

O EXERCÍCIO DO CUIDADO-PARTICIPATIVO: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS ADULTOCÊNTRICAS COM TRABALHADORAS(ES)

THE EXERCISE OF PARTICIPATIVE-CARE: PROBLEMATIZING ADULT-CENTRIC PRACTICES
WITH WORKERS

<https://orcid.org/0000-0002-7986-3444>  Matheus Magno dos Santos Fim^A
<https://orcid.org/0000-0001-6532-1380>  Janaína Mariano César^B

^A Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPSI/UFES), Vitória, ES, Brasil

^B Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPSI/UFES), Vitória, ES, Brasil

Recebido em: 01 mai. 2023 | Aceito em: 08 out. 2025

Correspondência: Matheus Magno (magno_fim@hotmail.com)

Resumo

Este artigo problematiza a lógica adultocêntrica que hegemonicamente atravessa as infâncias no Brasil, assim como as políticas públicas a elas destinadas. Para isso, como antídoto, busca ressaltar as noções de cuidado e participação nas práticas de trabalho com crianças. O estudo apresentado é fruto de uma Pesquisa-Intervenção de mestrado realizada durante a pandemia de Covid-19. Utilizou conceitos-ferramenta da Análise Institucional, em conversa com os estudos feministas acerca do cuidado e com o campo da Sociologia da Infância. A ferramenta metodológica que compõe este trabalho é a Roda de Conversa, dispositivo grupal de acolhimento e partilha, que contou com a participação de trabalhadoras(es) de diferentes políticas públicas: Educação, Saúde e Assistência Social, direcionadas às infâncias no Estado do Espírito Santo. Os encontros foram registrados em diário de pesquisa, ferramenta que permitiu acessar analisadores presentes nos cotidianos de trabalho. O texto aponta para o exercício do cuidado-participativo, que é possível na disposição para o encontro com as crianças como corresponsáveis e cuidadoras de seus processos de vida e relações com adultos, possibilitando a instauração de modos de vida singulares e não previstos nos modelos adultocêntricos.

Palavras-chave: Cuidado da criança; Proteção da criança; Participação Social; Etarismo; Trabalhadores.

Abstract

This article problematizes the adult-centric logic that hegemonically permeates childhood in Brazil, as well as the public policies aimed at them. For this, as an antidote, it seeks to emphasize the notions of care and participation in the practices of working with children. The study presented is the result of an Master's Intervention-Research carried out during the Covid-19 pandemic. It used tool-concepts of Institutional Analysis, in conversation with feminist studies about care and with the studies of Sociology of Childhood. The methodology that composes this work is the Conversation Circle, a group dispositif for welcoming and sharing, which had the participation of workers from different public policies: educations, health and social assistance, aimed at children in the state of Espírito Santo. The meetings were recorded in a research diary, a tool that allowed access to analyzers present in the daily



work. The text points to the exercise of a participative-care, which is possible in the willingness to meet children as co-responsible and caregivers of their life processes and relationships with adults, enabling the establishment of unique ways of life and not foreseen in the models adultcentric.

Keywords: Child care; Child welfare; Social participation; Ageism; Employees.

Práticas adultocêntricas: infâncias em função do adulto-padrão

De modo geral, poderíamos pensar que dispomos de certa familiaridade com o tema “infância”, se considerarmos o fato de termos vivenciado um momento da vida em que “fomos criança”, mesmo que de formas diversas. Nesta direção, Jenks (2002) aponta que diante da vivência etária comum a todos, a ideia de ter sido criança, de ter crianças em convívio próximo ou ter de se relacionar continuamente com crianças são experiências que tornam a concepção de “infância” e “criança” como noções naturalizadas que guardam diversas armadilhas. Do mesmo modo, as práticas de trabalho com as crianças também podem ser atravessadas por categorias supostamente naturais e universais. Dentre elas estão as que tendem a considerar a criança como essencialmente pura, inocente e com necessidade de ser conduzida em direção a uma vida adulta idealizada.

Tendo em vista tal problemática, este artigo busca colocar em análise a questão da participação e do cuidado nas políticas públicas voltadas às infâncias no Brasil, atravessadas hegemonicamente por práticas adultocêntricas. Faz isso na aliança com a produção de Rodas de Conversa, dispositivo grupal e cogestivo (Melo *et al.*, 2015), realizado com trabalhadoras(es) vinculadas a políticas públicas no Estado do Espírito Santo, onde foi possível construir uma análise coletiva do exercício de se estar e trabalhar com crianças.

O presente trabalho não busca desvendar uma suposta “essência” da criança ou propor um protocolo para atuação com elas. Busca-se problematizar as concepções em torno da ideia de criança, como exercício de elaboração a partir de um campo de práticas e pensamentos que nos suscitam problemas políticos e localizados (Revel, 2008) que colocam em questão aquilo que nos parece evidente e nos permitem intervir em regimes de produção de verdades (Foucault, 2006). Desse modo, a problematização implica instaurarmos distância crítica para a criação de novas perguntas como resposta a antigos problemas.

Nesta proposta, Foucault (1995) nos provoca a pensar o “ser”, não a partir de uma essência natural, mas como efeito de práticas e discursos produzidos em determinado momento histórico. Colocar em evidência as práticas seria deslocar a centralidade da produção de conhecimento dos objetos supostamente naturais, dando lugar às práticas que os produzem, colocando-as em questão, como no caso das concepções de infância e criança. Tal deslocamento afirma o exercício de não questionarmos “o que é uma criança?” ou “o que é a infância?”, mas de perguntarmos: como se produz a criança como a conhecemos? Como fazemos parte dessa

produção? Como os desafios no cuidado de crianças se relacionam com as concepções de infância que embasam nossas práticas?

Os estudos contemporâneos do campo da Sociologia da Infânciaⁱ auxiliam a problematizar os paradigmas produtores de normas e prescrições para os corpos das crianças, que atravessam os modos de relação adulto-criança. Neste campo, a noção de adultocentrismo visibiliza a centralidade da organização dos modos de viver em função de uma adultez idealizada e de uma relação de desigualdade etária que ainda tem pouca visibilidade. Tal relação parte da divisão da vida em fases, “adulto” e “criança”, como dois lugares distintos, mas que fariam parte de um mesmo contínuo do desenvolvimento, em que a criança tende a ser pensada em oposição e em função do adulto, mas não como uma existência singular (Abramowicz, 2018).

