

A PARTICIPAÇÃO E A CIDADANIA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nadine De Marchi¹
Rosana Coronetti Farenzena²

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47)

Resumo: Esse artigo tem como objetivo compreender como se dão as relações da participação das crianças na prática da educação infantil. Para o propósito refletirá sobre os paradoxos do cotidiano escolar e os conflitos entre adultos e crianças. Por fim, fará a defesa da escola como um espaço para o exercício da cidadania, num contexto em que essa condição está por ser afirmada em grande parte das instituições de educação infantil. O artigo fundamenta, com base nos estudos da criança, a legitimidade da participação infantil nos diversos processos decisivos da vida na escola, especialmente nos cotidianos socializadores e de aprendizagem. Aborda ainda os direitos das crianças no que se refere ao equilíbrio entre o direito de participação e proteção. A escola tem um papel imprescindível na construção da cidadania das crianças, sendo o primeiro espaço que, normalmente, elas frequentam fora da própria família. Considerar a criança como um futuro cidadão é bem diferente que considerar ela como um cidadão no presente, condição que ocupa efetivamente a partir de uma estratégia didática construída coletivamente, por adultos e crianças. Nessa lógica a escola se converte em comunidade educadora, que em nada lembra uma educação centrada no professor, alienada das características e, capacidades das crianças. Quando prevalece uma organização que concentra poder de decisão nos adultos estabelece-se uma carga de tensões entre gerações, o que é explícito em sala de aula, na relação professor e aluno. As crianças precisam ter voz ativa desde a educação infantil, para decidir o que diz respeito a si mesmas. O diálogo (se expressar e ser ouvido), se presente em sala de aula, oportuniza um “compartilhamento do poder”, estruturante da escola democrática.

Palavras- Chaves: Cidadania. Educação infantil. Mediação docente. Participação.

Introdução

O presente artigo traz um tema necessário para área da educação: “*A Participação e a Cidadania das Crianças na Educação Infantil*”. Sendo que docentes e pais têm dificuldade em entender que os pequenos têm o direito de participação social e política, num exercício ativo, e no tempo presente, de cidadania infantil.

Na docência nossas decisões são guiadas por intencionalidades, e nem sempre desejarmos o melhor para a criança representa fazermos o melhor nas interações com ela, nos regramentos e rotinas impostas. Isto porque frequentemente esquecemos que elas têm voz enquanto sujeitos capazes de expressar seu entendimento do mundo. Buscarmos os contributos da Pedagogia e dos Estudos das Crianças nos parece um bom caminho para desenvolvermos a sensibilidade a esse cidadão com características próprias, que demanda proteção e liberdade. A atenção genuína às particularidades da infância, enquanto categoria social geracional, e a cada criança, enquanto portadora de uma subjetividade única é condição

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Universidade de Passo Fundo. E-mail: 152794@upf.br

² Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso.

de base para que professores criem um campo relacional de confiança, orientado, de fato, ao desenvolvimento humanizado.

Este artigo justifica-se pelas contribuições, para o desenvolvimento da criança, garantidas por uma escola organizada sobre o princípio da participação infantil. O que me inquieta é ver que nas escolas de educação infantil, ainda hoje, existem professores tradicionais e autoritários, que colocam as crianças de “castigo” pelo seu “mau comportamento”, prática desprovida da reflexão sobre o que pode estar implícito nesse comportamento na criança. Frequentemente as mesmas crianças ficam de castigo, sem que entendam o que está acontecendo, enquanto seus professores desgastam-se a aplicar medidas punitivas, num processo que desconhece o diálogo, a proximidade e o desejo de entendimento.

Como alternativa a enraizada relação vertical de poder na escola, entre adultos e crianças, Paggi observa:

A única forma para superar o autoritarismo dos processos e das relações sociais, políticas e econômicas gerais é a instalação radical da democracia na escola, e na família esse também é o espaço específico para o exercício pleno da autonomia, individual e coletiva. (2004, p. 13).

O mal estar diante dessa situação que implica o silenciamento de uma geração e das suas capacidades, explica-se pela falta de conhecimento pedagógico entre outros, e foi o fator que motivou esta abordagem. Busca-se compreender as condições e as relações implicadas na participação da criança no contexto da educação infantil. Para tanto será importante conceituar ou explicitar um entendimento de participação e de cidadania da criança, bem como o entendimento da escola como espaço que em relações de cidadania educa para a cidadania.

