SER CRIANÇA NA FAVELA: SUAS AUSÊNCIAS, SEUS INTERESSES E SUAS POSSIBILIDADES

BEING A CHILD IN THE SLUM: THEIR ABSENCES, THEIR INTERESTS, AND THEIR POSSIBILITIES

Gabriella de Souza Soledade[1]
Silvério Augusto Moura Soares de Souza[2]

Resumo

A intencionalidade deste trabalho é oferecer uma reflexão cuidadosa e sensibilizada sobre as crianças moradoras em territórios de favela. Ao destacar suas potencialidades e seus interesses como estratégia pedagógica de aproximação, a proposta promove, em boa medida, significados para a prática educativa em suas vidas. E, para além, se faz uma maneira de compreender suas ausências e pensar na estrutura social na qual elas vivem. A história da infância pobre brasileira nos traz momentos difíceis de uma trajetória de silenciamentos, de resistência e de muita luta. Apesar da conquista de direitos da infância e da adolescência previstos na legislação e nas políticas públicas garantidoras dessas prerrogativas, ainda é preciso refletir e dialogar sobre as questões da infância e agir a partir delas.

Palavras- chaves: Infância. Favela. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The propose of this work is to offer a careful and sensitive reflection on children living in slum territories. By highlighting their potential and interests as a pedagogical

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga Social no Núcleo de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violências (NEACA). Esse artigo se originou do trabalho monográfico da graduação, defendido em 2022. E-mail: gsoledade91@gmail.com | Telefone: 21 98353-7441 | ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2429-1795.

[2] Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Orientação do então trabalho monográfico e participação na adequação e na formatação para este artigo. E-mail: samssouza@id.uff.br . ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8262-4256 .

approach, it largely promotes significance for educational practice in their lives. Furthermore, it provides a way to understand their absences and to think about the social structure in which they live. The history of Brazilian childhood in poverty presents us with difficult moments in a trajectory of silences, resistance, and much struggle. Despite the achievement of children's and adolescents' rights enshrined in legislation and public policies guaranteeing these prerogatives, it is still necessary to reflect and discuss childhood issues and act accordingly.
Keys words: Childhood. Slum. Public Policies.

Esse trabalho é dedicado a todas as crianças e adolescentes moradoras do Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo/RJ, em especial ao João Pedro e João Vitor (em memória), à minha família e aos meus amigos e colegas da rede de Garantia de Direitos na Infância e Adolescência.
Gabriella de Souza Soledade

INTRODUÇÃO

O presente artigo é desdobramento de um trabalho monográfico que tem foco nas crianças de favela, cujo propósito foi problematizar o processo de construção de conhecimento delas segundo as suas narrativas. Salienta-se que o território em questão é o Complexo do Salgueiro no Município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

O interesse na temática surgiu a partir da atuação no Programa Criança Feliz (Secretaria Municipal de Assistência Social de São Gonçalo), no próprio Complexo. Salienta-se que foram observadas lacunas no sistema que, por sua vez, não priorizava a infância pobre, preta e favelada. A pesquisa bibliográfica investigou a história da infância brasileira, seus modelos de dominação e doutrinação, especificamente o ser criança na favela.

No caminho metodológico, foi explorada a trajetória histórica da infância favelada, frequentemente vista como deficiência cultural e doutrinada por "Educação Compensatória" e "Privação Cultural" (Kramer, 1982). São destacadas as suas

ausências, os seus desafios e interesses, além de seus protagonismos. Na sequência, foram abordados os *direitos na infância* e o que diz a Legislação brasileira, enfatizando o direito de brincar segundo a Lei da Primeira Infância (Lei nº13.257/2016). Por fim, o referido território e seus sujeitos foram problematizados na sua história, na sua organização, nos seus serviços e na sua cultura através de narrativas de antigas moradoras; além da revelação de potencialidades e de ausências das crianças através da pesquisa de campo e reflexões da empiria, em conformidade aos registros dos diários e das entrevistas.

Ressalta-se que o trabalho de campo foi elaborado a partir da necessidade de interação das crianças que ficaram de fora do Programa Criança Feliz (até 36 meses de vida), do qual seus irmãos e irmãs faziam parte.

Em suma, essa pesquisa convida tanto a repensar se essa pedagogia para uma educação padronizada, na égide do neoliberalismo, é uma oferta compatível com a demanda da favela, quanto a refletir sobre a práxis de Paulo Freire — *ação, reflexão e ação* — para um aprendizado e educação contínuos.

Trajetória histórica da infância, favelada, e suas ausências, seus interesses e seus protagonismos

A palavra "infância" deriva do latim *infantia* (não falante) (Gagnebin, 1997, p. 87). A concepção moderna de infância é uma construção complexa, pois, na Idade Média, crianças eram vistas como seres biológicos sem estatuto social ou autonomia (Sarmento, 2004, p.3). Essa construção histórica envolveu a criação de representações, a estruturação de seus cotidianos e a formação de instituições sociais para educá-las e cuidá-las (Idem, p.3). A História Social da Infância é uma conquista contemporânea (Magalhães, 2016), com estudos surgindo no século XIX. Antes, nos séculos XVI e XVII, a vida era homogênea. Ariès (1978) aponta que o "sentimento de infância" foi construído socialmente no final da Idade Média, pois crianças eram vistas como "adultos em miniatura" que só precisavam de cuidados básicos até a autonomia.

