cohn, C (2005). Metodologias e técnicas de pesquisa. En C. Cohn, *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cussánovich, A.; Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de los ñinos, ninãs y adolescentes. *Documento de discusión elaborado para Save the Children*, Suecia.
- Gaitán Muñoz, L. (2015). Protagonismo em la infancia, o la participación de los niños em los procesos de intervención social. *Servicios Sociales y Política Social*, 107, 25-39.
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. In: *La participación de niños y adolescentes em el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. *Actas del Seminario Unicef*. Bogota.
- Garcia, V. (2015). Educação não formal: um mosaico. In: Park, M.; Fernandes, R. (Org.). *Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações*. (pp. 45-72) São Paulo: Edições Sesc São Paulo.
- Gohn, M. (2004). A educação não-formal e a relação escola-comunidade. *Eccos Revista Científica*, 6(2), 39-65.
- Gohn, M. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, 1(1), 28-43.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 41-59.
- Lausky, S., Gouvêa, M.C.S., Gomes, A.M.R. (2014). Cartografia das Infâncias em regioao de fronteira em Belo Horizonte. *Educação&Sociedade*, 35(128), 629-996.
- Nascimento, M. L. B. P. (2011). Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: Faria, A. L.; Finco, D. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. (pp.37-54). Campinas, SP: Autores Associados.
- Nascimento, M. L. B. P. et al. (2013). Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz. *Relatório Científico*. São Paulo: FEUSP/ CNPq.

- Pavez Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, Tijuana, 9(4), 155-183.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenomeno social”. *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva*, 23(1), 17-40.
- Sarmiento, M. J. (2006). Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. *Zero-a-Seis*, 8(14), 1-8.
- Trilla, J. (2008). A educação não-formal. In: Arantes, V. (Org.), Trilla, J; Ghanem, E. *A educação não-formal* (pp. 15-58). São Paulo: Summus.