Abordar o adultocentrismo como problema coloca em visibilidade as práticas de controle direcionadas às crianças e a noção de infância reduzida a uma passagem para outro estado mais completo ou desenvolvido. Sobre a criança “incompleta” impõe-se o ideal de “adulto-padrão”, descrito como aquele sob o qual pesa o imperativo do uso de determinada racionalidade frente às decisões; que tem a independência econômica e individual como meta; a heterossexualidade e a idealização do casamento monogâmico como realização do desenvolvimento sexual e afetivo; e a suposta capacidade de adaptação à realidade e tolerância à frustração. Tais características não são apenas uma lista de atributos desejados a serem alcançados por um adulto, mas irão orientar as intervenções realizadas com a criança para que ela alcance esse modelo (Lapassade, 1975).

Dentre essas intervenções no contemporâneo, é possível citar a escolha e imposição da expressão de gênero em função da genitália do bebê; o volume de tarefas que envolvem a inserção da criança em atividades esportivas, de línguas estrangeiras e de empreendedorismo visando o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho; a constante medicamentação dos comportamentos considerados desviantes, bagunceiros, desatentos ou desafiadores; a punição destes comportamentos com castigos físicos, emocionais ou químicos; a penalização das infâncias pobres e negras que se enquadram no lugar da delinquência, dentre diversas outras práticas que atravessam a vida das crianças em maior ou menor grau. Tais práticas e discursos também se entrelaçam com a constituição das políticas públicas brasileiras voltadas às infâncias, de modo a comparecerem no cotidiano de trabalho das políticas que teoricamente foram criadas para “cuidar” das infâncias e supostamente contam com a participação das crianças em suas intervenções.

Buscando apresentar uma reflexão crítica sobre como as relações geracionais são impactadas pela ideia de proteção no Brasil, Libardi e Castro (2017) construíram uma linha histórica que nos permite atentarmos à constituição das políticas públicas destinadas às infâncias brasileiras, guiada pela pergunta: “Como a ideia de proteção da infância modela as relações intergeracionais entre adultos e crianças no contemporâneo?” (p. 897).

Desse modo, retornando ao período colonial e ao império, o surgimento dos primeiros estabelecimentos destinados às crianças no Brasil se deu no momento que havia larga prática de abandono de crianças, ainda bebês. Na tentativa de solucionar este “problema”, tornou-se comum os estabelecimentos religiosos que tinham em suas portas “a roda dos expostos”, local onde mães e pais poderiam colocar seus filhos de forma anônima, garantindo que as crianças recebessem abrigo, alimentação e atenção. Naquele momento, entendia-se que estava sendo oferecida a proteção às crianças abandonadas, de modo que a ideia de “proteção” era uma ação imediata, buscando garantir a sobrevivência da criança. Cabe ressaltar que essa proteção era considerada uma ação de generosidade e caridade, financiada pelos grupos da elite e executada por setores da igreja católica, sendo uma “ajuda” que não alterava a estrutura de desigualdade racial, de gênero e econômica da sociedade (Libardi; Castro, 2017).

No período pós abolição da escravatura no Brasil ocorreu a expansão da “roda dos expostos” e o surgimento de novos asilos para crianças e institutos educacionais, que também eram dirigidos por grupos da elite. As práticas nesses locais eram atravessadas pelas noções higienistas e por práticas racistas de diferenciação do trato com as crianças a partir da cor da pele. Já da República Velha em diante, o Estado passa a assumir o lugar de substituto da ação parental quando a família comparece como ausente, permanecendo no lugar da guarda e controle das crianças pobres, diferente das crianças de classes ricas, em que as famílias permaneciam responsáveis por sua saúde e educação. Esse período está atrelado à crescente industrialização e a criança passa a ser vista como “o futuro da nação”, de modo que “cuidar” da criança pobre significava apostar em um projeto de sociedade moderna. Observa-se, também, que a ideia de família desestruturada é associada à pobreza e à delinquência, e as políticas destinadas às famílias se dão fortemente direcionadas às famílias pobres (Nascimento; Scheinvar, 2005).

Em meio a esses acontecimentos que marcaram a história da constituição das políticas públicas brasileiras voltadas às infâncias, produz-se um jogo de forças em torno dos corpos tão visados das crianças, que são objeto dos clamores para a construção das políticas e dos marcos legais que se destinaram a regulamentá-las mais fortemente, como no caso do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECRIAD) (Brasil, 1990), no final do século XX. A problematização das práticas de intervenção sobre as infâncias no Brasil não visa questionar a importância das políticas públicas e das legislações destinadas às crianças e jovens, mas chamar a atenção para uma linha tênue entre “a publicização de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 698), em que as crianças pobres, negras ou de algum modo desviantes do padrão esperado se tornam o principal alvo de intervenções nas políticas públicas, mas não exclusivamente.

Desse modo, faz-se necessário olhar criticamente para a gênese destas políticas e legislações, bem como para os efeitos das práticas direcionadas às infâncias, para colocarmos em análise a relação entre infâncias, políticas públicas e práticas adultocêntricas que atravessam as relações de cuidado com crianças. Tal direcionamento nos leva a não tomar a existência dos marcos legais como garantia da efetivação de direitos e nem que as práticas, a partir destas políticas, estejam a salvo de qualquer questionamento.

Nessa direção, no contexto brasileiro o ECRIAD é a lei que regulamenta os direitos da criança e adolescente previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), inspirado no texto da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança de 1989, na qual o Brasil foi participante ativo. O processo de construção desses direitos se deu em meio a lutas sociais que buscavam afirmar que crianças e adolescentes são a prioridade nas políticas do país. No que diz respeito à Convenção Internacional, ela foi marcada por diversos questionamentos, como em relação a uma pretensa infância universal a qual ela é destinada, a forte presença enviesada de uma perspectiva ocidental (ao se basear na noção de indivíduo para se pensar o direito e para se garantir direitos) e os embates entre perspectivas mais protecionistas e outras mais participativas (Rosemberg; Mariano, 2010).

O Brasil foi um dos primeiros a ratificar o texto da Convenção Internacional, em um processo que ocorreu junto a outros países latino-americanos, em meio a reconstrução democrática pós-ditadura. A sanção do ECRIAD no Brasil, em 1990, trouxe aspectos protetivos e participativos em sua constituição, mas com especial destaque ao caráter protetivo. Em meio às práticas adultocêntricas racistas e cisheteronormativas e ao contexto de intensificação da política neoliberal na década de 1990, que produzia ainda mais desigualdades, o debate acerca do caráter majoritariamente protetivo das políticas públicas e do espaço pouco destinado ou inexistente à participação das crianças na formulação e execução destas políticas ficou em segundo plano. O foco naquele momento era de priorizar a faixa etária da infância e da adolescência no centro da formulação das políticas públicas, bem como destiná-las para

políticas educacionais, de trabalho e assistência social, visando orientá-las no caminho de uma adultez economicamente produtiva (Rosemberg; Mariano, 2010).