No Brasil Colonial e Imperial, a exploração infantil, especialmente de crianças indígenas e africanas, era aceita sem questionamentos ou interferências. A Lei do Ventre Livre (1871) foi um avanço limitado, garantindo a liberdade aos nascidos, mas falhando em assegurar uma infância plena, direcionando meninos e meninas ao trabalho precoce. Já no século XX, especialmente após 1930, a crescente urbanização e o aumento da população geraram a necessidade de instruir e de educar as massas populares para garantir o progresso e o desenvolvimento do Brasil, nação esta constituída no século anterior, logo após a Independência.

Esse tipo de política está baseado em objetivo específico, o de produção de conhecimento para manutenção das massas trabalhadoras do sistema capitalista. Nesse sentido, o processo de urbanização, a revolução das indústrias e o ideal de uma sociedade moderna e republicana exigiam novas qualificações dos trabalhadores. O objetivo desse novo regime era “instruir e civilizar” por meio da educação. A Psicologia da época, com a teoria da "Carência Cultural" (Gouvêa, 1993; Patto, 1983), desqualificava as experiências de vida das crianças das camadas populares, associando o fracasso escolar à pobreza material e intelectual. Essa perspectiva individualiza o fracasso, eximindo a escola de responsabilidade e revelando estereótipos e preconceitos sociais e raciais (Patto, 1991). Nessa teoria o problema não se encontra na Escola, mas, sim, na condição social do aluno e de sua família, ou seja, o aluno fracassa porque é pobre.

A partir dos anos 1970, crianças de favelas e periferias passaram a ser avaliadas por valores das classes dominantes. Suas diferenças eram percebidas como "carências" a serem corrigidas pela Educação Compensatória, um modelo pedagógico que visa "compensar" supostas deficiências de crianças marginalizadas (Duarte, 1986). Essa abordagem, com práticas como as "classes especiais", reproduz e fortalece um sistema excludente. Saviani (1999) critica essa visão, que atribui à educação problemas não educacionais, resultando na pulverização de esforços:

> Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade

> através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (Saviani, 1999, pp. 43-44).

No contexto da educação compensatória, crianças tinham direitos violados, sendo rotuladas como "deficientes" e forçadas a se adequar à cultura dominante (Kramer, 1982). Esse currículo discriminatório as condenava ao fracasso. Suas diferenças, vistas como ameaças ao sistema de dominação, geravam mecanismos de manipulação. A "farsa" de uma sociedade livre e democrática, que não prioriza o bem-estar coletivo, é mantida para hierarquizar a classe dominante, configurando o que Saviani (1999) chama de "democracia burguesa", onde as relações de produção favorecem o Capitalismo. A "Abordagem de Privação Cultural" (Kramer, 1982) pressupõe que crianças das classes dominadas fracassam por "desvantagens socioculturais", um determinismo que se estende à mídia, família e religião, configurando uma violência simbólica:

> sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material [...] Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural) (Bourdieu e Passeron, 1975, pp. 16-17).

A violência simbólica, presente na Educação Compensatória e na teoria da Carência Cultural, atua sobre a classe dominada reproduzindo o sistema capitalista. A Psicologia, ao focar na "Carência Cultural", desvaloriza o saber de crianças de favelas. Autores como Sarmento (2007) defendem uma Psicologia das infâncias que resgate suas vozes e suas singularidades, desconstruindo imagens redutoras. Desse modo, é crucial pensar em um modelo educacional que valorize a história, os saberes e as heranças culturais da criança pobre e favelada. É preciso perceber de que infância se está falando.

Destarte, essas crianças, também, devem ser reconhecidas como sujeitos históricos, dotados de direitos e deveres e assim serem compreendidas como participantes sociais que protagonizam todo o seu processo formativo de cidadania. Ouvir e compreender as demandas das crianças em espaços educativos como os lares, as escolas, os centros sociais são fundamentais para a Sociedade democrática e humanizada.

Desse modo é possível pensar em uma educação engajada como prática da liberdade, onde se democratiza o aprendizado e promove o crescimento intelectual e emocional das crianças através da participação ativa. Essa pedagogia fortalece tanto alunos quanto educadores. Em um mundo multicultural, ela vai além da inclusão, buscando respeitar e honrar as realidades e experiências de grupos não brancos no processo pedagógico (Hooks, 2013, pp 25-51).

A Constituição de 1988 declara igualdade, mas o Brasil persiste desigual. A equidade social é vital para universalizar direitos e efetivar a justiça. Nosso papel como agentes de transformação exige luta e sacrifício (Hooks, 2013) contra a discriminação racial e social, a escassez de políticas públicas e a democracia burguesa (Saviani, 1999), superando preconceitos para uma sociedade multicultural e humana: “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (Sarmento, 2004, p. 6). Assim, a equidade social e a justiça são essenciais em um país desigual, exigindo a luta contra a discriminação e a escassez de políticas públicas.

