



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 49, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2026
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

OUTROS TEMAS

Participação, Experiência e Política: Noções que Atravessam a Infância

Participation, Experience and Politics: Notions that Cross Childhood

Ana Carolina Campos
de Menezes¹

orcid.org/0000-0001-7087-836X
anademenezescampos@gmail.com

Flávia Maria de
Menezes²

orcid.org/0000-0001-7755-9919
flaviamaria37@yahoo.com.br

Lisandra Ogg Gomes²

orcid.org/0000-0002-3601-7758
lisandraogg@yahoo.com.br

Recebido em: 18 dez. 2025.

Aprovado em: 21 set. 2026.

Publicado em: 21 out. 2026.

Resumo: Participação, experiência e política são conceitos que assumem, no campo dos estudos da infância, outra perspectiva quando as crianças são consideradas como informantes da sua geração. Nosso objetivo é analisar e problematizar esses conceitos a partir de espaços configurados como institucionais e não institucionais. Na primeira parte do texto, apresentamos e justificamos as escolhas metodológicas para análise da pesquisa realizada em uma escola de educação infantil carioca e das histórias cotidianas. Na sequência, tratamos dos conjuntos participação-experiência e participação-política, buscando compreendê-los a partir de cenas ocorridas na escola de educação infantil e histórias divulgadas pela mídia. Concluimos que esse encaminhamento permite a ampliação do debate a respeito da tríade conceitual a partir das formas como as crianças se posicionam e são posicionadas nas esferas socioculturais.

Palavras-chave: Infância; Participação; Experiência; Política.

Abstract: Participation, experience, and politics are concepts that take on a different perspective within the field of childhood studies when children are considered as informants of their generation. Our aim is to analyze and problematize these concepts based on spaces configured as institutional and non-institutional. In the first part of the text, we present and justify the methodological choices for analyzing research conducted in an early childhood education school in Rio de Janeiro and of everyday stories. Next, we address the participation-experience and participation-politics pairings, seeking to understand them through scenes that occurred in the early childhood education school and stories reported by the media. We conclude that this approach allows for broadening the debate regarding the conceptual triad based on the ways children position themselves and are positioned within sociocultural spheres.

Keywords: Childhood; Participation; Experience; Politics.

Introdução

O campo dos estudos da infância no Brasil nos permite ampliar o debate sobre essa geração, as crianças e as formas de sua educação em articulação com os conceitos de experiência, participação e política, uma vez que suas teorias e investigações se voltam para aquilo que elas nos contam e mostram. Portanto, é a partir deste campo que analisaremos e problematizaremos os conceitos tendo as crianças como interlocutoras e informantes da sua geração e das suas realidades. Nesse sentido, este artigo contribui para pensar a infância e as crianças a partir de suas experiências, seus direitos à participação e suas ações políticas nas



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

esferas socioculturais. Como premissas sobre os contextos em que a participação e as ações políticas delas serão colocadas neste artigo, vamos tratar daquelas inseridas na escola de educação infantil pública e também abordaremos algumas histórias cotidianas, buscando uma articulação entre esses espaços configurados como não institucionais e institucionais.

Para tanto, iniciamos apresentando os percursos da pesquisa realizada em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) carioca (Menezes, 2023²) e, ainda, a escolha por histórias vividas por crianças e divulgadas na mídia. A pesquisa e os acontecimentos nos darão suporte para examinarmos os binômios: a) participação e experiência, e b) participação e política.

Os acontecimentos aqui evidenciados foram amplamente discutidos nos encontros do grupo de pesquisa, como possibilidades para pensarmos as agências das crianças para além dos limites da escola. Diante dessas possibilidades, julgamos pertinente uma aproximação entre essas histórias mundanas, da forma como foram capturadas e contadas, e os registros empíricos produzidos na e pela pesquisa desenvolvida no EDI. Portanto, se consideramos relevante tratar dos espaços de participação e experiências das crianças na escola, entendemos ser necessário ir para além da instituição e nos deslocarmos para o cotidiano das cidades. Essa análise se abre para outro encaminhamento, isto é, o de se pensar as crianças como pessoas políticas e a infância como experiência. Sendo assim, trataremos de participação e política na medida em que garantem às crianças agências e experiências dentro de seus tempos e espaços. É com base nesse quadro que faremos a análise teórico-empírica.

Que infância e que espaços são esses?

O EDI da pesquisa, nomeado de Pedra da Panela em razão da sua geografia, está situado entre os bairros Gardênia Azul, Anil e Rio das Pedras,

em Jacarepaguá, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. É uma escola de educação infantil que atende crianças de 6 meses até 5 anos de idade e localiza-se em um território de grandes contrastes socioeconômicos. Na cidade do Rio de Janeiro, a Zona Oeste representa quase metade de todo o seu território e é marcada por grandes incoerências, disputas sociopolíticas, enormes contrastes econômicos e sofre com a ausência de políticas e investimentos governamentais (Menezes, 2023)³.

A pesquisa neste EDI foi realizada ao longo do ano letivo de 2022 – de março a dezembro –, em uma turma de 25 crianças, com idades entre 2 e 3 anos, a qual foi acompanhada semanalmente por uma das pesquisadoras, que também era professora da instituição. Esse estabelecimento foi construído para suprir uma demanda da região e se constituiu como parte do Programa EDIs, instituído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2010 (Rio de Janeiro, 2010), a partir de um novo modelo de atendimento e edificações planejadas (Endlisch, 2023; Gil & Vasconcellos, 2018).

Em 2022, frequentaram o EDI da Pedra da Panela 435 crianças, distribuídas em 17 turmas com atendimento integral (das 7h30 às 15h30) e parcial (período da manhã, das 7h30 às 11h30, e da tarde, das 12h às 16h30). O prédio contava com dois pavimentos. No primeiro, estavam instaladas as dependências administrativas – direção, secretaria, sala de apoio, sala de professores e banheiros para adultos – e a sala multiuso, utilizada para as atividades de educação física e literatura. No segundo pavimento, ficavam as salas de atividades e os banheiros das crianças, ambientes interligados por um grande corredor.