Um bom referencial bibliográfico será utilizado para dar sustentação à abordagem, num sentido crítico e propositivo. Conforme Köche: “O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.” (2015, p.122).

O presente artigo organiza-se em dois tópicos, o primeiro trata da participação e da cidadania da criança, o segundo traz a escola como espaço de exercício de cidadania e as interações, muitas vezes em clima de confronto e conflito, entre adultos e crianças no cotidiano escolar, quando o direito à participação não é garantido nesse contexto. Por fim

haverá uma reflexão quanto aos desafios pessoais profissionais para um exercício pedagógico promotor da participação, enquanto direito de todas as crianças.

1 Participação e cidadania da criança

Nas escolas, principalmente na educação infantil, costuma-se ver as crianças como “seres que não são capazes”, por esse motivo, costuma-se decidir por elas e alienar-se o direito da participação nas decisões que dizem respeito a elas mesmas. Sarmiento (2007), nos traz a ideia de que a criança é julgada como não adulto e esse olhar sobre ela traz “a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’.” (p.33). O autor ressalta que uma ideia de negatividade ronda as crianças. Neste sentido, ‘a infância como a idade do não’ está registrada desde a origem da palavra, pois em latim *infans* significa o que não fala.

Entretanto, para o autor, “A infância não é a idade de não-fala, todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam.” (SARMENTO, 2007, p. 35). Esse entendimento parece estar distante das escolas e das práticas pedagógicas, ainda que projetos pedagógicos apresentem objetivos relacionados ao pleno exercício das capacidades infantis e à autonomia nos cotidianos da escola.

O reconhecimento da cidadania das crianças, dentro e fora da escola, é também abordado por Marchi:

[...] Disto se pode concluir, junto com os sociólogos da infância, que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los (haver porém, alguém que os escute e leve em conta, já é outra coisa) [...] (2005, p. 20).

A mesma diz que uma atitude positiva é deixar “de entender a criança como um ser passivo ou que não tem ‘nada’ a dizer sobre o mundo em que vivemos.” (2017, p. 17).

Segundo Tomás (2007) a participação tem múltiplos significados e é um processo fundamental para o sistema democrático. Observa que se trata de uma compreensão nova, ainda não consolidada na sociedade: [...] “só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (2007, p. 48). Para a autora “participar significa influir directamente [sic] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental.” (2007, p. 49).

Romper com a tradição que naturaliza a concentração de poder pelos adultos é um processo longo, ligado a própria implementação de uma escola democrática. Tomás (2007) questiona se, de fato, a sociedade está apta a essa organização democrática: “Até que ponto a sociedade adulta estará preparada para considerar que, para além da titulação como sujeitos de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir da dimensão de cidadãos activos [sic] a participativos na sociedade em que estão inseridas?” (p. 49). O conhecimento do contexto de vida das crianças implica a consideração, pelos adultos, dos seus interesses, competências, necessidades e dificuldades.

Se as crianças são a maioria nas escolas, nada mais justo do que elas terem voz ativa nas decisões cotidianas. Segundo Agostinho “[...] A opinião das crianças menores nos espaços educativos pode ser interpretada como uma força, especialmente, se estivermos à procura da voz dessas crianças, para tanto, temos de explorar alternativas aos modos de representação e participação formais.” (2014, p. 1136).

Agostinho (2014) entende que educação democrática e justa exige a participação dos pequenos. As crianças, segundo ela, precisam ter seus direitos respeitados, equilibrando o direito de participação e de proteção; para que os pequenos sejam protegidos adequadamente, e também respeitadas como cidadãs portadoras de direitos.

No campo complexo que é ser criança hoje, há o fator da superproteção, que afasta do mundo real e cria ilhas artificiais de vida, que conjuga excesso de proteção e a falta de poder das crianças:

A investigação nos mostra que, apesar de ser real a vulnerabilidade da criança aos perigos, os quais poderão produzir sequelas a longo termo se não forem acautelados, a prolongada protecção [sic], promotora da dependência e da falta de poder da criança, tem, também, grandes implicações no desenvolvimento da criança. (FERNANDES, 2007, p. 251)