Apesar disso, o ECRIAD permite pensar a participação democrática da população, prevendo espaços de debates na formulação e na execução de diversas políticas voltadas à criança e aos jovens. Entretanto cabe-nos questionar se esta participação chega àquelas(es) aos quais são destinadas ou se a participação surge como modo de reafirmar caminhos e modelos de vida previamente pensados pelos adultos que formularam a política. Diante disso, questionamos: Quais são as condições de participação? Com qual finalidade? E como o problema da participação comparece no cuidado direcionado às crianças?

O exercício de desnaturalizar as práticas como profissionais adultos vinculados às políticas públicas destinadas às crianças e colocar em análise as práticas adultocêntricas que atravessam as relações de adultos e crianças nessas políticas surge como necessidade urgente, tendo em vista as constantes capturas de nossas práticas de “cuidado” e “proteção”, em que podemos atuar, como aliados dos amoladores de facas do cotidiano, que enquadram, normalizam e, por vezes, eliminam vidas e possibilidades de existência (Baptista, 1999). Assim, seguiremos com análises produzidas em pesquisa com trabalhadoras(es) a partir dos encontros na Roda de Conversa, acerca dos desafios do cuidado e da participação das crianças em meio às intervenções a elas destinadas.

O dispositivo Roda de Conversa: o convite ao diálogo, análise e intervenção

A pesquisa de mestrado que originou o presente artigo teve seu percurso atravessado pela pandemia da COVID-19, de modo que a investigação não se construiu “apesar da pandemia”, mas “com” a pandemia, sendo que o encontro com as(os) participantes se deu meio ao contexto de isolamento social, medida de prevenção ao contágio do vírus. Assim, foi realizado um convite para diálogo a partir de uma Roda de Conversa no formato remoto, por meio de vídeo chamada, direcionado a um grupo de trabalhadoras(es) com atuação no Estado do Espírito Santo no campo das políticas públicas voltadas às infâncias. O convite ocorreu a partir da chamada em redes sociais: “*Vamos conversar? O desafio do cuidado de crianças nas políticas públicas durante a pandemia*”. A conversa, que a princípio tinha como disparador o contexto pandêmico, se desdobrou em diversas outras questões à medida que a palavra circulava entre as(os) trabalhadoras(es) de diferentes campos de atuação.

Ao todo foram oito encontros em Roda de Conversa que ocorreram quinzenalmente entre setembro e dezembro de 2020, com participação de nove trabalhadoras(es) de políticas de

Educação, Saúde e Assistência Social de cinco municípios, situadas(os) em escolas de Ensino Fundamental, em uma Unidade Básica de Saúde, em um Centro de Atenção Psicossocial e estabelecimentos de Acolhimento Institucional. Desde o primeiro encontro o pesquisador responsável pelo convite explicitou às(aos) trabalhadoras(es) que a Roda de Conversa, além de possibilitar as trocas de experiências, também compunha o percurso da pesquisa de mestrado que estava sendo realizada e que foi compartilhada com o grupo. Os encontros tinham como direção possibilitar condições de análise e intervenção coletiva nas práticas de trabalho com as crianças. Buscou-se, assim, construir atenção aos gestos e discursos atravessados pelo adultocentrismo, assim como para as práticas que apontavam outras direções de relação. É importante ressaltar que não havia a pretensão de se reunir adultos para falarem “sobre” as crianças, mas para problematizar a relação adulto-criança no cotidiano das políticas públicas vivido pelas(os) trabalhadoras(es), assim como pensar os modos adultocêntricos de estarmos no mundo.

Desse modo, a Roda de Conversa operou como dispositivo grupal, manejado de modo cogestivo, de forma a se produzir um campo de sustentação de uma experiência coletiva que tem como aposta a transversalidade (Rossi; Passos, 2014), visando o rompimento das barreiras que separam os diferentes serviços e as disciplinas acadêmicas, assumindo a dimensão política das questões que aparentemente surgem como problemas individuais no cotidiano de cada um(a) (Melo *et al.*, 2015).

Os encontros das rodas de conversa não foram gravados, mas os fragmentos de conversas que produziram maiores afetações no grupo foram posteriormente registrados no diário de pesquisa (Lourau, 1993) com a anuência das participantes, possibilitando o retorno às discussões compartilhadas, sua ampliação e complexificação, a partir dos analisadores (Lourau, 1993). Esses são conceito-ferramenta dentro dos percursos da Análise Institucional francesa e dizem dos acontecimentos que escancaram determinadas práticas, colocando-as em análise. Segundo Rossi e Passos (2014), o analisador comporta pelo menos dois níveis, que atravessam o campo de análise e o campo de intervenção, de modo que ele pode ser tanto o evento que denuncia, quanto o portador da potência da mudança. No último encontro, o pesquisador responsável pelo convite compartilhou os analisadores escritos nos diários de pesquisa com as(os) participantes, a fim de restituir os efeitos da Roda de Conversa.

Nas próximas seções do artigo serão apresentadas análises a partir das contribuições das trabalhadoras(es) registradas nos diários de pesquisa. A primeira é dedicada à problematização das noções de cuidado e responsabilidade, que atravessam cotidianamente as práticas nas

políticas públicas destinadas às infâncias. A segunda, a partir dos embates em torno das noções de participação e proteção, busca propor o cuidado-participativo como direção ética de trabalho com as infâncias.

Problematizando as noções de cuidado e responsabilidade

No convite para a Roda de Conversa a palavra “cuidado” foi utilizada para direcionar àquelas que de algum modo “cuidam” de crianças, como trabalhadoras(es) de qualquer política destinada às infâncias, e estava associada ao sentido corriqueiro de “ser responsável por alguém” ou “garantir que as necessidades de alguém sejam atendidas”. Entretanto, os encontros com as(os) trabalhadoras(es) evocaram a necessidade de uma abordagem crítica ao que se nomeia como “cuidado”, tendo em vista que nos tempos pandêmicos foram noções muito utilizadas. Desse modo, adentramos nas contribuições que nos auxiliam a ampliar esta noção, a fim de colocarmos em análise o lugar de cuidadoras(es) que apareceu na Roda de Conversa. Assim, retornamos ao primeiro encontro, que nos

(...) pareceu ser raro e potente, afinal tempo e disposição têm sido algo que falta na pandemia, já que o trabalho em casa tem rompido as fronteiras de espaço e de horários de trabalho e o excessivo uso de telas tem provocado um grande cansaço em todos nós. Paradoxalmente, D. [assistente social em acolhimento institucional] coloca que esses espaços de conversa e compartilhamento são difíceis de acontecer e ela sente muita falta.