Considerando sua localização entre bairros e a política carioca, a investigação, no âmbito de um mestrado, teve como objetivo conhecer e compreender “as formas estéticas, éticas e políticas que crianças de 0 até 3 anos acio-

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas e pela equipe da E/SUBE/CPI: CAAE: 55983021.8.0000.5282 Parecer: 5.369.623 – para uso de imagem, voz e texto, conforme orientação do setor responsável da SME/RJ.

³ Em setembro de 2025, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro aprovou a divisão do território em Zona Oeste (região de Jacarepaguá), onde está localizado o EDI, e Zona Sudoeste (região da Barra da Tijuca) (Projeto de Lei nº 2712/2023, 2023).

nam nas relações e interações com seus pares e adultos" (Menezes, 2023, p. 9). Para tanto, a professora-pesquisadora fundamentou-se nas metodologias da fotoetnografia miúda (Caputo, 2020) e minúscula (Guedes & Ribeiro, 2019) e no emprego de instrumentos, tais como fotografias, registro em caderno de campo, conversas, observações participantes e passeios pela escola com as crianças.

Com a metodologia da fotoetnografia miúda, pretendeu-se conhecer como as crianças vivem, pensam e sentem as relações sociais e as experiências políticas na imersão no mundo adulto. As fotografias captaram imagens das práticas, dos comportamentos, dos materiais utilizados e dos detalhes das ações infantis, que, muitas vezes, são de difícil registro apenas com palavras, sobretudo quando a pesquisa é realizada com crianças muito pequenas. Assim, a produção imagética auxilia na construção de uma compreensão poética, a qual tem as crianças como principais interlocutoras (Caputo & Sant'Anna, 2020). Por sua vez, a metodologia minúscula é feita manualmente, é flexível a mudanças e está atenta aos movimentos infantis. É uma metodologia que reforça a importância das "multiplicidades, das diferenças, da polifonia, do diálogo. Uma metodologia com letra minúscula, compromissada com as singularidades, com o diferir, com o sabor e o saber criado e vivenciado na pesquisa" (Guedes & Ribeiro, 2019, p. 18).

A confluência dessas duas metodologias permitiu apreender as ações e as linguagens das crianças no cotidiano da instituição e colocá-las em correspondência com três histórias que estiveram presentes no círculo de debates ocorridos em nosso grupo de pesquisa⁴. Esse encontro entre o institucional e o não institucional suscitou reflexões acerca da participação, experiência e política na infância, com foco nas ações e re-existências que as crianças produzem e imprimem nas suas interações. São metodologias que nos auxiliam a analisar a multiplicidade de ações que as crianças provocam em seus cotidianos,

as quais são singulares, peculiares, ousadas e criativas.

Assim, selecionamos cenas do EDI que abordam as ações e relações entre as crianças e destas com os adultos, envolvendo a contação de história, a chamada escolar, a brincadeira fotográfica e a alimentação. Também analisamos as agências das crianças em narrativas midiáticas: um curta-metragem, uma reportagem televisiva exibida por uma afiliada de um grupo de mídia e uma matéria publicada em um *site*. Embora provenientes de diferentes meios e formatos, todas abordam questões e desafios enfrentados por crianças na atualidade.

A primeira história é o curta-metragem "Bilú e João", que integra o filme "Crianças Invisíveis", produzido em 2005 (Lund et al., 2005). O filme retrata acontecimentos que se passam na vida de crianças de diferentes lugares do mundo, consideradas "deslocadas do lugar ideologicamente destinado a elas" (Liebel, 2019, p. 18). Bilú e João são dois irmãos moradores da favela do Capão Redondo, em São Paulo, que recolhem e vendem materiais recicláveis para comprar tijolos para a construção da sua casa. A segunda história é sobre o "menino", como foi chamado na reportagem do Jornal Hoje (Jornal Hoje, 2013; Mello, 2013), exibida no dia 20 de setembro do ano de 2013, e "flagrado" andando de velocípede no Viaduto Paulo de Frontin, na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro. Conforme a reportagem, tratava-se de uma criança que morava com os pais em um casarão abandonado na Avenida Presidente Vargas, no bairro Cidade Nova. A última história é de Noah, uma criança alemã de 2 anos que, em 30 de abril de 2012, colocou doces em sua mochila e saiu de bicicleta para visitar sua avó, que se encontrava internada no Hospital Hameln, na Alemanha. Noah percorreu aproximadamente 5 quilômetros de bicicleta até ser impedido por policiais (Maia, 2012).

A apresentação das cenas e das três histórias tem como objetivo nos auxiliar na compreensão das noções de participação, experiência e política

⁴ Território dos Estudos da Infância (TEI/UERJ).

que atravessam a infância, enquanto uma tria-de que por vezes pode se entrelaçar de forma confusa quando analisamos essa geração e as ações das crianças. Além disso, elas promovem debates coletivos em um movimento de problematização e reflexão, a fim de tensionar e analisar as experiências das crianças, suas formas de participação e suas atuações políticas. Esses conceitos se tornam mais complexos quando a infância e as crianças ainda são reconhecidas pelo conjunto da sociedade apenas como ausência, dependência e em desenvolvimento; um reconhecimento estabelecido por ideias desenvolvimentistas e paternalistas. Assim, inicialmente, iremos tratar de participação e experiência, pois é um trabalho de difícil compreensão quando o propósito de qualquer programa educativo é o adulto, a partir de uma sociedade pensada e organizada por esse viés. Igualmente enredada é a análise de participação e política, uma vez que essa mesma sociedade adulta se organiza sem considerar as crianças, as quais tampouco têm seus próprios representantes (Qvortrup, 2010a). Uma situação paradoxal, a de um mundo governado por regras e decisões políticas estabelecidas pelos adultos, sendo as crianças as herdeiras das suas consequências (Liebel, 2019).