Fernandes (2007) identifica três paradigmas relacionados ao contexto da criança: o paradigma da criança dependente; o paradigma da criança emancipada e o paradigma da criança participativa. O paradigma da criança dependente tem uma perspectiva de proteção, negando à criança o direito de participação e tomando decisões pelas crianças, a sociedade estaria protegendo a sua ‘incompetência’; os pais podem tomar as decisões pelas crianças, nem que isso restrinja a sua liberdade, sob a hipótese de que depois a criança entenderá que tudo foi feito para o seu bem. O paradigma da criança emancipada vê as crianças como um grupo oprimido, privado de direitos civis, que é reprimido e submisso ao autoritarismo dentro das instituições; defende que as crianças tornem-se ‘empoderadas’ se não são tratadas como

crianças e ainda que essas revelam competências para ter escolhas acertadas. O paradigma da criança participativa resulta de um equilíbrio entre as duas outras perspectivas; reconhece a proteção das crianças e também considera a alternativa de envolver o conhecimento em desenvolvimento das crianças e sua participação na sociedade.

As autoras Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) dizem que essa pedagogia centrada na participação é mais complexa que o modo transmissivo. No modo participativo, parte-se dos interesses das crianças, com vistas a uma motivação para as experiências. Neste caso, o aluno se envolve, sendo necessário que haja valor nas experiências, assim vai conseguir construir conhecimentos e se desenvolver.

Oliveira-Formosinho; Kishimoto e Pinazza (2007) evidenciam que a pedagogia da infância precisa valorizar a participação criativa dos pequenos, além de considerar o brincar como fundamental. Soares (2006) diz que a voz e a ação das crianças são aspectos fundamentais na construção da ética de investigação com crianças, sendo a pesquisa participativa um método de construção da cidadania na infância. Sarmiento, Soares e Tomás (2004) acentuam a ideia de que a sociologia da infância considera a infância como construção social e compreende a criança como “actores [sic] sociais plenos, competentes, activos [sic] e com ‘voz’.” Apesar desses e de outros contributos teóricos estarem à disposição, permanecem ainda os princípios tradicionais, da criança que só conquistará a emancipação na idade adulta, quando trata de reconhecer a cidadania.

A concentração unilateral de poder na sociedade, sendo a escola instituição que a reproduz, é tema dos estudos da infância:

A infância encontra-se excluída de tal grupo hegemônico, sendo o factor [sic] idade, o primeiro factor [sic] inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania, sobretudo devido à permanência de vários paradigmas associados à infância: controlo, protecção [sic] e perigosidade. Ou seja, características inerentemente associados sobretudo por factor [sic] de idade, como o são a sua imaturidade e vulnerabilidade inerente, isto é, um conjunto de características bio-psicológicas que supostamente não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessários para o exercício da cidadania. (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 1).

Para esses autores a Convenção dos Direitos da Criança é algo que assegura a cidadania da infância, trazendo a criança como ator social e como um sujeito portador de direitos. Existe uma grande diferença entre considerar a criança como uma futura cidadã e/ou considerá-la como cidadã no presente, como diz Vasconcelos: “A infância tornou-se um campo pluri/multidisciplinar. A/s criança/s, a/s infância/s e as pedagogias para estas idades só se explicam a partir das coordenadas múltiplas, e não apenas de uma.” (2015, p. 33).

Num contexto em que tudo está por acontecer, há que sermos persistentes e atuantes, para a transformação do que está sedimentado.

Esta é a nossa utopia. Este é o nosso sonho. Sonho que cultivamos ao longo de nossa trajetória, como educadoras, procurando realizar uma prática cotidiana que impulsiona a criança a querer se expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com os seus semelhantes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 168-169).

Tomás (2007), lembra que a participação das crianças não significa que elas terão o direito de tudo fazer: “Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças.” (p. 52). O processo do envolvimento infantil nas tomadas de decisões é longo, mas somente com ele vamos aumentar o senso-crítico infantil e o sentimento de pertencimento na sociedade.

2 Escola como espaço de exercício da cidadania

A escola tem papel fundamental na educação dos cidadãos. Coles (1998, p. 116-117) sustenta que “A escola é um lugar onde a criança ingressa pela primeira vez em uma determinada comunidade fora da família como uma cidadã participante - adquire conhecimentos, sim, mas assume também responsabilidades.” Sarmiento (2011) argumenta que a criança assume o estatuto de ser social; a criança, com o tempo, deixou o espaço doméstico e a proteção parental; a escola é uma preparação para a vida social plena.

A escola para a infância é determinante às experiências de participação e de cidadania infantil.

