



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES”**

VALDINÉIA APARECIDA ALVES

**A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO QUE
HUMANIZA**

SÃO JOÃO DEL-REI - MG

2023

VALDINÉIA APARECIDA ALVES

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO
QUE HUMANIZA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação “Processos Socioeducativos e Práticas Escolares” (PPedu), do Departamento de Ciências da Educação (Deced), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Amanda Valiengo

SÃO JOÃO DEL-REI - MG

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)



Dedico este trabalho aos meus amados filhos,
Marina, Luiz e Bia, com quem todos os dias
aprendo a ser gente.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Amanda Valiengo. Não há como descrevê-la nem como enumerar os motivos para agradecê-la. Conviver, pesquisar e trabalhar com Amanda é uma riqueza. Com ela vivenciei uma participação humanizadora. Obrigada!

Ao meu pai, João Bosco, à minha mãe, Zelia e minha madrasta, Cláudia, pelo cuidado, pela educação e pelo exemplo.

Aos meus amados filhos, Marina, Luiz Gustavo e Maria Beatriz, por cuidarem de mim trazendo cafés, chás e águas nas horas de estudos, por me incentivarem, por serem pacientes comigo nesse percurso.

Aos meus irmãos, Wanderley, Anderson e Leandro, companheiros de uma vida que me motivaram e se alegraram comigo.

Aos meus primos, tios e avós, minha família ampliada, que cuidaram e cuidam de mim, obrigada por sempre estarem ao meu lado.

Às minhas amigas Letícia, Patrícia, Âmali e Thassiana, com quem compartilhei angústias, medos e muitas alegrias. Vocês tornaram esse caminhar mais leve.

À Malu, obrigada pelos chás e escuta, quando tudo ficava muito difícil.

À Erica, uma benção no meu desenvolvimento como pesquisadora, obrigada pelos estudos compartilhados, pelas leituras do meu trabalho e por todas as contribuições.

Aos membros do grupo de pesquisa CRIA (Centro de Respeito à Criança e suas Aprendizagens), essenciais para a produção desta pesquisa, obrigada pelas partilhas e contribuições que enriqueceram o meu trabalho.

À Ana Karla, sempre disponível para me ajudar a resolver qualquer problema relacionado ao PPEDU.

Aos professores da faculdade de pedagogia e do PPEDU que estiveram direta ou indiretamente envolvidos com a minha formação como professora e pesquisadora.

À UFSJ, minha universidade, obrigada por me acolher e me proporcionar momentos inesquecíveis e uma primorosa formação profissional e humana.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a participação infantil e sua relação com o desenvolvimento humano das crianças. Tem como questão norteadora: Há uma participação da criança na Educação Infantil, em uma perspectiva humanizadora, segundo as pesquisas nacionais? Para tanto, o objetivo é compreender se e como acontece a participação da criança na escola, suas implicações para o trabalho docente e para a humanização das crianças e dos professores da Educação Infantil, reveladas em pesquisas brasileiras. As teorias que amparam as reflexões tecidas acerca dos dados produzidos é a Teoria Histórico-Cultural (THC) (VIGOTKI, 2010; 2018) e as ideias desenvolvidas por Rogoff (2005) sobre o desenvolvimento cultural. Compreende a participação numa perspectiva humanizadora, como um movimento, uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetual, e por isso promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Para alcançar o objetivo geral foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES) e Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Utilizando as expressões de busca: “Participação da criança” AND “Educação Infantil”, “Participação das crianças” AND “Educação Infantil” e “Participação infantil” AND “Educação Infantil”. Na produção de dados foram selecionados dezoito trabalhos (teses, dissertações e artigos) que foram estudados e divididos em três eixos de análises: a participação como direito e o direito da criança à participação, a concepção de participação adotada pelas pesquisas e as condições para a participação da criança na Educação Infantil. A análise dos dados permitiu uma contextualização histórica da construção da identidade da criança enquanto sujeito de direitos por meio dos ordenamentos legais desenvolvidos ao longo do século XX. Verificou-se que apesar de todo aparato legal, nas realidades investigadas, ainda é negado à criança o direito à participação no espaço da Educação Infantil. Acerca do conceito de participação adotado nas pesquisas verificou-se que essas ampararam-se em diferentes áreas do conhecimento devido à sua complexidade, no entanto nenhuma utilizou a T.H.C. Sobre as condições necessárias para a efetivação da participação da criança na Educação Infantil, os dados mostraram que uma concepção de criança ativa, de escola democrática e de professor protagonista do seu fazer pedagógico devem amparar a Educação Infantil para que a criança encontre condições de participação. Outra constatação encontrada nos dados é que a criança sempre participou da vida social e escolar, mesmo antes de a participação ser um direito desse grupo, no entanto, essa participação estava regulada pelo entendimento e controle do adulto, vinculada aos interesses daqueles que detêm o poder, o que nem sempre revela um trabalho pautado na concepção de participação humanizadora. Para a THC, a participação é humanizadora porque considera a criança como ativa no seu processo de aprendizagem e permite-lhe compreender, refletir, opinar e transformar a realidade que vive.