Aos poucos cada um foi se apresentando e falando um pouco sobre como estavam naquele momento, de modo que ao longo do encontro a conversa ia fluindo a partir das falas e interferências de cada um. A. [psicóloga em acolhimento institucional] traz a dificuldade de se lidar com as “demandas relacionais” nesse tempo de pandemia, em que visitas dos familiares às crianças do abrigo no qual ela trabalha ficaram restritas ao meio virtual, como nas chamadas de vídeo. T. [médica em CAPSi], ao falar a partir de um serviço em que os usuários não moram lá, descreve a sensação de que “as crianças foram tiradas de mim”. Em relação a esta experiência, I. [psicóloga em Unidade de saúde] complementa dizendo que em meio as ligações telefônicas com os responsáveis “falo pouco diretamente com as crianças”. T. faz um contraponto ao contar uma situação em que ela não falou com a mãe e o pai ao escutar um adolescente, fato que já chegou a gerar conflitos com a família (Diário de Pesquisa, 11 de setembro de 2020).

O tema da privacidade abriu várias questões, principalmente para aquelas que trabalham nos abrigos:

D. fala da experiência da construção de armários próprios, escolha de estilo de roupas e organização de festas de aniversário temáticas, de acordo com o gosto da criança/adolescente, como forma de aumentar esse espaço de singularidade delas. Ela diz que “como equipe buscamos criar espaços de privacidade e evitar a padronização e a massificação que comparece nesses estabelecimentos”. Conversamos como essas ações simples podem aparentemente ser “individualistas”, mas que em estabelecimentos tão endurecidos, como o abrigo, elas são pequenos espaços de

participação sobre a própria vida que se abrem naquele cotidiano. D. também considera que “quem trabalha no abrigo é antes de tudo cuidador” e relembra quando assumiu a cozinha na ausência da cozinheira e fez um molho de salada que as crianças haviam pedido, algo que para alguns estaria extrapolando a sua função de psicóloga.

L. [professor de artes] traz para a roda o que tem pensado sobre ser professor na pandemia e nos faz a pergunta: “quem cuida de quem cuida?”. Ele diz que essa perspectiva coloca o cuidado no centro do debate, sendo o cuidado uma dimensão comum àquele que é cuidador e aquele que é cuidado, já que “nós cuidamos dos estudantes e os estudantes cuidam de nós, pensar em um só destrói toda a rede”. Diante da fala, T. se pergunta “como chegar no trabalhador? Eu não sei por que o cuidador não se deixa ser cuidado”. Ela diz sobre estarmos tão envolvidos com o trabalho a ponto de achar que “só eu sei fazer aquilo, que só eu que dou conta, que só eu que salvo aquela pessoa, sem reconhecer a rede que fazemos parte”. T. também relembra que isso é algo que vem desde a graduação e que levamos para o nosso trabalho e diz que a pandemia mostrou mais do que nunca que precisamos estar uns com os outros, colocando o exemplo do grupo ao afirmar “olha quanta gente bacana aqui!”.

P. [professora da educação especial] compartilha que saiu da roda com muitas reflexões. Diz ser mineira, que costuma ficar quieta e relembra que se sente “solitária no trabalho por não confiar nos outros”, mas que ouvir sobre isso tudo a faz querer “tirar a capa de mulher maravilha”. Também aproveitou para dizer que gostou de vir porque aprende muito conversando: “vocês estão me cutucando”. Diz gostar muito do L., o colega de trabalho que a convidou, mas agora diz ter mais colegas para compartilhar também (Diário de Pesquisa, 11 de setembro de 2020).

Ao longo dos encontros da Roda de Conversa nos deparamos constantemente com a questão dos limites do trabalho remoto, que de certo modo “invadiu” as casas durante a pandemia, deixando nebulosa a fronteira entre horário de começo e término de trabalho. Somado a isso, há as especificidades no trabalho com as crianças e as relações que são construídas no contexto das políticas públicas, como explicitado na sensação de que “as crianças foram tiradas de mim”. Podemos considerar essa fala como analisadora, que nos ajuda a ampliar a discussão sobre os limites do trabalho e como estamos implicados nestes espaços, de modo que a pandemia exacerbou uma problemática que não é particular a este momento.

A fala também visibiliza os movimentos de individualização em que somos colocados, centralizando em nós a responsabilidade por um “caso” específico, de modo a percebê-lo como nosso e ignorando a rede e os múltiplos atravessamentos que vão além de nós. Este processo é efeito da sobrecarga de trabalho em função do enfraquecimento das redes de políticas públicas, atravessadas pela escassez de estabelecimentos e de profissionais, que têm pouco tempo para colocar em análise sua atuação nessas políticas. A sobrecarga tem relação com os modos de cuidado que produzem experiências de dependência mútua e de aprisionamento, baseados nos ideais de normalidade e que objetifica aquela(e) que “recebe” o cuidado, produzindo um não lugar para a criança, além de naturalizar o cuidado como responsabilidade majoritária na figura feminina (Ferreira, 2016).

Quando ouvimos na roda “*me faz querer tirar a capa de mulher maravilha*”, a capa diz de modos individualizados e adultocêntricos de trabalhar, tendo em vista que o ideal de adulto-padrão é aquele que consegue resolver seus problemas de maneira independente e racional (Lapassade, 1975). Querer tirar a capa visibiliza a sobrecarga relacionada ao cuidado e também abertura para produzir outros modos de estar com as crianças, retirando-nos do lugar de únicos responsáveis ou aqueles que “vão salvar” a vida daquelas crianças com as quais nos deparamos cotidianamente.

Nessa direção, as questões compartilhadas nos levam às perguntas: Como seria se espaços de análise coletiva fossem mais comuns? Quais efeitos esses encontros podem produzir nas políticas públicas? Podemos aquecer a rede e sustentar encontros não somente entre profissionais adultos, mas entre as(os) profissionais e as crianças e adolescentes usuárias destas políticas. A partir do questionamento evocado por um dos participantes, “*Quem cuida de quem cuida?*”, afirmamos que não somente somos profissionais que cuidam de crianças, mas também somos cuidados por elas ao nos assumirmos implicados nessas relações, não apenas como pessoas externas que direcionam cuidado a alguém que supostamente dele necessita. Essa postura é corroborada pela a noção habitual de cuidar, restrita a práticas protocolares de preservação física, em contraposição ao cuidar como “uma atitude atenciosa contínua, que permeia o que acontece entre crianças e adultos” (Saddy; Sancovski; Kastrup, 2018, p. 162).