Ainda que com tantas divergências, é no encontro entre crianças e delas com os adultos que suas experiências, participação e ações políticas são manifestadas. Compreender esse encontro só é possível quando se prioriza um olhar para as ações e as falas delas, as quais nos fazem refletir e questionar como elas transgridem e subvertem a ordem do mundo adulto, até agora construída a partir de modelos universalizantes, em uma posição subalterna, dentro e fora das instituições. De que forma as crianças participam de seus espaços quando já há o preestabelecido? Que experiências elas vivem nos espaços institucionais e não institucionais? Que política está posta nos encontros inter e intrageracionais?

Considerando que são crianças, com idades diversas, muitas delas se utilizam de diferentes formas de linguagem – para além da verbal – para atuar de forma política por seus interesses,

produzir sentido, significar suas experiências e firmar sua participação. Com esses encaminhamentos, queremos tornar visíveis as perspectivas das crianças e apresentar as múltiplas facetas de suas experiências, participações e ações políticas.

Participação e experiência

Tratar da participação das crianças, em qualquer contexto e lugar, implica pensar as condições nas quais suas experiências estão postas; portanto, não são experiências individualistas e autodeterminadas, pois participar envolve colaborar e compartilhar (Bae, 2015). Aproximamos essa proposição àquela de Bakhtin (2015), ao ponderar sobre a relação entre autor e personagem nas escritas biográficas e autobiográficas, que nos diz haver um universo, que ele entende como unidade da vida, na qual a personagem é protagonista, mas sua forma de atuação nesse universo é produzida por um autor; ele ou ela é o “portador da unidade formal” (Bakhtin, 2015, p. 151), mas precisa ter uma relação de alteridade e solidariedade com a personagem, um cuidado estético em não ultrapassar os limites do seu mundo.

Esse diálogo com Bakhtin e Bae nos ajuda a pensar a escola de educação infantil como um dos espaços da infância e também o lugar que ocupam os adultos no enredo dos acontecimentos que ali se dão. Em geral, as escolas são infantis, a educação é infantil, mas a ideia de infantil não expressa a autoria das crianças. Elas são participantes de experiências feitas para elas. Por isso, consideramos oportuno trazer o pensamento bakhtiniano para esse momento da conversa. Tomemos o cotidiano escolar como um cenário de acontecimentos da vida das pessoas: adultos, no seu ativismo pedagógico, e crianças com suas agências.

No ativismo pedagógico, os adultos vão tomando decisões, fazendo escolhas e criando contornos, uma espécie de emolduramento nas agências das crianças que, como personagens em sua unidade de vida dentro desses lugares, têm seus mundos contornados pelo ativismo pedagógico adulto. Nossa proposição é a de que

essas escolhas e decisões que se desdobram do ativismo pedagógico, e que nos permitem pensar os adultos como autores nesse enredo, parecem não considerar, em alguma medida, as agências das crianças.

No EDI da Pedra da Panela, a rotina é uma categoria pedagógica estruturada pelos adultos para, “a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições” (Barbosa, 2000, p. 40). Se a rotina é essencial para organizar o trabalho pedagógico, auxiliar na constituição dos grupos de pares e também criar sentido de pertencimento e conhecimento, por vezes é o ativismo pedagógico dos adultos que se impõe. Isso ocorre na forma impositiva de controle de pessoas, horários de entrada, saída e refeições, atividades dirigidas, roda de conversa, tempo das brincadeiras e usos dos espaços externos e internos do estabelecimento.

Há, no entanto, uma rotina permeada pelas experiências das crianças, que estão vivendo a vida como personagens de sua própria existência. Elas fazem escolhas e tomam decisões nessa dinâmica de viver a vida e, por suas agências, mostram um não envolvimento com elementos que estão imbricados no sentido da palavra pedagógico, como estamos definindo o ativismo dos adultos, ou seja, a intencionalidade, a institucionalidade, as normatizações que interpelam e modificam o sentido de rotina. Tudo são molduras. Nossa questão não está propriamente nas molduras, até porque não há como não as considerar. As experiências vividas por nós vão desenhando molduras. Há uma série de elementos que nos constituem como pessoas do/no mundo, de vários lugares e vários coletivos. Entretanto, quando pensamos na condição das crianças, as molduras da existência adulta funcionam como estruturas que limitam e condicionam suas agências.

Porém, como essas molduras são porosas, a participação e a experiência das crianças atravessam seus cotidianos e tensionam o ativismo dos adultos. Em uma das cenas ocorridas no EDI da Pedra da Panela, a recusa de Luccas e Ohana em permanecer na atividade coletiva de contação de história, conduzida pela professora, evidencia

que a participação não se reduz à adesão à proposta dos adultos. Ao se afastarem do grupo e compartilharem, entre si, outra possibilidade de estar e agir naquele espaço, elas instauraram algo diferente no curso esperado da ação pedagógica. É uma ação aparentemente pequena e pouco visível, mas “todos os dias as interações e comunicações com os adultos influenciam a realização dos direitos de participação das crianças” (Bae, 2015, p. 12). Essas crianças comunicam à professora uma transgressão minúscula, isto é, uma forma de intervenção colaborativa que, embora discreta, produz efeitos na organização pedagógica e na experiência compartilhada (Menezes, 2023). Assim, a agência das crianças produz o seu ativismo, compreendido em suas formas ordinárias, diminutas e nem sempre reconhecidas como experiência e participação.

Nas três histórias midiáticas, as crianças também demonstraram suas agências por meio de escolhas e decisões: comprar tijolos para ajudar na construção da casa da família, pedalar até um hospital para visitar um familiar e brincar no trânsito em um dos viadutos mais movimentados da cidade do Rio de Janeiro. Para Bae (2015), o brincar deve ser incluído como experiência quando se pretende concretizar os direitos das crianças à participação em contextos educativos. A partir da abordagem bakhtiniana, a autora entende a brincadeira como uma prática na qual as crianças exercitam a liberdade de expressão e pensamento. Foi o que fizeram Valentina e Luccas ao convidar a pesquisadora do EDI da Pedra da Panela a participar de seu cotidiano, oferecendo-lhe brinquedos e buscando formas de interação lúdica, primeiro com uma máquina fotográfica e, depois, na casinha de bonecas (Menezes, 2023).