Dados da UNICEF (2010) e IBGE (2019) mostram que mais da metade das crianças brasileiras são negras e milhões vivem em pobreza extrema, evidenciando as "desigualdades multiplicadas" que afetam a infância. De fato, são diversas pessoas pequenas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para se desenvolver de forma integral; logo, é de suma importância uma pedagogia comprometida com o multiculturalismo crítico, uma pedagogia transformadora que partilhe através de seus atores o desejo de aprender e de se reconhecerem protagonistas de sua própria história. Portanto, necessário se faz envolver-se na busca de conhecer e compreender a realidade que se deseja transformar na perspectiva de

uma educação como processo sociopolítico (Freire, 1997). O multiculturalismo crítico exige o reconhecimento das diferenças e a confrontação à parcialidade e aos preconceitos (Hooks, 2013), estes, marcadores de desigualdades em nossa sociedade.

> Quando nós, educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo conhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos nossos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (Hooks, 2013, p. 63).

A transformação não parte apenas de uma educação que transforma, mas nas políticas públicas de atenção à infância e à adolescência, como luta pelo direito à cidadania e como resistência de toda classe dominada: “a cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, a medida em que implica o exercício de direitos no mundo da vida” (Sarmento, 2007, p. 42).

Em 20 de novembro de 1959 foi criada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos da Criança. E após 30 anos, em 12 de outubro de 1990 passa a vigorar o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), marcos para a garantia de direitos e de cidadania. Ou seja, para uma Sociedade democrática, leis que defendam o desenvolvimento integral da infância são determinantes.

Neste sentido, por exemplo, é vital viabilizar espaços lúdicos dentro das favelas para proporcionar experiências afetivas e sociais, ampliando vozes e protagonismos das crianças, em ambientes escolares e não escolares. Pois, o brincar é o seu recurso primordial para conhecer o mundo, socializar e aprender. E as infâncias nas periferias e favelas, com suas especificidades, têm no brincar o principal recurso, sendo os jogos de rua e de quintal essenciais para vivenciar essa etapa da vida.

Direitos na infância: o que diz a Legislação brasileira e as Políticas públicas

Para garantir a qualidade de vida infantil, comunidades enfrentam desafios devido à desigualdade. Apenas políticas públicas, justiça social e democracia podem superá-los. Autoridades reconhecem a seriedade da infância, sendo a garantia de seus direitos crucial para uma sociedade justa. O direito das crianças é algo tão sério que está representado em diversas formas de lei nacionais e internacionais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, tem como fundamentos dez princípios:

> Toda criança tem Direitos:
> Princípio I – À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.
> Princípio II – Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
> Princípio III – Direito a um nome e a uma nacionalidade. A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.
> Princípio IV – Direito à alimentação, moradia e assistência médica, adequadas para a criança e a mãe. A criança deve gozar dos benefícios da previdência social.
> Princípio V – Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
> Princípio VI – Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
> Princípio VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
> Princípio VIII – Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
> Princípio IX – Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.
> Princípio X – Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. (UNICEF, 1959)

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990) estabelecem a proteção integral da criança (0-12 anos incompletos) e do adolescente (12-18 anos). Apesar de uma vasta legislação, a realidade ainda se distancia do previsto, como no Artigo 4º do ECA, que impõe à família, comunidade, sociedade e poder público a prioridade na efetivação dos direitos infantis. O ECA (Art. 86) também propõe uma política de atendimento articulada entre esferas governamentais e não-governamentais para garantir esses direitos. Essa meta impulsionou debates sobre a erradicação da pobreza e a intervenção em infâncias

vulneráveis. A Lei da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) estabelece metas estatais para políticas e serviços que garantam o pleno desenvolvimento infantil, incluindo o direito de brincar, qualificação profissional, atendimento domiciliar, ampliação da licença-paternidade, envolvimento infantil em políticas públicas, igualdade de direitos entre responsáveis e proteção a gestantes em privação de liberdade (PNPI, 2020).

Por seu turno, "as políticas públicas, por definição, são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos nacional, estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião ou classe social" (FIOCRUZ). Essas medidas visam o bem-estar e a redução de desigualdades. A garantia de direitos na infância e adolescência se concretiza por elas, envolvendo Educação, Assistência Social, Conselho Tutelar, Saúde, Cultura, Segurança Pública, entidades de direitos humanos e Conselhos da criança e do adolescente.

Indicadores para políticas públicas, como a taxa de mortalidade infantil, revelam desafios. A violência doméstica também é grave: em 2017, 39% das vítimas infantojuvenis tinham entre 0 e 7 anos (Ministério dos Direitos Humanos). O analfabetismo infantil persiste, com 11 milhões de analfabetos no país e 1,5 milhão de crianças sem acesso a creches e escolas (INEP 2020). Apesar do II Plano Nacional da Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) ter previsto a erradicação do analfabetismo até 2024, é fundamental questionar o porquê da não efetividade das ações para cumprir tal meta.