Essa afirmação se sustenta nas contribuições de autoras feministas acerca do cuidado (Diniz, 2003), que nos auxiliam a ampliar essa noção que tem sido tão massivamente banalizada no senso comum e constantemente associada a uma atenção individual resumida em “autocuidado” ou ao “cuidado com você”, vendido por alguns produtos e serviços (Bellacasa, 2012). Neste sentido, quando buscamos os significados da palavra “cuidado”, nos deparamos com diversas formulações para esta noção: “O que é alvo dessa responsabilidade: eles estão sob seus cuidados”; “Dever de arcar com seus próprios comportamentos ou com as ações de outrem”; “Demonstração de atenção. Atenção maior em relação a”; “Aplicação e capricho ao realizar algo” (Cuidado, 2023).

O cuidado é comumente associado ao zelo, uma “atenção maior” direcionada a algo ou alguém, efeito de uma responsabilidade geralmente individualizada daquele que cuida, vigiado por uma instância externa, que nos faz arcar com as consequências se algo “malfeito” for realizado. Essa noção atravessa constantemente as(os) profissionais no cotidiano com as crianças, afetando inclusive o grau de participação que se abre para elas nos serviços, como aponta uma trabalhadora ao dizer, que a decisão de deixar as adolescentes do abrigo irem a uma

consulta médica sozinhas é acompanhada do “*temor diante do peso de uma responsabilidade judicial, caso isso seja interpretado como negligência ou risco pelo poder judiciário*” (Diário de pesquisa, 11 de setembro de 2020).

Lara e Castro (2017) apontam que a ideia de responsabilidade constantemente atravessa a noção de cuidado, tendo em vista que as teorias clássicas do desenvolvimento e da socialização associam a responsabilidade à ideia de maturidade adquirida até a vida adulta. Nessa lógica as crianças seriam consideradas incapazes de assumirem responsabilidades ou irresponsáveis, sendo os adultos os únicos possíveis detentores de responsabilidades e confiança. A noção de responsabilidade também é fortemente associada à ideia de dever e obrigação, atravessada por uma visão jurídica da vida, visão esta que não considera outros modos de exercício da responsabilidade, como as diferentes pactuações possíveis na convivência.

Essas noções nos permitem pensar que como a criança supostamente não pode ser responsável, ela também não pode cuidar e, conseqüentemente, não pode participar ou estar em espaços em que ela também gesta. Na Roda de Conversa, quando nos deparamos com a questão da privacidade das crianças, esta problemática não surge como a reafirmação de um “egoísmo” em torno de espaços individualizados, mas da possibilidade para gerir ou cultivar espaços de expressão singular sem a invasão e a tutela dos adultos que supostamente são responsáveis por ela.

Diante da perspectiva tradicional sobre a noção de responsabilidade, é possível pensar a crítica da primazia dos aspectos individuais, da independência em detrimento das possíveis cooperações, interpelações afetivas e enfrentamentos entre os sujeitos, sejam crianças ou adultos. A noção da responsabilidade infantil surge na afirmação dos direitos participativos da criança, ao considerá-la como sujeito que participa dentro de sua experiência, de modo que a responsabilidade pode ser não apenas uma obrigação passível de punição caso não seja cumprida, mas um posicionamento diante da demanda do outro, um chamamento que convoca o sujeito à experiência singular de cada encontro (Lara; Castro, 2017). Podemos pensá-la como convite para cultivarmos uma responsabilidade (Haraway, 2014), que diz da capacidade de responder com o outro às demandas do presente.

A partir dessa perspectiva, questionamos: Como pensar o cuidado para além da responsabilidade e da atenção controladora de um adulto, supostamente mais capacitado, direcionado para a criança que lhe é “dependente”?

Para isso, nos deparamos com a necessidade de diferenciarmos o cuidado da ação de “ser cuidadoso” e deslocá-la para uma postura ética que nos põe implicados nas relações e não como estando externos a elas. O pensamento hegemônico acerca do cuidado é constantemente relacionado ao amor romântico idealizado, que por vezes produz o equívoco de se justificar violências em nome do cuidado que é feito “com amor”. Por vezes, é negado ao outro a participação sobre seus próprios processos de vida em nome do cuidado ofertado.

Entretanto, é possível pensar o cuidado como condição para as relações, que comportam os cortes e as desconexões que emergem dos encontros, sendo

Os modos com que uma diferença é feita aqui não tem a ver com contrastes e contradições, mas com prolongamentos e interdependências [...]; pela consciência dos esforços necessários para explorar formas de cuidar de relações inevitavelmente espinhosas, que nutram um *pensarcom* rico, coletivo e interdependente, ainda que imperfeito (Bellacasa, 2012, p. 205).

Nessa perspectiva, cuidar passa por “dissentir por dentro” (Bellacasa, 2012), ou como dito na Roda de Conversa, pelo “*ser cutucada*”, que diz de estar dentro de forma crítica, que não é um olhar de fora que julga, mas que reconhece nossas contribuições, “boas” ou “ruins”, assim como as do outro. Dissentir-por-dentro também é modo de afirmar a interdependência, pois pressupõe cuidar dos efeitos daquilo que produzimos, inclusive o que não nos potencializa, reconhecendo a vulnerabilidade inerente às nossas relações.

Com o pensamento feminista acerca do cuidado, é possível pensar no desafio do nosso lugar de “cuidadoras(es)” das crianças nas políticas públicas. Encontrar-se com elas, estar com elas de modo a afirmar a corresponsabilidade nas relações é sustentar os dissensos e diferenças e reconhecer a possibilidade de nos deslocarmos das certezas que carregamos no papel a ser cumprido como profissionais. Tal movimento nos exige atenção constante e situada para cada encontro, já que somos convocados a todo o momento a assumirmos o lugar de responsáveis pelas crianças, ignorando a contribuição delas no seu próprio cuidado.