Parecem formas deslocadas dos sentidos emoldurados para elas. Por isso, por vezes, as crianças são narradas como menores, sem singularidades, participação ou experiências. Suas motivações não estão no foco de quem narra seus feitos ou organiza a rotina pedagógica, seja nas cenas do EDI, nas histórias publicadas no *site* ou nas manchetes jornalísticas, mas, pe-

netrando nessas narrativas, vamos percebendo as formas como elas planejam e colocam em prática suas vontades: exercer seu direito de ir e vir, de se divertir, de brincar, de interagir e de demonstrar preocupação por pessoas queridas ou recém-chegadas. Colocam em ação suas percepções sobre o mundo, mostrando que se percebem como pessoas com direitos e atuação. Portanto, são diversas as formas como as crianças comunicam suas experiências e negociam seus interesses, lidam com as recusas, mudanças ou desistências. Podemos inferir que essa possibilidade se revela como uma experiência de participação para as crianças.

Liebel (2019) ressalta que é importante considerarmos que a ideia separatista entre os hemisférios do planeta tem sua origem nos processos de colonização e vem se perpetuando pelos discursos instituintes, ou seja, estamos consumindo, reforçando e conferindo longevidade às molduras colonizadoras pelas quais educamos as crianças, com a intenção de que elas cresçam e apareçam como pessoas de sucesso, empreendedoras e prósperas. Tais molduras são absolutamente desiguais e não oferecem qualquer forma de participação para as crianças, exceto que se submetam a elas. Por isso, Bilú e João, Noah, Luccas, Valentina, Ohana e "o menino" – as crianças até aqui apresentadas – resistem, escapam pelas brechas das molduras, corroídas na resistência. Criam uma forma clandestina de participar, uma forma suleada, ou seja, alternativa de experiência.

Certamente, a participação não está em oposição à proteção, e, conforme defende Arendt (2016), se é preciso que as recém-chegadas sejam cuidadas, também é necessário possibilitar a elas conhecer o mundo, explorá-lo e mudá-lo. É tênue o limite entre cuidar e controlar, colaborar e colonizar, compartilhar e ocultar, já que nossa responsabilidade também é complexa como adultos. Por isso, concordamos com Arendt (2016) quanto à necessidade de cuidar das crianças sempre que o mundo for contra elas, e, ao mesmo tempo, de reconhecer que cuidar das crianças é também cuidar do mundo, o que é fundamental para a nossa perpetuação.

Em função dessas tensões, é comum que os adultos entendam que educar crianças é sinônimo de "aparar suas arestas", controlar seus atos e monitorar suas experiências. Dessa forma, é possível deixar escapar boa parte das tramas que enredam as experiências infantis, especialmente aquelas criadas na penetração clandestina das crianças na cultura adulta, como Bilú e João, "o menino", Noah e as crianças do EDI da Pedra da Panela, que nos escapam, salvo quando se tornam tema de filme, notícia de jornal ou problema disciplinar na escola.

Essa análise nos leva a Agamben (2017), que trata a infância como paradigma do humano e não do adulto. Parece uma sutileza, mas essa forma de pensar a infância faz toda a diferença e parece escapar das visões adultas de homem e mulher que atuam de forma hegemônica no pensamento sobre as crianças e suas culturas; seria não pensar as crianças como protótipos adultos, "vires a seres" que não se tornam crianças em momento algum da vida (Agamben, 2017, p. 15). O autor nos convida à ideia da regressão como o movimento próprio do humano, que nos aproxima, na sua perspectiva, da infância. Assim, Agamben (2017) propõe pensar nas crianças como pessoas com experiências próprias em um "*tempoespaço*", pois, como ele nos lembra, "o homem não deriva de um primata adulto" (p. 15).

Nesse sentido, concordamos que nossa compreensão sobre participação e experiência, pensada a partir da infância e das agências infantis, se alarga quando nos propomos a encontrar as crianças para além do institucional. Encontrar as crianças fora da escola desloca nossas formas de tradução da infância e das crianças, para pensá-las como pessoas atuantes e tomar a infância como experiência, como um acontecimento em que crianças e adultos são participantes diferenciados no e pelo tempo. Nesse sentido, a força que mobiliza a infância torna-se centrífuga, refratada em uma infinidade de lugares, práticas culturais e experiências em que as crianças são autoras e personagens desse enredo. Cabe colocar que não renunciamos a uma forma pela outra, pois entendemos que encontrar as crianças na pes-

quisa, fora da escola, possibilita uma imagem outra, diríamos até privada da vida das crianças, e isso, ao retornar para o contexto da educação infantil, é absolutamente transgressor.

Desta perspectiva, podemos pensar a escola como o lugar de enformar crianças na ordem adulta, como também podemos voltar nosso olhar para as agências das crianças e entender este lugar como um território de infância. Significa criar uma organicidade alternativa que lhes permita a participação ativa, ainda que como personagens de uma trama criada por adultos, como nas tramas escolares.

Participação e política

É certo que a forma como se estrutura a sociedade dá maior destaque e reconhecimento para as ações dos adultos; ainda assim, isso não significa que as crianças não participem e atuem de forma política em seus espaços sociais. Mas como elas participam? Qual a dimensão política de suas participações? Em quais espaços – na cidade ou na escola – as crianças são agentes políticos?

Entendemos que o sentido atribuído à agência, difundido sobretudo no campo dos estudos da infância, relaciona-se à capacidade de as pessoas promoverem intervenções e modificações nos seus espaços sociais, orientadas tanto pelo passado quanto para o futuro. Portanto, a agência das crianças não se dá em um mundo isolado da infância e tampouco corresponde a um modo autônomo ou individual de atuar. Ela se dá a partir das relações sociais sustentadas em motivos variados, como o passeio de bicicleta pela cidade ou de velocípede em um viaduto, a busca por soluções na venda de materiais recicláveis para a compra de tijolos ou a subversão de ordens adultas no espaço escolar.