A escola hoje assume um papel fundamental na construção da cidadania no sentido de possibilitar ao aluno a aquisição do senso crítico, capacitando-o para ser um agente de transformações sociais na luta pela construção de outro modelo de sociedade. Nesse sentido, o conhecimento fragmentado, descontextualizado, e com ênfase no conteúdo curricular fechado passa a não ter significado. Em contraposição, **a construção coletiva, onde professor e alunos constroem juntos suas aprendizagens, torna-se importante estratégia didática do professor para construção da cidadania.** (DEUTSCHMANN, 2006, p. 106, grifo nosso).

Conforme a mesma autora, as instituições de ensino e as escolas são importantes para a formação da cidadania diante do que estamos vivendo nos dias atuais, situações de instabilidade que excluem os indivíduos dos direitos sociais. Diz também que a cidadania é tema de discussões em diversas áreas de ensino, por isso precisa-se sempre refletir sobre a

metodologia, currículos e conteúdos que utilizamos para que estes possam desenvolver “sujeitos mais autônomos, capazes de atuar na sociedade e conquistar a cidadania.” (DEUTSCHMANN, 2006, p. 113).

Uma rápida observação em contexto escolar permite percebermos a força de uma educação autoritária, centrada no disciplinamento impositivo e pouco dialógico. Farenzena e Pereira (2018) salientam que na sala de aula se concentra a maior carga de tensão entre gerações.

A abordagem montessoriana é resgatada por Oliveira-Formasinho, Kishimoto e Pinazza como uma abordagem pedagógica que não opõe gerações, antes as conecta em prol do desenvolvimento harmônico das crianças:

Pondo em confronto o mundo do adulto e o mundo da criança, Maria Montessori coloca em realce a desumanidade daquele e afirma a humanidade que a criança comporta e cujo segredo importa revelar. A sociedade vem a ser “anormal” porque a infância dos adultos não pôde desenvolver-se segundo as diretrizes da natureza e, por isso, carece de “normalização”. A normalização da criança pela via de uma educação que favorece a expressão do seu potencial contribui para a normalização da sociedade, porque a criança, através da atividade livremente escolhida, revela a face verdadeira da sua alma. Dependendo a normalização da criança e da sociedade essencialmente do conhecimento das leis ocultas que guiam o desenvolvimento psíquico do ser humano, a criança torna-se “pai do homem” e verdadeiro “mestre” da humanidade. (2007, p. 138).

Vasconcelos (2015) reconhece que a educação centrada no professor e a aprendizagem mecânica prevaleceram na nossa sociedade durante dezenas de anos, negando a individualidade da criança. Opondo-se a isso, as pedagogias da infância revelaram a criança como centro de sua própria aprendizagem e o fato de que aprendem umas com as outras, numa cultura de pares que será tanto mais enriquecida quanto mais legitimada for. A autora justifica que “A sociologia da infância veio abrir a possibilidade de inúmeras infâncias e das múltiplas possibilidades contextuais de se ser criança.” (2015, p. 31).

Anos seguidos numa escola que faz constar a democracia apenas no seu projeto educativo e em discursos comprometem a educação democráticas da criança. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha um papel importante na educação moral das crianças, pois contribui com uma primeira concepção do que seja dever, respeito às regras e princípios morais.” (SANTOS, 2012, p. 20).

O desenvolvimento moral e as diretrizes socializadoras estão muito associadas ao exercício compartilhado de poderes, em contextos dialógicos. Da escola espera-se que seja uma referência ao desenvolvimento moral.

Considerando o desenvolvimento moral como um processo evolutivo que ocorre graças às interações que a criança estabelece com o meio, é importante investigar as influências que a educação infantil possui neste processo, visto que a escola pode ser um espaço privilegiado onde uma educação voltada para o desenvolvimento da moralidade torna-se possível. (SANTOS, 2012, p. 21).

Maturana ao analisar o campo relacional social entre adultos e crianças avalia que “as relações de poder e de obediência, as relações hierárquicas, não são relações sociais. Um exército não é um sistema social. No entanto, entre os membros de um exército podem se dar relações sociais.” (1998, p. 70).

Interroga-nos a respeito e propõe:

O que fazer? Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (MATURANA, 1998, p. 35).

Para o autor, (1998) o educar ocorre todo tempo e de maneira recíproca. As pessoas aprendem a viver e conviver conforme a comunidade em que vivem. Diz ainda que o adulto e a criança, convivendo um com o outro se transformam espontaneamente. “Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo em que viveram ao serem educados no educar.” (1998, p. 29).