Sobre políticas públicas, destaca-se o trabalho do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS, através dos Centros de Referência de Assistência Social, que atua dentro dos territórios de forma intersetorial para a efetivação de políticas e o acesso a população mais vulnerável. Este Sistema Único atua com política pública voltada especificamente para a infância e adolescência. Entre outros, temos os programas sociais: o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Criança Feliz (PCF), este, atuando na primeiríssima infância, visa o pleno desenvolvimento infantil e o fortalecimento de vínculos familiares. Além disso, temos o *Bolsa família* (programa de auxílio na renda para combater a pobreza), o *Programa Nacional de Alimentação Escolar* que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e

nutricional e o *Programa Nacional de Enfrentamento da Violência* contra crianças e adolescentes.

Complexo do Salgueiro: políticas assistencialistas em que território e para quais sujeitos

A Assistência Social tem como objetivo amparar os grupos sociais que estão marginalizados pela Sociedade, garantindo o direito à sobrevivência aos mesmos. Partindo do conceito "Assistencialismo", o que temos?

> Doutrina, sistema ou prática (individual, grupal, estatal, social) que preconiza e/ou organiza e presta assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, nacional ou mesmo internacional, em detrimento de uma política que os tire da condição de carentes e necessitados (Aurélio, 2020).

O assistencialismo, que organiza e presta assistência aos mais pobres para "compensar" carências, muitas vezes se traduz em benesses com interesses políticos, como cestas básicas, ao invés de solucionar problemas estruturais. Aliás, urge refletir e agir sobre essa inversão de valores; pois saúde, alimentação, educação e habitação são direitos, contudo, através da manipulação capitalista, são compreendidas como favor e uma forma de estabelecer controle social pelos que ali vivem sem, de fato, incorporar direitos sociais.

Nesse sentido, precisa-se pensar sobre a importância das políticas públicas voltadas para as demandas sociais da população e como os atores da "garantia de direitos" e as representações comunitárias podem fortalecer a luta pela inclusão social. O trabalho intersetorial, sendo assim, deve levar em consideração o histórico familiar, as suas necessidades básicas e, através de iniciativas específicas, promover aos elementos dessas famílias um espaço para ascensão social, enquanto cidadãos.

O Programa Criança Feliz, política pública federal administrada pela Secretaria de Assistência Social de São Gonçalo desde 2018 (e no Complexo do Salgueiro a partir

de 2020), atende gestantes e crianças de 0 a 60 meses, com foco no desenvolvimento integral por meio de visitas domiciliares semanais. Todavia, julga-se importante questionar sobre a falta de continuidade após a criança completar a idade limite do programa. Além disso, é de bom tom se refletir que para uma criança ter seu direito de desenvolvimento atendido, ela necessita mais do que essas visitas domiciliares, mas o acesso à saúde, à alimentação de qualidade, à moradia digna e ao saneamento básico, ou seja, garantia de seus direitos à cidadania. E sem perder de vista que políticas públicas devem ser construídas com participação cidadã, compreendendo as demandas populares. Lutar por leis sociais que combatam as desigualdades e promovam a ascensão da população preta, periférica e favelada é um ato de resistência em tempos de negacionismo.

Pensar o ser criança especificamente na favela se faz um desafio posto, pois o território em que se vive traz influências diretas ao cotidiano dessas infâncias. Nesse espaço desafiador onde obstáculos devem ser vencidos todos os dias, aspectos como dificuldades de locomoção, acesso à educação, à saúde, à alimentação e, principalmente, à segurança fazem parte do cotidiano da população na favela.

Com efeito, o território em foco, como já mencionado, é conhecido como Complexo do Salgueiro, situado na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Segundo Martins (2013), o nome deve-se ao sr. Salgueiro, português que tinha um comércio no que hoje é a esquina entre Estrada das Palmeiras e Estrada da Sapucaia. De fato, “Salgueiro” é apenas o nome de quatro quadras do bairro, que se chama “São Lourenço” em sua totalidade. Ali existia uma fazenda (Fazenda São Lourenço) que foi loteada e na década de 1960, o antigo Banco Nacional da Habitação (BNH) construiu casas populares. Em suma, a área do Complexo inclui vários bairros e sub-bairros, além do Salgueiro, no Primeiro Distrito de São Gonçalo (Martins, 2013).

O Complexo do Salgueiro é um território de periferia que também influencia diretamente o cotidiano das crianças pela dificuldade de acesso à educação, à saúde, à alimentação, ao transporte público e à segurança. O complexo é formado por bairros como Salgueiro, Itaoca, Fazenda dos Mineiros, entre outros, e possui vasta reserva ambiental. É considerado uma região de "Alto Risco" devido ao narcotráfico, e

operações policiais sem estratégia ameaçam a infância, como os assassinatos dos jovens João Pedro (2020) e João Victor (2021). Essa vulnerabilidade reforça a necropolítica de Mbembe (2016), que se traduz no extermínio de classes marginalizadas. Aliás, estamos falando de uma região identificada como área de extrema vulnerabilidade pelo poder público e pelos veículos de comunicação. Esse condicionamento da região serve como argumento para a deficiência dos serviços oferecidos nos bairros e até a ausência dos mesmos[3].

Com 9.182 residentes (IBGE 2010), o Salgueiro tem mais de 67% da população negra/parda, indicando alta vulnerabilidade social e com onze mil famílias em risco. (Campaneruti, 2013). O território possui dois CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), oito escolas, duas creches/UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) e oito USFs (Unidades de Saúde da Família).