Foi isso que fez Christian no momento da chamada diária, no EDI da Pedra da Panela, quando cada criança deveria colocar uma ficha com seu nome em um cartaz com pregas, dividido em duas partes – um lado para as meninas e outro

para os meninos. Christian escolheu colocar sua ficha no meio do cartaz, mesmo após ser orientado pelas professoras: “– Você é menino, coloca lá no lado dos meninos”. Inicialmente, ele acatou o pedido, mas depois reposicionou várias fichas, de meninos e meninas, novamente no meio do cartaz (Menezes, 2023, p. 78). Trata-se, portanto, de uma atitude de resistência manifestada por Christian, que parece ter mostrado, ao colocar várias fichas no meio do cartaz, que este mesmo cartaz fica mais interessante quando não informa a marcação de gênero⁵.

Assim, a agência torna-se uma materialização de responsabilidades compartilhadas, decididas a partir de cada situação, na busca por um melhor viver e, portanto, passível de sofrer mudanças em razão dos contextos concretos (Liebel, 2019). É uma noção importante por evidenciar que os sujeitos, plurais e complexos, são políticos, sociais, culturais, afetivos e ideológicos, e os sentidos das suas agências são alimentados por essas condições. Por isso, afirmamos que as crianças são, sim, agentes e atrizes em seus espaços e tempos sociais, porque suas ações provocam transformações na ordem cotidiana – como tratado no tópico anterior. E só produzem mudanças aqueles que participam da sociedade, promovendo ações criativas, que moldam continuamente a realidade através das decisões que tomam e das atitudes que adotam nas interações que estabelecem (Giddens, 2005).

No entanto, sabemos que crianças e adultos não se integram à sociedade da mesma forma, visto seu caráter adultocêntrico, centralizado nos adultos, que colocam as crianças na condição de receptoras daquilo que eles ensinam (Rosemberg, 1976). Porém, como pondera Qvortrup (2010a), estar ou não integrado não é condição para participar dessa mesma sociedade. Noah, que pedala 5 quilômetros de bicicleta para visitar a avó, e o “menino”, que dirige seu velocípede no viaduto, nos fazem pensar sobre como a cidade se oferece ou não às crianças. Como apontado anteriormente, devemos cuidar das crianças e

⁵ Ainda que a ação da criança possa ser analisada com base nas questões de gênero, o tema ultrapassa os limites e objetivos deste artigo.

também possibilitar alternativas que lhes permitam a participação protagonista (Cussiánovich & Márquez, 2002).

Nesse sentido, a participação se refere a tomar decisões diante de um contexto coletivo; é um decidir-fazer em conjunto; é uma ação que se processa na prática. Portanto, aprende-se a participar participando. Cumpre ainda considerar que há uma variabilidade de formas de participar e de se posicionar no espaço social, que impactam tanto os modos como a infância e as crianças são percebidas quanto as formas como elas agem. São diferentes formas de linguagens – sensíveis, pragmáticas e lúdicas –, em que, além da fala, a performance corporal se faz presente (Freitas & Gouvea, 2023), como podemos constatar no EDI da Pedra da Panela quando, de modo direto e repreensivo, Maria Valentina avisou à pesquisadora que não era permitido conversar durante a dinâmica de música e movimentação corporal. Nessa situação, a criança chamou a atenção da pesquisadora, olhando em seus olhos, colocando um dos dedos sobre os lábios e pedindo silêncio. Em outra situação, Murillo deseja brincar com os brinquedos que estão na estante, mas sabe das regras rotineiras que não lhe permitem fazê-lo. Então, em pé, de frente para a estante, brinca sem retirar os brinquedos do lugar (Menezes, 2023).

É em suas geografias miúdas que as crianças tomam posição e reivindicam suas participações, experimentam e atuam de forma política. E, apesar da relação desigual de poder a que estão expostas, as crianças não se conformam e procuram meios de satisfazer seus desejos, vontades e necessidades. Todavia, é importante reconhecer que, em várias situações, os adultos estão ao lado delas, buscando compreender suas reivindicações, contestações, aceitações e manifestações.

Reconhecemos essa diversidade vinculada à transitoriedade e à mutabilidade da infância, pois, ainda que tenha permanência na estrutura social, o seu desenvolvimento se dá a partir da dinâmica dos indivíduos, da cultura e da história (Qvortrup, 2010a). O desenvolver-se da infância, enquanto categoria geracional, se insere em um

contexto sociopolítico, que é múltiplo e complexo em razão das relações mútuas e das obrigações de adultos e crianças. É no interior dessas relações – de participação – que são produzidas as mudanças – a agência –, as quais vão de um estado menos desejável para um mais desejável, conforme o interesse dos envolvidos e as condições concretas de vida (Qvortrup, 2010a). Não estamos afirmando que essas intervenções e modificações devam ser progressivas e positivas, mas que elas apenas transformam a ordem atual – algo que entendemos como muito propositivo.

Portanto, dada a complexidade e a multiplicidade de contextos sociais, a participação das crianças é variável, pois, em certos momentos, se colocam como produtoras e, em outros, como apreciadoras ou contestadoras. Isso ocorreu nas passagens acima porque, apesar das estruturas fixas, elas se alteram diariamente, se reorganizam pelas experiências e ações entre as próprias crianças e delas com os adultos. São encontros que envolvem conflitos, tensões, consentimentos, afeições e também adequações. Destacamos, assim, que a participação e a agência contribuem para o aprendizado da vida coletiva, que se inscreve como uma forma política no sentido de uma orientação e disposição para a vida social.