Vasconcelos, ao propor uma pedagogia para a infância, não escolarizada e nem redutora reconhece a complexidade envolvida nesse avanço societal:

Esta descrição de um trabalho de cidadania e de construção de comunidade através da complexidade das interações entre as crianças estabelece uma alternativa à resolução violenta de conflitos e representa uma sutil crítica ao discurso acima referido: a ideologia dominante das sociedades de hoje, nomeadamente do hemisfério norte, da “criança como centro” do ato educativo, do currículo “centrado na criança”, um discurso que está a ser “exportado” para outros países, adulterando práticas educativas e culturais muito mais saudáveis. A Mesa Grande, naquela sala de atividades, era o centro e constituiu-se em metáfora ilustrativa da concepção que queremos propor que é a de que, o centro do ato pedagógico é uma rede intrincada e complexa de interações de que as crianças fazem parte. (VASCONCELOS, 2015, p. 27).

Expressar-se e ser ouvida é fundamental no desenvolvimento da criança. Neste sentido Agostinho (2014), ressalta a necessidade de estabelecer-se um diálogo para o compartilhamento de poder, para que haja uma promoção da democracia e da cidadania. Na educação infantil isto também se revela na definição dos projetos de trabalho e demais decisões do cotidiano escolar.

Uma educação infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de maneira peculiar, na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos. Temos de estar atentos aos modos como as crianças se exprimem, considerando todas as formas comunicacionais que utilizam para fazê-lo. O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões nos assuntos que as afetam, num exercício de poder de decisão compartilhado intergeracionalmente, em que adultos e crianças vivem sua cidadania. (AGOSTINHO, 2014, p. 1138-1139).

É também de Agostinho (2014) a observação que não há sociedade, nem mundo dos adultos sem as crianças, o que gera um contexto de interdependência, entretanto distorcido como dependência da geração mais nova e desconhecimento da sua contribuição para sociedades harmônicas e humanizadas.

No terreno da escola, o que dá vida ao processo de participação é a observação, a escuta e a negociação, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). Neira (2013) fala sobre a pedagogia da participação, essa que implica entendermos que a tarefa do professor não é a de transmitir informações como na pedagogia da transmissão, mas criar situações em que os sujeitos (crianças e adultos) possam interagir entre eles. Outra autora, que valoriza a qualidade do campo relacional e reconhece que as pessoas se desenvolvem através das interações, que se dão desde quando nascem, é Craidy (2005) que reconhece que os aprendizados da criança se dão nesse campo socializador, destacando que toda a atitude repressiva do educador não será educativa porque impede um encontro da criança consigo mesma. “O educador é aquele que cria condições para que interações positivas se estabeleçam: do educando com as pessoas próximas, do educando com a realidade social, do educando com o saber, do educando com ele mesmo.” (CRAIDY, 2005, p. 140). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) sustentam que o modo como se aprende tem influência na construção pessoal, social, cívica e cognitiva do aprendiz.

Considerações Finais

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma análise aprofundada, sustentada em ampla base de referências, da participação das crianças no contexto da escola de educação infantil. Além disso, permitiu melhor compreensão do campo relacional, constituído nas interações adultos e crianças na escola, essa que deveria ser um espaço preparado para o exercício da cidadania infantil.

Percebe-se que a visão de que as crianças são “seres que não são capazes”, ainda está presente na sociedade. Mas, ao contrário, as crianças têm múltiplas linguagens, desde bebês, e

são capazes de se pronunciar e de tomar decisões sobre o que diz respeito a elas mesmas. O fazem por diversas formas, o que exige adultos sensíveis a essas especificidades, respeitosos ao que é geracional e ao que é individual.

Ao confrontarmos a teoria produzida sobre a participação infantil na escola, com a realidade, portanto com o conjunto de práticas educativas habituais, percebemos fragilidade de entendimento do conceito, o que se amplia ao comprometimento de um direito. Há, portanto, uma demanda por profissionais da Pedagogia, apropriados dos contributos teóricos das pedagogias da infância.

O modelo interativo tradicional, entre adultos e crianças, de concentração unilateral de poder pelos primeiros, contraria o projeto pedagógico institucional e, por sê-lo, cria um campo de contradições que condiciona a qualidade do processo educativo, da socialização, do bem estar individual e coletivo, bem como das aprendizagens. Não há o que justifique que seja conservado.