O Centro Social Urbano (CSU), na Rua Carlos Freire, nº 30, abriga um CRAS, um posto de saúde e a Fundação Leão XIII, sendo de fácil acesso (São Gonçalo, 2021). A Fundação Leão XIII, no território, atua com o serviço de isenção de documentos, porém, o objetivo inicial de sua existência na favela estava relacionada à "questão social":

> [...] a Fundação Leão XIII tem por finalidade proporcionar assistência aos grupos populacionais de baixa renda, notadamente aos residentes em favelas, conjuntos habitacionais, e localidades periféricas, por meio de programas sociais e de apoio à saúde, visando prioritariamente a elevação do nível de vida, integração social e o resgate da cidadania (Fundação Leão XIII, 2021).

Mas, à época da elaboração da monografia que originou este trabalho, a ausência de representantes na Fundação Leão XIII geravam queixas, privando a população do acesso a serviços públicos. Isso reflete como as políticas públicas, no

[3] No ano de 2021, o trabalho de atividades Coletivas Familiares do Programa Criança Feliz juntamente com a equipe CRAS Itaoca foi escolhido para representar o município no mês da Primeira Infância em nível nacional. A proposta era criar um curta mostrando os resultados do trabalho do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS, no território, através das atividades coletivas junto à Comunidade. Mas, devido a região ser considerada de alto risco, a equipe de mídia do município optou por realizar a gravação na própria Secretaria de Assistência que está localizada no Centro da Cidade. Foi uma perda significativa para o território, seus sujeitos e profissionais envolvidos.

sistema capitalista, podem tensionar a universalização de direitos enquanto reproduzem controle social.

Por outro lado, a comunidade se organiza com duas Associações de Moradores (Itaoca e Salgueiro) e duas ONGs, *Mulheres do Salgueiro*[4] *e Movimento de Mulheres (SG)*[5], que realizam um trabalho significativo no Complexo.

No que se refere às relações de infância no Complexo do Salgueiro, elas mudaram significativamente, como mostram as narrativas de moradoras antigas. De fato, *Dona Iara* (67 anos), da Ilha de Itaoca, orgulha-se de viver lá e sonha com paz, educação e saúde para o futuro e com menos violência e poluição; lembra da ausência de serviços há 40 anos. Por sua vez, *Dona Marlene* (71 anos), moradora do Salgueiro há 60 anos, relata mudanças positivas e negativas: antigamente, crianças não tinham direitos educacionais, abandonavam a escola para trabalhar; os serviços públicos eram limitados mas havia menos violência no território e com uma população menor. *Dona Zenir Maria* (69 anos), também moradora do Salgueiro há 60 anos, destaca o Bolsa Família (2003) como fundamental para as crianças que antes trabalhavam no lixão. Ela observa avanços no bairro em relação ao transporte, saneamento, saúde e educação, mas ressalta a necessidade de melhorias. Por fim, *Dona Marta* (65 anos), há 57 anos no Salgueiro, lembra de uma infância livre, mas com difícil acesso a serviços como educação e saúde. Esta moradora recorda a sua trajetória de vida no bairro. Conta que sua infância foi livre no sentido de ser criança, porém de difícil acesso aos serviços públicos como educação e saúde. Atualmente, para Dona Marta o desafio maior das

[4] O coletivo teve início no ano de 2002, fundado pela pedagoga Janete Nazareth e um grupo de mulheres do complexo do Salgueiro, impulsionando mulheres do território ao trabalho de empreendedorismo solidário. O Coletivo surge a partir de uma demanda social. Atualmente essa ONG conta com sua sede própria, possui uma horta comunitária e tem oficinas biossustentáveis, entre outras: costura de bolsas com materiais reutilizados, sabonetes feitos de óleo de cozinha usado, customização de camisetas etc. As atividades do Mulheres do Salgueiro alcançam diferentes públicos na região, mas a maior parte são mulheres e crianças que participam das atividades propostas pelo Coletivo.

[5] O Movimento de Mulheres (SG) atua na região, e possui um espaço no bairro da Marinha com os projetos: Núcleo Especial de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência Doméstica e Sexual (NEACA) e o Tecendo Redes na Primeira Infância. Através desses projetos são realizados palestras, grupos reflexivos, seminários, cursos sobre política de atenção às crianças e aos adolescentes e atividades culturais como dança, oficinas musicais e inclusão digital. Atualmente as ações do Movimento de Mulheres beneficia cerca de mais de 500 famílias no Complexo do Salgueiro e com ações variadas, entre outras: as entregas de cestas básicas, a roda de gestantes com orientações específicas sobre natalidade, direitos das mulheres, violência obstétrica etc.

crianças é a violência que afeta diretamente a sua ida à escola, o seu direito de brincar na rua e de viver.

Dito posto, essas moradoras mais antigas têm uma ampla visão dos avanços e retrocessos no conjunto de bairros que compõem o Complexo do Salgueiro. Suas narrativas trazem uma reflexão bem particular de como é importante a implementação das políticas públicas que combatam e erradiquem o trabalho na infância e promovam o acesso à informação e aos direitos, com articulação entre a escola e outros serviços públicos, a fim de fortalecer a rede de apoio a essas crianças.