Molinari e Corsaro (1994), ao analisarem as culturas infantis, apontam que o ato de participar de algo é um momento importante para crianças e adultos, porque elas e eles tratam de questões relevantes do seu cotidiano e desenvolvem um sentimento de controle dos seus mundos sociais. De todo modo, para as crianças, a participação é distinta da dos adultos, porque ocorre dentro das suas geografias políticas, do seu mundo cotidiano das coisas miúdas, com estratégias que alteram o dominante e revelam a incompletude das normativas ou dos regimes de dominação (Ochoa et al., 2014). Entendemos essas ações como um fazer político; é uma participação que abrange um processo socializador democrático, que envolve uma educação sobre como ocorrem as decisões coletivas, as quais exigem a adesão dos envolvidos e o reconhecimento do outro como um igual e também um diferente. Nesse

sentido, o bem e o interesse públicos colocam-se acima dos interesses privados e individuais, produzindo um sentido de cuidado, compromisso e empenho com cada um e com o grupo – como podemos inferir da interação ocorrida no EDI da Pedra da Panela:

Todos rejeitam o lanche. E a aparência do creme de fruta não estava das melhores. Deise, a professora do grupo, tenta convencê-los a experimentar, pega um pote para comer e mostrar que estava gostoso. Pérola se aproxima, mas rejeita. Deise insiste e sugere: “– Ah, você me ajuda a comer então? Me dá o creme na boca.” Pérola serve algumas colheradas para Deise. A menina esboça um sorriso de quem se diverte com a situação. Deise então pergunta: “– Posso te servir também?” A menina responde balançando a cabeça em afirmação. Ela come o creme. (Menezes, 2023, p. 74)

É nesse sentido que a participação também contribui para o processo de socialização política (Cussiánovich & Márquez, 2002). Por socialização política, entendemos um processo que leva as crianças a se tornarem pessoas politicamente responsáveis, que, em última análise, se vincula à atividade política (Qvortrup, 2010b). Mas por quais canais as crianças atuam de forma política? Elas conseguem romper com as determinações dos adultos em razão dos seus modos de decidir-fazer em conjunto?

Quando pensamos em ações políticas das crianças ou para com elas e a infância, nos deparamos com campos desequilibrados, pois, de um lado, há poucos canais que as atendem, e, de outro, há muitas ações que influenciam o dia a dia delas sem que haja a menor preocupação com elas. A isso Qvortrup (2010b) chama de indiferença estrutural, ou seja, uma ação política dos adultos de desconsiderar, silenciar e estar desatento às questões das crianças e da infância. Além desse cenário político de invisibilidade, reiteramos que as relações geracionais se constituem pela alteridade, sobretudo na relação entre crianças e adultos, atravessadas por relações de poder.

Diante dessas desigualdades e distinções, devemos compreender como elas participam das organizações e instituições sociais e o lugar

político que ali ocupam. Pelas cenas e histórias apresentadas, sabemos que são movimentos feitos de tensões e também disposições, que questionam as ações políticas dos adultos, manifestando outras sensibilidades e linguagens, que demandam a participação (Freitas & Gouvea, 2023). Se nos contextos concretos das coisas miúdas a participação ainda não é algo trivial para as crianças, no amplo espaço social, das leis e direitos, seu sentido é mais polêmico.

A participação é mais do que uma palavra

Para Liebel (2019), no contexto dos direitos humanos, a participação das crianças é uma ideia um tanto quanto controversa. Ele afirma que o Comitê dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (ONU) fez uma observação importante com relação ao direito de elas serem ouvidas.

Este comentario dice muchas cosas sabias, por ejemplo, que no sólo los individuos sino también los grupos u organizaciones de niños tienen derecho a ser escuchados, o que los procedimientos de participación deben basarse en criterios transparentes. Pero los derechos de voto, los derechos políticos o las elecciones no se mencionan una vez, los derechos civiles una vez, la ciudadanía una vez (aunque en relación con la ciudadanía que los niños ejercerán en el futuro como adultos)⁶. (Liebel, 2019, p. 119)

Nos comentários presentes no documento da Observação Geral, do Comitê dos Direitos da Criança (2009), a palavra participação é mencionada cerca de 50 vezes, um excesso que já nos diz muitas coisas. O uso se dá, na maior parte das vezes, com o sentido de “fazer parte de algo”, um sentido que não expressa a participação como o “empoderamento onde ‘não o há’” (Liebel, 2019, p. 119). O autor aponta que esta palavra, tão popularizada nos discursos que dizem respeito às crianças, parece uma “palavra mágica”, que ganha o poder da concessão somente por estar presente no discurso, como nas Observações Gerais, prometendo um empoderamento onde não o há. Torna-se uma espécie de silêncio ou

⁶ Liebel (2019) faz referência ao documento Observación General nº 12 (2009), que trata do direito de a criança ser ouvida.

de palavras que não têm consequências (Liebel, 2019). Torna-se uma palavra vazia, pois não trata das questões deste amplo cenário, como, por exemplo, o direito ao voto, às decisões da vida política, às ações na organização e estruturação dos espaços destinados às crianças ou à circulação pela cidade. Pensando nas crianças brasileiras: o que dizem e pensam sobre a organização escolar? Sobre o tempo de permanência na escola? Sobre a educação escolar obrigatória a partir dos 4 anos?

Com Liebel (2019), vamos contornando a ideia sobre a participação das crianças no campo semântico da política, como um ato coletivo ético pelo qual o cenário social vai produzindo seus enredos e tramas. Portanto, uma tessitura de muitas vozes, mas também de silêncios e silenciados; entre os últimos, podemos encontrar as crianças e suas culturas. As crianças estão (e são) silenciadas nessas arenas em que se estabelecem as disputas políticas pelas quais são produzidos os discursos que vão conduzir a cidadania de todos.