Num contexto de superproteção das crianças, decorrente da negatividade associada ao seu modo de ser e estar – aquela que não sabe, não deve, não pode... -, há a retirada de poder infantil, o que em nada favorece o seu desenvolvimento. Cabe à escola, instituição especializada na educação formal da infância, promover o equilíbrio entre proteção e participação. O que ocorrerá na medida em que o ambiente de tensão e conflito intergeracional for compreendido como anômalo e não como regra.

Ao falar e ser ouvida, a criança ouve a própria voz e a dos pares, da mesma forma que percebe que aquilo que diz tem valor. Começa aí o respeito à singularidade e a diversidade de vozes. Garantir essa participação é responsabilidade inadiável da escola. O autoritarismo que concentra a verdade na voz dos adultos limita ou até mesmo retira sentido à experiência da criança. Deste fazer não pode se ocupar a escola para a infância, nem mesmo a Pedagogia. Seu papel é outro e diz respeito a ser território de participação infantil e de uma socialização orientada pela lógica infantil, a de estar com o outro em interações estruturantes.

Há unanimidade entre os autores consultados no que diz respeito à necessidade de ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, que se estendem das mediações – no caso mais próximas de intervenções - à organização dos tempos e espaços.

Para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação, é fundamental fazer uma ruptura com as concepções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação. (OLIVEIRA-FROMOSINHO; FORMASINHO, 2013, p. 211).

Uma pedagogia participativa tem a curiosidade das crianças como ponto de partida dos processos de ensino, também o interesse genuíno dos professores pelas crianças em seus processos de pensamento e de comunicação. Reconhece-se responsável por um ambiente gerador de pertencimento e de expressividade, no qual as aprendizagens são efetivamente experiências construídas e compartilhadas.

A escola, ao optar por trabalhar com uma pedagogia de projetos, poderá garantir o direito de participação infantil, porque na essência desta forma de trabalho está a voz dos pequenos, os seus interesses, as formas de comunicar e de pensar.

Educar para a cidadania é algo que só pode ser feito num contexto de práticas com o sentido de cidadania ativa, de legitimidade da polifonia de vozes. A escola é esse lugar e a Pedagogia o seu norte teórico metodológico. Cabe, portanto, a nós pedagogas, com os coparticipes crianças, construirmos cotidianos socializadores democráticos estáveis.

Neste sentido, o professor mediador, que reconhece a vez e a voz das crianças vem no lugar de um professor interventor.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez. 2014.

COLES, Robert. *Inteligência moral das crianças*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria. *Medidas sócio-educativas: da repressão à educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DEUTSCHMANN, Tânia Mara Rubin. *Pesquisa e construção da cidadania na escola: estudo de caso de uma escola de educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2006.

FARENZENA, Rosana Coronetti; PEREIRA, Beatriz Oliveira. Percepções das Crianças sobre suas Experiências de Jogo e de Brincadeira na Escola: O caso de uma turma de 1º ano. *Egitania scientia*, 2018.

FERNANDES, Natalia. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In.: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 245- 275.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria de ciência e iniciação da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCHI, Rita de Cássia. A Teoria Social Contemporânea e a Emergência da “Sociologia da Infância” na 2ª Modernidade: alguns aspectos teórico-políticos. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 7, n. 11, 2005.

_____. A criança como ator social -críticas , réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 07 de set. de 2018.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NEIRA, Marcos Garcia. Ação pedagógica da educação física em contextos multiculturais: análise de experiências em Portugal e no Brasil. In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs).. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação.. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PAGGI, Karina Preisig. *O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Petrópolis: Vozes, 2004

SARMENTO, Manuel. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. Jacinto Universidade do Minho, Portugal. *Atos de Pesquisa em Educação*, Portugal, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. Instituto de Estudos da Criança e Universidade de Minho, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In.: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49

SANTOS, Diana Leonhardt dos. *Desenvolvimento moral na educação infantil: o que pensam as educadoras*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, Natália Fernandes. A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, Portugal, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *CONTEXTO & EDUCAÇÃO*, Editora Unijuí, ano 22, nº 78, p. 45-68, Jul./Dez., 2007.

VASCONCELOS, Teresa . Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade . *Investigar em Educação* , II^a Série, Número 4, 2015.