Nessa direção, o que está em jogo é o exercício de um modo de cuidar, que poderíamos dizer, participativo, pois visa incluir no gesto do cuidado a participação de todas(os) as(os) envolvidas(os). Este exercício desloca as posições costumeiras de quem parece ser o sujeito do cuidado e quem é seu objeto. Cuidar, portanto, vai muito além de ser “empático” ou se tornar porta-voz do outro, pois convoca a sustentar os efeitos da participação. Assim, o deslocamento da perspectiva das noções tradicionais de responsabilidade e cuidado produz desvios no lugar social, ético e político das crianças, do mesmo modo quando deslocamos as noções que sobre a participação. Assim, se cuidar pressupõe o encontro que se faz com a participação de todas(os)

envolvidas(os), como podemos pensar os processos de participação nas relações entre adultos e crianças nas políticas públicas?

O exercício do cuidado-participativo

A noção de participação, que como a de cuidado é polissêmica, é entendida como “ato de comunicação”, “tomar parte de” ou “associar-se a algo” (Participação, 2023). No que diz respeito à participação das crianças, a questão da participação infantil não diz apenas dos direitos e espaços instituídos de participação, mas de um fenômeno presente historicamente em diversos grupos sociais, tendo em vista que as crianças sempre participam, seja de modo tutelado, invisibilizado, enquadrado, ou como sujeitos que também contribuem e determinam os rumos das escolhas que são feitas sobre elas.

A participação como um processo difuso nas relações nos leva ao desafio de pensar *como* se dá a participação das crianças nos diferentes contextos em que elas estão presentes. Uma perspectiva crítica sobre a participação infantil não concebe os diferentes graus e formas de participar isoladamente, mas de maneira relacional, não hierarquizada, tendo como baliza as noções de autonomia e autogestão. Essa perspectiva também afirma a necessidade de ampliar os processos de participação nas políticas em que elas se fazem presentes, construindo uma cultura democrática de não somente respeito à opinião das crianças, mas de acolhimento, negociação e tensionamento a partir da presença, da fala, do gesto e da contribuição da criança, que também irá intervir e ter repercussões no coletivo. Cabe ressaltar que a noção de democracia aqui não trata de um regime político apenas, mas como via de constituição de um sujeito político, que intervêm e provoca o dissenso na ordem instituída, deslocando o diagrama de forças (Canavieira; Barbosa, 2017).

Nessa direção, Natália Fernandes, professora portuguesa e pesquisadora acerca da participação infantil, afirma em entrevista que tendemos a considerar que uma criança participa a partir do momento em que é permitido que ela levante o dedo e diga a sua opinião, mas é possível ir além, ao considerarmos que

A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social. Não precisa mudar o mundo, nem o país, nem o bairro, podem ser mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem impacto ou não (Carvalho; Silva, 2016, p. 188).

Quando retomamos à Roda de Conversa, encontramos a questão da participação como problema transversal à questão do cuidado e das relações que se dão entre adultos e crianças nas políticas públicas, como no momento em que

L. [professor de artes] nos conta sobre como ele tem pensado no cuidado do “fazer com” e como a participação não está dada, ainda mais em ambientes e situações que foram pensadas sem levá-la em consideração. Sobre esse ponto, P. [professora da educação especial] diz que trabalhou na educação especial junto com o L. até o ano passado, a partir de um desejo de “buscar respostas” por vivenciar a questão da deficiência na sua família, mas que encontrou “mais transformação do que respostas”. L. comenta que o período em que estiveram juntos gerou muitos frutos interessantes na escola, mas também muita sobrecarga. Perguntamos um pouco mais sobre essa experiência e P. conta que “buscamos a todo o momento o protagonismo do estudante, pois não vejo sentido em mantê-los em sala com um professor do lado sem propor algumas mudanças, como se todos fossem iguais”. Ela diz que o desafio era que a escola contava apenas com três professores para atender todos os estudantes com deficiência, mas que entre as ações que eles propuseram estava: agrupar estudantes com dificuldades em determinados conteúdos em comum independente se eram da educação especial ou não, buscar atividades a partir de temas de interesse dos estudantes, dialogar com os professores para adaptarem o currículo às atividades propostas, “pular corda com um estudante cadeirante, com ajuda de muitos braços e muito corpo” e sempre ouvir dos estudantes o que foi proveitoso ou não.

Na conversa L. e P. apontam que “a diferença desconfortou”, mas que perceberam também que as famílias passaram a se interessar e compartilhar mais os seus processos com os estudantes. Também contam a experiência do que chamam de “PERS”, que era o “Projeto Em Ritmo de Sexta, livre e alegre”, em que, junto com as outras duas professoras da educação especial, buscaram produzir um modo de acompanhamento dos estudantes que não fosse por relatórios individualizados, mas que se dava em roda e com a participação deles. Contaram também sobre a frustração de não conseguirem demonstrar o aprendizado dos estudantes por meio dos protocolos tradicionais, que desvalidou esse trabalho no conselho de classe.

P. fala da experiência de produzir a participação no recreio de estudantes com deficiência que eram geralmente afastados das atividades com o receio dos adultos deles se machucarem. Ela compartilha conosco o risco que bancou para que eles fossem vistos e comesçassem a participar das brincadeiras e da aula de Educação Física, para que os outros estudantes da turma também se responsabilizassem pelo cuidado, e finaliza dizendo que o trabalho individual com o estudante da Educação Especial precisa ser vencido e os professores precisam circular mais pela escola, pois “a inventividade acontece no coletivo” (Diário de Pesquisa, 6 de novembro de 2020).

As cenas da política de educação inclusiva visibilizam que o exercício de participação não é apenas estar presente no mesmo espaço ou poder levantar a mão e dar uma opinião, mas é um projeto bem mais desafiador e transformador, pois exige outra relação entre corpos, com o espaço, com os materiais e com a direção da educação promovida. Quando ouvimos que, paradoxalmente, a falta de participação surge como problema no cuidado, mas a busca pela ampliação da participação também produz diversos outros, entendemos que o problema da participação é atravessado por um jogo de forças, pois há modos de participar que produzem deslocamentos nas relações e há modos em que a participação pode reafirmar o que está

instituído. Tais processos convocam à necessidade da participação ser pensada contextualmente, levando em conta as desigualdades nas relações e os diversos interesses que podem convocar a participação.

Nesse sentido, a necessidade de participação se produz em meio às mutações contemporâneas do capitalismo, que demandam constantemente o engajamento pelas vias do discurso do empreendedorismo de si. Tal engajamento também se faz presente no esforço para se ver como parte de algo que supostamente depende do indivíduo, seja na compra de um produto, na realização de um trabalho, num processo educacional, em processos de saúde ou nas questões relativas à democracia. A produção do cidadão-consumidor e os discursos de empreendedorismo de si que atravessam a participação nas mais variadas instâncias da sociedade não ocorrem somente em adultos, mas também nas infâncias, tendo em vista que elas são tomadas como os futuros cidadãos-consumidores, desde os processos de concepção, passando pelo nascimento, pela educação e pelo trabalho (Daros, 2020).