Para o trabalho empírico abordado na próxima seção, busca-se dialogar com a teoria, com a realidade da infância no Complexo do Salgueiro e como as ações educativas e sociais podem ser significativas na garantia de direitos da criança. Por outro lado, é importante reconhecer que, quanto ao protagonismo da infância, ao assumir um lugar de fala que historicamente lhe foi negado, se torna também um desafio para aqueles profissionais da educação e da infância que acreditam em uma educação emancipadora e libertadora. Todavia, a criança é um indivíduo pensante que precisa ser mediada, provocada e estimulada a criar, refletir e imaginar.

Pesquisa de campo e as reflexões sobre a empiria

A pesquisa surgiu da necessidade de expandir o atendimento do CRAS de Itaoca para crianças fora da faixa etária do Programa Criança Feliz. Salienta-se que o público-alvo desse *programa* tem faixa etária limitada a crianças de até 36 meses de vida, ou seja, se uma família não tivesse crianças nessa idade, ela não se enquadraria no perfil de atendimento dessa Política Pública.

Nesse sentido, foi pensado em construir atividades para o coletivo de crianças interessadas, mas fora dessa faixa etária, com o objetivo de expandir e incluir a comunidade infantil e suas famílias às práticas pedagógicas que resgatassem a identidade territorial e propagassem informação, inclusão social e equidade de direitos. E que pudesse ser o trabalho de campo para essa monografia. Assim, para o

método de análise, foi considerado o território, as necessidades familiares e os interesses das crianças. Contudo, a prática educativa precisava ir além da transferência de informações, exigindo reflexão e ação contínua para enfrentar as desigualdades sociais:

> é necessário explicitar, aqui, o nosso comprometimento com a infância e com as crianças, não tão somente no que diz respeito às práticas escolares e pedagógicas ou familiares, mas um comprometimento com a sua participação digna e plena enquanto atores sociais ativos e produtores de cultura em todas as esferas da sociedade (Coelho, 2021, p.89).

Todos precisam entender sua responsabilidade social, as crianças e suas famílias e os demais atores que atuam na garantia de direitos na infância. Então, é conveniente trazer dois questionamentos: como utilizar essa *prática não escolar* para alcançá-los? Que elementos físicos e culturais potencializam a formação intelectual e social dessas crianças? Acredita-se que a resposta esteja na sensibilidade multidimensional (pedagógica, cultural, social) de quem propõe este trabalho, pois a criança precisa se sentir livre em seu protagonismo criador de aprender, de ensinar, de construir e de até desconstruir em determinados momentos, para além de ser uma mera expectadora de conteúdos bancários.

Para essa atividade não escolar foram utilizados os *diários de infância*. Eles foram entregues a seis crianças com idade entre 7 e 11 anos, moradoras do referido território, estudantes da Rede Municipal de ensino e irmãos de crianças com menos de 36 meses que participavam do Programa Criança Feliz. A proposta do diário, inicialmente, fora compreender quem eram os sujeitos ali representados, sua família, sua rotina, seus interesses, medos, anseios, desejos e quais as estratégias pedagógicas possíveis para as suas singularidades pessoais e sociais no território da favela. Salienta-se que na nossa formação cultural e social existe uma hierarquização do saber que é dada ao adulto, em particular, aos intelectuais dotados de toda sabedoria e os únicos capazes de entender o que é útil ou certo - este exemplo cabe na definição de Educação bancária (Freire, 2018) enquanto prática verbal de transmitir conhecimentos

de forma vertical e sistematizada. Todavia, nesta pesquisa, há uma intencionalidade de se construir de forma continuada, horizontalizada, orgânica e plural, os saberes coletivos. E compreender os fenômenos sociais, culturais e estruturais que são obstáculos para o avanço de uma educação popular democrática e emancipatória.

Aqui o convite é se olhar na ótica de quem aprende descobrindo e experimentando a existência de ser a resistência. Para preservar as suas identidades, as crianças participantes desta pesquisa estão representadas por nomes fictícios.

A pesquisa revela o impacto da desigualdade social na vida de crianças de favela. Através da observação, escuta e atividades criativas (principalmente desenhos), buscou-se entender quem são essas crianças e o que elas aprendem a partir de seus interesses. Notou-se dificuldade na leitura e pouco acesso a livros. O trabalho começou com a sensibilização sobre o tema "Família".

Neste contexto familiar as mães exercem um papel de referência para as crianças, pois são elas que conduzem as decisões fundamentais da casa e da vida social, mesmo havendo a figura paterna presente nos 6 casos. Nas relações familiares, quatro das seis crianças citaram gostar de fazer passeios com a família na praia da Luz, em Itaoca. No entanto, não possuem informações históricas do território onde vivem. A *escuta* foi fundamental para compreender o que essas crianças queriam trazer de aprendizagem para se pensar uma outra forma de educar e ampliar o lugar delas na construção de sua cidadania no mundo. Nas entrevistas, as crianças trouxeram suas particularidades e a forma que percebiam o mundo e como desejariam modificá-lo. Quando a pergunta foi sobre *o que é ser criança*? As respostas foram as seguintes:

- Ana, 8 anos: Ser criança é brincar, se divertir e brincar com as minhas bonecas.
- Pedro, 11 anos: Tia, ser criança é curtir com os amigos. Jogar bola na rua!
- Rafael, 9 anos: É brincar, ver televisão e ser feliz.
- Lara, 10 anos: Ir para escola e brincar com minhas amigas, brincar com meus irmãos e amigos da minha rua.