Sobre o silêncio, pensamos com Bakhtin (2015) em sua condição fundamental para a enunciação. Só é possível falar com escuta se houver silêncio. A palavra silêncio expressa um complexo semântico com sentidos afirmativos ou não no ato dialógico, que pressupõe o falante, o(s) seu(s) outro(s) e a dispersão das vozes, produzindo um jogo de contrastes enunciativos. Nesse jogo, o silêncio pode afirmar presença, escuta, amorosidade, empatia, complementaridade, partilha, serenidade, sabedoria, interlocução e pausa, considerando o lugar de cada um na arena discursiva. Mas também pode expressar negação, vergonha, não identificação, estranhamento, incompatibilidade, medo, omissão, recusa e invisibilidade de quem cala ou não fala, por opção ou opressão. Assim, silêncio e vozes vão compor as arenas discursivas, e nossa proposição é refletir sobre a participação ativa e com autoria das crianças nessas arenas: arenas com crianças e arenas com crianças e adultos.

Para Castro (2010), enquanto a educação possibilita pensar e entender o mundo, a instituição

escolar torna-se uma condição imposta às crianças e aos jovens para a vida em sociedade. Há a exigência necessária de um conjunto de saberes e experiências para que possam participar da vida social, embora não de forma autoral enquanto são crianças e jovens. Nessa perspectiva, os adultos se tornam os responsáveis pela organização desse conjunto de saberes e experiências instituintes dos atos, das necessidades, das expectativas, dos desejos, e as crianças vão penetrando nas cenas da vida adulta como coadjuvantes, pois não são ainda consideradas aptas “a participar plenamente dos negócios do mundo coletivo” adulto (Castro, 2010, p. 45).

As instituições, a sociedade, as gerações e as culturas infantis foram colocadas em destaque no debate que propomos neste texto, porque consideramos que constituem as experiências das crianças e igualmente são constituídas por elas. O ordenamento legal para a educação das crianças pequenas no Brasil traz um discurso político, no âmbito das políticas públicas, que é balizador de todo o planejamento educativo destinado ao atendimento de crianças pequenas em instituições de educação. Falar em Educação Infantil é falar de vivências e experiências de um lugar específico, destinado às crianças pequenas, mas com normatizações adultas. É falar de um espaço coletivo, é falar de uma tessitura discursiva política concernente a todos e todas, principalmente às crianças, questionada diariamente por elas. É o que vimos no EDI da Pedra da Panela quando Laura se recusou a participar de uma contação de história no pátio externo. Para contestar a obrigatoriedade, a menina sentou-se de costas para a atividade. A manifestação corporal de Laura demonstra seu reconhecimento de que faz parte de um grupo e é para ele que ela tenta indicar seu não desejo de participação. Se essa ação é contestação, também orienta sua autonomia, a responsabilidade pela decisão tomada e o respeito ao bem comum, pois sua ação não impediu que as outras crianças desfrutassem do momento (Menezes, 2023). Entendemos que esse ato revela o aspecto político de manifestar-se, assim como evidencia

o direito de exercício da criticidade.

Castro (2010) chama a atenção para a transformação da posição social das crianças e jovens em função das culturas do consumo, das novas tecnologias e das mídias. Essas condições contemporâneas vêm afetando as relações entre adultos e crianças nas escolas e famílias, "uma espécie de 'agravante' da crise da autoridade" (Castro, 2010, p. 53) dessas instituições, considerando que crianças e jovens, como consumidores, estão em condições semelhantes às dos adultos e, no manuseio das novas tecnologias, parecem levar vantagem sobre eles. Portanto, a escola e, de modo mais específico, a escola de educação infantil, que nos cabe pensar neste artigo, constituem um cenário complexo, mas potente, para que as crianças possam participar ativa e politicamente em decisões que as afetam. Há uma série de acontecimentos no cotidiano escolar que poderiam se desdobrar em situações nas quais adultos e crianças pudessem debater, compartilhar, colaborar e tomar decisões juntos. Há, também, condicionantes relacionados à organização institucional das escolas, como o arranjo do espaço, o tempo das atividades, a distribuição dos materiais na sala – enfim, questões que vão ajudar as crianças a pensarem que escolhas e decisões são públicas, portanto, coletivas.

Algumas considerações

Com este artigo, nosso objetivo foi analisar o fato de que a participação, a experiência e a política não são apenas palavras no campo dos estudos da infância. Ainda que os conceitos sejam complexos e enredados, buscamos analisá-los a partir das observações realizadas nos espaços institucional e não institucional. Ter as crianças como informantes sobre a infância e suas realidades legitima o campo de conhecimento e evidencia que elas são capazes de falar e nos mostrar pontos de vista a respeito de suas vidas, que aparecem muitas vezes de forma diferente na perspectiva do adulto.

Estamos cientes de que as pesquisas continuam a ser realizadas pelos adultos, mas as entendemos a partir de uma perspectiva libertadora

no sentido freireano: "a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvendado, a realidade concreta" (Freire, 1983, p. 35). As pesquisas trazem os pontos de vista das crianças, que se convertem em uma força ativa e transformadora (Liebel, 2019), enquanto nos instigam a pensar nas e com as crianças, suas experiências, seus direitos à participação e suas ações políticas nas esferas socioculturais.

As agências infantis das crianças do EDI da Pedra da Panela, de Bilú e João, de Noah e de "o menino" vão na direção de uma "experiência humana geradora de potencialidades, de movimento, expressão, emoção, interação, ludicidade, humanização" (Arenhart, 2016, p. 107). Ao tratarmos da participação, da experiência e das ações políticas, colocamos em debate como as crianças estão posicionadas no mundo dos direitos, da cidadania e da democracia. E, no nosso caso, as pesquisas sobre ou com as infâncias latino-americanas "têm primeiro uma questão política de articular (...) forças em função de uma contra hegemonia" (Redondo et al., 2019, p. 444) e pesquisar as práticas culturais das diversas infâncias.

Porém, temos consciência de que, apesar do considerável avanço na legislação para a garantia de direitos, as crianças continuam à margem no que diz respeito ao exercício pleno da vida social e estão sujeitas a uma arquitetura estrutural em que os adultos detêm uma posição hegemônica e determinam seus direitos – mesmo quando eles se colocam ao lado delas (Castro, 2023). É a respeito desse aspecto que pesquisadoras/es e professoras/es precisam se "desvestir", estando ali para conhecer o outro (Redondo et al., 2019).