Esse processo atravessa tanto as crianças ditas “normais”, que constantemente são convocadas a corresponderem às expectativas do modelo branco e cisheteronormativo de adulto padrão, quanto aquelas que desviam deste modelo e que serão alvo dos dispositivos de inclusão social. Tais dispositivos têm a função de preparar os sujeitos para o trabalho em emprego formal e extrair o máximo das capacidades produtivas, que tem se mostrado cada vez como remota possibilidade do que uma garantia, ou tentam, ao menos, compensar o desvio à norma. Não podemos perder de vista que, apesar da indiscutível importância das políticas públicas oferecidas pelo Estado, este mesmo em nome da vida, da produção e do cidadão exemplar, encarcera e deixa morrer os modos de vida que são considerados improdutivos e impróprios, juntamente com a função de garantir a segurança necessária para o bom funcionamento do capitalismo de mercado (Monteiro; Coimbra; Mendonça Filho, 2006).

A partir desse paradoxo, podemos questionar: Como construir a participação nos espaços em que ela não foi necessariamente pensada? Como efetivar a participação nos casos em que ela pode ser possível, mas não está dada e nem garantida de que irá ocorrer? Qual o nosso papel como adultos “agentes do Estado” nas políticas públicas voltadas às infâncias?

Tais questionamentos nos levam a retornar a palavra “participar”, que apresenta significados como “ter parte”, “fazer parte” e “tomar parte”, que nos ajudam a pensar em diferentes qualidades de participação. Nesse sentido, é possível “ter parte” sem ter noção de qual é a parte que lhe cabe, ou “fazer parte” de modo que seja apenas um pertencimento a algo que já está dado. Entretanto, “tomar parte” nos anuncia a possibilidade de construir, interferir,

intervir e modificar algo, ou seja, a possibilidade de “fazer com”, portanto, exercício de “participar com”. Desse modo, será que os Projetos Terapêuticos Singulares ou os Planos Individuais de Atendimento, nas políticas de Educação, Saúde e Assistência Social, são ferramentas que possibilitam “tomar parte” ou apenas “ter parte”?

As experiências trazidas pelos profissionais P. e L., relacionadas à política de educação especial, explicitam o exercício de tomar parte e de fazer com, rompendo com lugares que diferenciam estudantes e professores, assim como as barreiras disciplinares. Neles, é possível encontrar o que aqui afirmamos como cuidado-participativo, ou seja, um exercício de se atentar às relações que pressupõe a participação do outro implicado nesse processo e a abertura para acolhermos e sustentarmos os efeitos dessa participação, inclusive quando, ao mesmo tempo, produz engajamento nas famílias e uma diferença que gera desconforto no espaço escolar.

As práticas compartilhadas pelas(os) profissionais não necessariamente surgiram em função de um programa previamente pensado externamente àquele cotidiano escolar, mas em meio às necessidades localizadas naquele contexto. A participação, quando não pensada “de cima para baixo” ou em função de um modelo pré-estabelecido com expectativas a serem correspondidas, se relaciona com os processos de autonomia das crianças dentro das políticas públicas em que elas são usuárias. É possível afirmar que a participação faz parte de projetos políticos que estão sempre em disputa, pois ao mesmo tempo em que é uma das tecnologias do Estado neoliberal de produção dos cidadãos-consumidores, também é uma via possível de desvio das demandas que enquadram as vidas das crianças. Trata-se de exercitar uma atenção para nos deslocarmos das nossas boas intenções ao demandar a participação, problematizando como e para quê demandamos a participação do outro e como também participamos desses processos (Daros, 2020). Trata-se, pois, da constante problematização das práticas.

Seguimos, assim, afirmando a necessidade de pensarmos um cuidado-participativo, que não cuida de um sujeito em si, mas das relações que produzem sujeitos como efeito da prática, como modo de vida, que não recusa a adversidade e não se fecha ao imprevisto. Cuidar demanda participar, mas participar “tomando parte” demanda abertura ao outro, ao não conhecido, à imprevisibilidade e à diferença. Demanda também disposição para questionar os modos burocratizados e naturalizados com os quais operamos o trabalho com as crianças, desviando dos modelos do adulto-padrão. Como veremos a seguir, o exercício do cuidado-participativo aposta na possibilidade de instauração de outros modos de vida.

Notas finais: sobre a importância de instaurar outros modos de existência

O compartilhamento das diferentes situações na Roda de Conversa, que aqui operaram como analisadores, é efeito do encontro adulto-criança nas diversas políticas públicas em que elas se fazem presentes, de modo que as crianças não são apenas objeto de cuidado, mas também produzem afetações e deslocamentos nas relações, ou seja, são participantes das relações. Assim, as questões colocadas não são uma intervenção direcionada às crianças ou um encontro de adultos que buscam alguma supervisão para ajudarem nos casos nos quais eles são responsáveis, mas são intervenções produzidas nestes adultos que podem reverberar nas relações com as crianças e no entorno (Vicentin; Grankow, 2018).

Podemos compreender que os desafios colocados não são algo pertencente às crianças, mas potências que são minadas em função de modos enrijecidos e instituídos no trabalho, que não nos permitem ver como implicados neste complexo. Potências estas que também não são restritas às crianças e seu tempo de vida cronologicamente delimitado, mas podem ser exercitadas por adultos.

Nessa direção, podemos pensar na ampliação dos modos singulares de existir junto a ideia de “instauração”, apresentada por Lapoujade (2017), que diz de uma disposição nutrida no encontro. Instaurar é o gesto de fazer existir sempre de maneira reinventada, especial e singular, um existir à sua maneira. A instauração tem como efeito a ampliação de algo que se encontra em seu estado mínimo de existência para um lugar possível de existir, trazendo ao real as potências passageiras que anunciam novos mundos. Assim, há gestos que instauram modos de existência, sempre anunciados, porém diversas vezes ignorados. Instaurar diz justamente dos seres cuja existência nunca é garantida, aqueles que de um modo ou de outro estão privados do direito de existir e pode ser simplificado na ideia de tornar real, legítimo, ter uma existência corroborada, consolidada e sustentada no próprio ser, de modo que

(...) a melhor maneira de solapar uma existência é fazer de conta que ela não tem nenhuma realidade. Nem mesmo se dar ao trabalho de negar, apenas ignorar. Nesse sentido, fazer existir é sempre fazer existir contra uma ignorância ou um desprezo. Temos sempre que defender o sutil contra o grosseiro, os planos de fundo contra o ruído do primeiro plano, o raro contra o banal, cujo modo de conhecimento tem como correlato a mais espessa ignorância (Lapoujade, 2017, p. 91).