- Maria, 9 anos: Ser feliz, alegre, ter amigos, brincar.
- Paula, 7 anos, criança com Síndrome de Down, irmã de Lara. Quando perguntada, sorriu e abraçou a irmã.

É verdade que as crianças nos ensinam a simplicidade das relações de infância, e que envolvem afeto, aprendizagem e experiência no ato de brincar e interagir com o outro. Trazem, também, a importância de uma escuta sensível e acessível. Quando foi perguntado: *você é o professor(a). O que ensinaria para os adultos?* Ana, respondeu: *Ensinaria a serem mais educados. Parar de gritar com a gente!*

Destaca-se essa resposta de Ana pela reflexão que pode ser feita. Ela deixa explicitada a posição do adulto como quem domina e que, por muitas vezes, deixa de vivenciar as descobertas junto à criança. Aliás, Freire (1997) fala do "ensinante" como alguém que teve o corpo consciente, sensível e emocionado; sendo aquele que aprende como se aprende a ensinar, o que relê o mundo junto ao outro. Esse trabalho de observação e de escuta teve duração de quatro meses a partir das entregas dos *Diários de Infância*. Embora os registros nos diários tenham sido pouco utilizados, as crianças aguardavam as visitas para participar das atividades, jogos e brincadeiras e, assim, dialogavam sobre as questões do seu cotidiano. Enfim, a oralidade deu o tom das narrativas. As atividades que tinham uso de material pouco acessível eram as que despertavam um maior interesse, como a pintura.

Salienta-se que os jogos e atividades de raciocínio e resolução de problemas também se destacaram no interesse das crianças, principalmente quando pensados e elaborados dentro de suas singularidades. Por sua vez, quando a criança mais velha assumia o papel de conduzir a atividade, eram expostos determinados conceitos que até mesmo os familiares desconheciam. Na realidade, durante o processo, vai se constituindo uma relação para além da educativa, ou melhor, construindo relações socioafetivas e reflexivas, culminando no conhecimento coletivo.

Para dialogar sobre algumas questões pertinentes que surgem a partir da observação da Infância no contexto favela, é trazida a concepção de educação engajada da Bell Hooks (2013). A autora traz em seu livro, Ensinando a Transgredir

(2013), reflexões importantes sobre a prática educativa na perspectiva da educação como prática da liberdade. Ela estimula o refazimento dos ideais educacionais entendendo que as crianças, tanto as participantes da pesquisa quanto todas as outras, apresentam uma mesma necessidade em comum, a necessidade de serem ouvidas, reconhecidas e respeitadas. Hooks (2013, p.25) reforça que a prática de "ensinar deve ser de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos, isso é essencial para criar condições para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo".

Em suma, a educação deve ter como compromisso prioritário a emancipação e o desenvolvimento integral, seja intelectual e/ou social de seus educandos. O nosso papel é ensinar para libertar e impulsionar a infância atual a um espaço criativo, crítico, reflexivo e potente dentro da sociedade em que vivem.

Por outro, segundo Freire (2018), um educador humanizado deve identificar-se com os educandos, buscando a humanização mútua. Isso implica ir além de conceitos preestabelecidos, sensibilizando-se e aprimorando a prática. Ensinar, para ele, não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção. Ou seja, uma estratégia mais complexa de educar mas para a liberdade e compreensão do outro. No entanto, o lugar hierárquico da educação escolar e do adulto como detentor do saber ainda é muito comum na atualidade.

Como pontuado anteriormente, crianças de favelas e periferias eram tidas como "carentes" e deveriam ser "adequadas" pelo Estado. Essa visão educacional, que desvalorizava seus hábitos, moldou nossa sociedade. Contudo, pensar em uma educação que valorize as suas identidades individuais é revolucionário, mas possível. Certamente, ainda há um caminho de resistência e de luta por abordagens educativas mais progressistas; e por leis e políticas públicas que ampliem o acesso e a permanência dessas crianças de periferia no processo educacional e garanta a sua segurança a fim de democratizar, em última análise, o próprio direito à vida.

Considerações finais

A infância, especialmente na favela, enfrenta o desafio de ser vivenciada plenamente, exigindo um processo de lutas e resistência. Por sua vez, a educação sozinha não basta; esse processo precisa ser desenvolvido de forma intersetorial e social. É necessário um conjunto de políticas públicas envolvendo também habitação, saúde, economia e segurança para equalizar os impactos das desigualdades sociais na infância e na comunidade como um todo. De fato, essa criançada é potente e criativa, porém marcada pela pobreza, violência e precariedade dos serviços públicos disponíveis no seu território. Ela mostra sua força e sua voz, protagonizando suas histórias, mas são afetadas pela ausência de reconhecimento social. Há de se perguntar, então, qual é o tipo de infância que se almeja para estas crianças: a que liberta ou a que aprisiona? A que amplia ou a que comprime suas vozes e seus espaços no mundo?