A estrutura social é impositiva e prescritiva, mas Laura, Valentina, Murillo, Luccas, Maria Valentina, Ohana, Pérola, Christian, Bilú e João, Noah e "o menino" nos mostram como é possível torná-la flexível e instável, através das suas ações políticas, experiências e participações. Dessa forma, as crianças não nos deixam esquecer a pergunta de Paulo Freire (1983): "A quem sirvo com a minha

ciência?" (p. 36).

Referências

- Agamben, G. (2017). [Sem Título]. In M. C. Fenati (Org.), *Infância* (pp. 14–15). *Chã da Feira*. <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2017/11/Gratuita3-PDF-Site.pdf>
- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Arenhart, D. (2016). *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Vozes.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do cotidiano. *Da investigação às práticas*, 6(1), p. 7–30. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.107>
- Bakhtin, M. (2015). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Barbosa, M. C. S. (2000). *Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589757>
- Caputo, S. G. (2020). Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças. *Interfaces Científicas – Educação*, 8(3), 83–98. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p83-98>
- Caputo, S. G., & Sant'Anna, C. (2020). "Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não": Notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 37(2), 307–326. <https://doi.org/10.14295/remea.voio.11381>
- Castro, L. R. de. (2010). *Falatório participação e democracia na escola*. Contra-Capa.
- Castro, L. R. de (2023). Descolonização e direitos da criança: uma introdução. *O Social em Questão*, 56, 25–38. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.62276>
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general nº 12 (2009): el derecho del niño a ser escuchado*. Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/671444?ln-es&v=pdf>
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Save the Children. https://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia_una_participacion_protagonica-savethechildren.pdf
- Endlich, A. R. da F. G. (2023). *Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) no município do Rio de Janeiro – uma investigação de seus espaços-ambientes externos*. [Tese de Doutorado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id.trabalho=13844356>
- Freire, P. (1983). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: C. R. Brandão (Org.), *Pesquisa participante* (pp. 34–41). Editora Brasiliense.
- Freitas, F. A. de, & Gouvea, M. C. S. de. (2023). Ação política e intencionalidade formativa na participação das crianças no Movimento Sem Terra. *Desidades*, 37(11), 194–210. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i37.62038>
- Giddens, A. (2005). *Mundo em descontrol*. Record.
- Gil, M. de O. G., & Vasconcellos, V. M. R. de. (2018). Bebês nas creches e nos espaços urbanos cariocas. *Educação*, 41(2), 241–249. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30824>
- Guedes, A. O., & Ribeiro, T. (Orgs.). (2019). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Apy.
- Jornal Hoje. (2013, 20 de setembro). *Menino é flagrado descendo viaduto de velocípede no RJ* [Vídeo]. Globoplay. <https://globoplay.globo.com/v/2837398/>
- Liebel, M. (2019). *Infâncias dignas, o como descolonizar-se*. Infejan. <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Infancias-Dignas-Manfred-Liebel.pdf>
- Lund, K., Charef, M., Kusturica, E., Veneruso, S., Woo, J., Lee, S., Scott, J., & Scott, R. (Diretores). (2005). *Crianças Invisíveis* [Filme]. MK Film Productions; Rai Cinema.
- Maia, P. (2012, 30 de abril). *Criança de 2 anos foge de bicicleta para visitar avó*. Pedal. https://www.pedal.com.br/menino-de-2-anos-foge-de-bicicleta-para-visitar-avo_texto5833.html
- Mello, K. (2013, 20 de setembro). *Menino que andou de velocípede em via do Rio tem 8 anos e achou 'legal'*. G1. <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/09/menino-que-andou-de-velocipede-em-do-rio-tem-8-anos-e-achou-legal.html>
- Menezes, A. C. C. de. (2023). *Crianças e infâncias em ação no Espaço de Desenvolvimento Infantil no Município do Rio de Janeiro*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id.trabalho=14097338>
- Molinari, L., & Corsaro, W. A. (1994). Dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia: la genesi e l'evoluzione della cultura dei bambini. *Bambini*, 5, 38–45.
- Ochoa, M. P., Ibarra, P. C., & Del Solar, A. V. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291–300. <https://doi.org/10.5216/sec.v17i2.29135>
- Projeto de Lei nº 2712/2023. (2023). Cria o Programa Tendas Violetas para acolhimento das vítimas de violência sexual em eventos artísticos e culturais realizados em espaços públicos no Município do Rio de Janeiro. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro.nsf/ab87ae0e15e7ddddd0325863200569395/>
- Qvortrup, J. (2010a). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(200), 631–643. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

Qvortrup, J. (2010b). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 777–792. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>

Redondo, P., Santos, P. C., & Passos, J. C. dos. (2019). “Eu tive que ficar sem falar para começar a falar com as infâncias populares a partir da minha própria experiência como educadora e como pesquisadora”: um olhar sobre as infâncias latino-americanas. *Zero-a-Seis*, 21(40), 439–452. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p439>

Rio de Janeiro. (2010). *Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo Conceitual e Estrutura*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>

Rosemberg, F. (1976). Educação para quem? *Ciência e Cultura*, 28(12), 1466–1471.

Ana Carolina Campos de Menezes

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Setor de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Flávia Maria de Menezes

Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Lisandra Ogg Gomes

Professora Associada da Faculdade de Educação (EDU), Departamento de Estudos da infância (DEDI), e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista e Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ.

Endereço para correspondência

Rua São Francisco Xavier, 524, 12º andar, sala 12.019/B
Maracanã, 20550-011
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Como citar este artigo

Campos de Menezes, A. C., de Menezes, F. M., & Ogg Gomes, L. Participação, Experiência e Política: Noções que Atravessam a Infância. *Educação*, e49277. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.1.49277>

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.