Nesse sentido, como em nossas práticas duvidamos das crianças? Como ignoramos as possibilidades que se apresentam, minando a sua expressão em função de “algo maior a ser seguido” ou de “eu sei o que é melhor para você”? Como podemos negociar com as durezas adultocêntricas que nos atravessam no nosso trabalho para não minarmos as possibilidades de existir?

Há existências que reivindicam o direito a outros modos de ser que as tornem mais reais e, nessa direção, instaurar é fazer valer este direito, é legitimar uma maneira de ocupar um espaço-tempo até então impossibilitado. Diante das desigualdades etárias que atravessam as relações, o nosso lugar de adultos dentro das políticas públicas ainda carrega o privilégio de ser um lugar que é escutado e tem suas decisões legitimadas. Podemos fazer uso deste lugar para dar passagem aos gestos que podem intervir nessa desigualdade.

Na direção apresentada neste trabalho, instaurar outros modos de vida é um dos efeitos possíveis do exercício do cuidado-participativo e depende da qualidade das relações que constituímos com as crianças, da corresponsabilidade, da reciprocidade mútua que existem nas relações e na confiança que se faz no exercício de ser responsável. Afirmamos com Lara e Castro (2017) que a noção de confiança é fundamental ao exercício do cuidado-participativo, pois diz também da interdependência que compõe as relações, para além do individualismo e da independência atreladas ao sujeito adulto e racional. A responsabilidade ou a capacidade de participação não tem necessariamente relação com estar “pronto” ou “ser independente”, mas produzir responsabilidade (HARAWAY, 2014). É exercício de toda uma vida, de responder com o outro àquilo que nosso presente nos demanda. Compreendemos, portanto, o cuidado-participativo como responsabilidade coletiva de instaurar com crianças uma existência mais real. Mais real por que mais consistente, mais viva, mais plena de direitos e da potência de existir.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea: revista de sociologia da UFSCar*, São Carlos, v.8, n. 2, p. 371-383, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653>. Acesso em: 18 dez. 2024

BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de facas. In: BAPTISTA, Luis Antonio dos Santos. *A Cidade dos Sábios*. São Paulo: Summus; 1999, p. 45-49.

BELLACASA, Maria Puig. Nada vem sem o seu mundo: pensando com cuidado. *The Sociological Review*, [S.L.], v. 60, n. 2, p. 197-216, mai. 2012. Tradução de Ronaldo Arendt. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263529571_'Nothing_Comes_Without_Its_World'_Thinking_with_Care. Acesso em: 18 dez. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. *Zero-A-Seis: Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 361-378, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p361>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CARVALHO, Regiane Sbroion; SILVA, Ana Paula Soares. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 1, p. 187-194, jul. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430/pdf_1. Acesso em: 18 dez. 2024.

CUIDADO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cuidado/>. Acesso em: 26 de mar. 2023.

DAROS, Raphaela. F. *Implicâncias e Implicações de uma Trabalhadora Social*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/15250>. Acesso em: 18 dez. 2024.

HARAWAY, Donna. Donna Haraway. Youtube, 21 ago. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1x0oxUHOIA8>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FERREIRA, Joyce Paula de Souza Pereira. *Memórias de uma viagem cartográfica: a gestão autônoma da medicação e o exercício do cuidado no CAPSi de Vitória*. 115fl. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/49f69a55-6735-4960-90d4-eabc0a7e9d37>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: HUBERT, Dreyfus; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

LAPASSADE, Georges. O adulto-padrão. In: LAPASSADE, Georges. *A entrada na vida*. Lisboa: Edições 70, 1975, pp. 263-298.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LARA, Juliana Siqueira; CASTRO, Luisa Rabello. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. *Latitude*, Alagoas, v. 2016, n. 02, p. 217-249, fev. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Luisa Rabello. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 895-914, set. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000300006. Acesso em: 18 dez. 2024.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MELO, Jorge; SCHAEPP, Paula Brum; SOARES, Guilherme; PASSOS, Eduardo. Acesso e compartilhamento da experiência na Gestão Autônoma da Medicação: o manejo cogestivo. *Cadernos HumanizaSUS*, 5, p. 233-248, 2015. Disponível em: <https://observatoriogam.unifesp.br/publicacoes/acesso-e-compartilhamento-da-experiencia-em-gestao-autonoma-da-medicacao-o-manejo-cogestivo>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MONTEIRO, Ana; COIMBRA, Cecília; MENDONÇA FILHO, Manoel. Estado Democrático de Direito e Políticas Públicas: Estatal é necessariamente Público? *Revista Psicologia e Sociedade*, v. 18, n. 2, maio/ago., p. 07-12, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/RBnLTrRmjz936kymZLcNn5D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

NASCIMENTO, Maria Livia do; SCHEINVAR, Estela. Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. *Estud. pesqui. psicol.* Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 51-66, dez. 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812005000200007. Acesso em: 18 dez. 2024.

PARTICIPAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/participacao/>. Acesso em: 26 de mar. 2023.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 65-87.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista Epos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jan. 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2178-700X2014000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 18 dez. 2024.

SADDY, Bárbara Spinola; SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Cuidando de quem cuida: cartografia e atenção conjunta em uma instituição de educação infantil. *Ayvu: Revista de Psicologia*, Volta Redonda, v. 5, n. 1, p. 140-165, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27404>. Acesso em: 18 dez. 2024.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; GRAMKOW, Gabriela. Pistas para um agir criançaável nas experiências de conflito. *Etd - Educação Temática Digital*, v. 20, n. 2, p. 368-390, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650659>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ⁱ O campo da “Sociologia da Infância” distingue-se em pelo menos quatro linhas diferentes, que conversam entre si: a “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”, próxima ao pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille e tem como autores James, Jenks e Prout; a “Sociologia da Infância Estrutural”, próxima ao referencial marxista e tem como autor Jens Qvortrup; a “Sociologia das Crianças”, próxima às teorias de Goffman, Giddens e Geertz e tem William Corsaro como um de seus principais autores; e a “Sociologia da Infância Relacional”, próxima à teoria de Pierre Bourdieu e tem como principais autoras Leena Alanen e Berry Mayall. No Brasil, a Sociologia da Infância não segue necessariamente estas divisões, sendo mais apropriada pelo campo da educação e da psicologia social (Abramowicz, 2018).