Políticas públicas como o Programa Criança Feliz, embora existentes, são limitadas: formuladas "de cima para baixo", incompletas, com recursos e formação insuficientes, e não abrangem todas as fases infantis. Questiona-se o real interesse estatal em oferecer serviços de qualidade em favelas. O assistencialismo, ao invés de solucionar problemas, apenas os ameniza, distanciando a população de seus direitos. É crucial investir em ações educativas e informativas para aproximar a população dos serviços. É fundamental priorizar a singularidade da infância na favela na construção de políticas, com participação ativa da comunidade, das crianças e de suas famílias, que devem ser protagonistas e construtoras de suas histórias, inclusive em conselhos como o CMDCA[6].

A infância deve ser compreendida como um período de maior importância na vida humana. É preciso entender a complexidade desse período para, assim, pensar em políticas públicas que culminem as demandas das crianças, de modo que o desenvolvimento integral delas seja alcançado através de uma prática educativa construída a partir de seus saberes, interesses e necessidades. Desse modo, as *atividades não escolares* assumem um importante papel de coparticipação na garantia do direito à infância por uma educação que contemple os indivíduos em sua plenitude

[6] Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

e de forma integrada com os demais setores responsáveis. Malaguzzi (1999) nos lembra que a criança tem "cem linguagens", mas a escola e a cultura frequentemente lhes roubam a maioria, separando o pensar do fazer, a razão do sonho. A criança, no entanto, afirma: "ao contrário, as cem existem".

Essa pesquisa vem contribuir para que se possa refletir sobre os impactos do trabalho educativo em espaços não escolares como uma continuidade do trabalho escolar, sendo uma possível política pública das infâncias em territórios de vulnerabilidade social; reforçando, assim, a importância de se elaborar propostas pedagógicas através da participação ativa e contínua das crianças e de seus familiares e, que, junto com eles, poder construir uma outra forma de aprender e educar.

Por fim, é oportuno trazer o provérbio africano "é necessário toda uma aldeia para educar uma criança" a fim de evidenciar, no caso em questão, a *responsabilidade coletiva* não somente dos habitantes da comunidade, mas também dos aparelhos públicos no referido território.

REFERÊNCIAS:

ARIÈS, P. A **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm .

BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz. Políticas Públicas e Modelos de Atenção. Definição de Políticas Públicas. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/politicas-publicas-e-modelos-de-atencao-saude-no-pma .

BRASIL. Fundação Leão XIII, vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. Disponível em: http://www.leaoxiii.rj.gov.br/quem_somos.asp .

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**, de 20 de junho de 2020. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf .

CAMPANERUTE, R. S. **Saindo da calçada : mapeamento das redes sociais de lideranças femininas do bairro do Salgueiro, em São Gonçalo/RJ.** Dissertação finalizada, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In L. R Castro (Org.) **Crianças e jovens na construção da cultura** (pp. 19-46) Rio de Janeiro, 2001.

CHAUÍ, M. Folha de São Paulo. São Paulo, 01 de maio de 1990.

COELHO, Olívia. A infância convida o anarquismo para brincar e vice-versa: práticas libertárias com crianças. In Gallo, S e Ferreira, A.R **(**Orgs) **Educação Anarquista: Explorações Contemporâneas.** São Carlos, São Paulo, 2021, p. 89.

DUARTE, S.G. **Dicionário brasileiro de educação.** Edições Antares. Rio de Janeiro, ed. Nobel, 1986. p. 175.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** São Paulo, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56º edição, Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 56°, 2018, p. 68.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** 10º edição,São Paulo. Editora Olho D'Água, 1997, pp. 27-38.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 87.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.1º edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. pp. 25-63.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória**: **Uma análise crítica.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, 1982, pp. 54-62.

MAGALHÃES, J. L. **História Social da Infância.**1º edição, Sobral, INDA, PRODIPE. 2016.

MARTINS, Alexandre**. Salgueiro.** Sim São Gonçalo. Disponível em : https://simsaogoncalo.com.br/salgueiro/ . Acesso em : Março de 2022.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. Arte & Ensaios. Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, M. L. A infância ao longo da "Quarentena": Participação e Ausência como objeto de reflexão. In: GOBBI, Márcia, TAVARES, Mª Tereza G. (orgs). **Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia**. E-book. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, p. 303.

OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia Decolonial e educação antiracista e intercultural no Brasil.** In; CANDAU, V.M. Educação em revista UFMG, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

_____. Da psicologia do 'desprivilegiado' à psicologia do oprimido. In M. H. S. Patto (Org.), **Introdução à Psicologia Escolar** (pp. 208-230). São Paulo: Queiroz,1983.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**: visibilidade social e estudo da infância. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Autores Associados, Campinas, São Paulo, 32º Ed. 1999, pp. 42-45.

TAVARES, M.T. G. Infâncias em Periferias Urbanas: o direito à cidade e a formação das professoras da infância numa escola de educação infantil. RevistAleph, nº 22. Rio de Janeiro, 2014.

Data do envio: 10 /06/2026

Data do aceite: 10/09/2026.