Palavras-chave: Educação Infantil; Participação; Humanização.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is child participation and its relationship with the human development of children. Its guiding question is: Is there a child's participation in Early Childhood Education, in a humanizing perspective, according to national surveys? Therefore, the objective is to understand if and how the child's participation in school happens, its implications for the teaching work and for the humanization of children and teachers of Early Childhood Education, revealed in Brazilian research. The theories that support the reflections made about the data produced are the Historical-Cultural Theory (THC) (VIGOTKI, 2010; 2018) and the ideas developed by Rogoff (2005) about cultural development. It understands participation from a humanizing perspective, as a movement, an action of individuals, consistent with their characteristics, interests and needs, which puts them in interaction with the social, cultural and/or object environment, and therefore promotes their learning and development. To achieve the general objective, a bibliographical research was carried out in the following databases: Catalog of Theses and Dissertations of Capes (CAPES) and Scientific Electronic Library Online (Scielo). Using the search expressions: "Child Engagement" AND "Early Childhood Education", "Children Engagement" AND "Early Childhood Education" and "Child Engagement" AND "Early Childhood Education". In the production of data, eighteen works were selected (theses, dissertations and articles) that were studied and divided into three axes of analysis: participation as a right and the child's right to participation, the conception of participation adopted by the researches and the conditions for the child participation in Early Childhood Education. Data analysis allowed a historical contextualization of the construction of the child's identity as a subject of rights through the legal systems developed throughout the 20th century. It was verified that despite all the legal apparatus, in the realities investigated, the child is still denied the right to participate in the space of Early Childhood Education. About the concept of participation adopted in the researches, it was verified that these were based on different areas of knowledge due to their complexity, however none used the T.H.C. Regarding the necessary conditions for the effective participation of children in Early Childhood Education, the data showed that a conception of an active child, a democratic school and a teacher who is the protagonist of their pedagogical work should support Early Childhood Education so that the child finds conditions for participation. Another finding found in the data is that the child has always participated in social and school life, even before participation was a right of this group, however, this participation was regulated by the understanding and control of the adult, linked to the interests of those who hold power. which does not always reveal work based on the conception of humanizing participation. For THC, participation is humanizing because it considers the child as active in their learning process and allows them to understand, reflect, give their opinion and transform the reality they live.

Keywords: Child education; Participation; Humanization.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de publicação das pesquisas selecionadas	33
Gráfico 2 – Regiões do país onde foram publicadas as pesquisas selecionadas	34
Gráfico 3 – Idade das crianças mencionadas nas pesquisas	35
Gráfico 4 – Temáticas relacionadas à participação nas pesquisas selecionadas	35

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Reflexão	13
Imagem 2 - Aventura sobre o skate	20
Imagem 3 - O menino e suas análises.....	32
Imagem 4 - Festa de São Patrício	60
Imagem 5 - Escala de Roger Hart.....	67
Imagem 6 - Crianças brincando com giz	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento por expressão de busca no site da CAPES	25
Tabela 2 - Levantamento por expressão de busca no site SCIELO.....	25
Tabela 3 - Levantamento por expressão de busca na CAPES	27
Tabela 4 - Levantamento por expressão de busca na SCIELO	27
Tabela 5 - Trabalhos não selecionados no CAPES	28
Tabela 6 - Trabalhos não selecionados na SCIELO	28
Tabela 7 - Ordenamentos legais citados nas pesquisas	37
Tabela 8 - Ordenamento legal citado nos trabalhos	45
Tabela 9 - Área do conhecimento que ampara o conceito de participação	62
Tabela 10 - Função do professor	90

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal de 1988
CRIA	Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GEPEDEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
GO	Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MG	Minas Gerais
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
SP	São Paulo
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE Universidade Nove de Julho
UNISAL Centro Salesiano Universitário

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1	A pesquisa bibliográfica.....	21
2.2	O caminho metodológico	24
2.3	Os dados.....	29
3	ANÁLISE DOS DADOS	32
3.1	Primeiras análises	33
3.2	A participação da criança como direito e o direito da criança à participação...	36
3.2.1	A criança, sujeito de direitos.....	36
3.2.2	O direito da criança à participação	44
4	CONCEPÇÃO DE PARTICIPAÇÃO	60
4.1	Concepção de participação nas pesquisas	61
4.2	Participação e a Teoria Histórico-Cultural	73
4.3	Condições para a participação da criança na escola de Educação Infantil.....	80
4.3.1	A concepção de criança nas pesquisas selecionadas	81
4.3.2	Concepção de criança para a Teoria Histórico-Cultural	87
4.3.3	A concepção de professor	89
4.3.4	Concepção de professor para a Teoria Histórico-Cultural	96
4.3.5	A concepção de escola.....	101
4.3.6	Concepção de escola para Teoria Histórico-Cultural	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Imagem 1- Reflexão



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br>

Os estágios em Educação Infantil realizados durante a minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei foram vivências importantes e inquietantes na minha formação como professora. A realidade vivida pelas crianças nas instituições em que estagiei se difere das teorias e dos ordenamentos legais que orientam sobre essa etapa da Educação Básica. E essa diferença me inquietou e aproximou-me da Educação Infantil e, também, fez da participação infantil objeto de meus estudos e desta dissertação.

Antes e durante os estágios, ainda na graduação, tive a oportunidade de estudar teorias sobre Educação Infantil, a infância, a criança, a legislação e os documentos que amparam e orientam a primeira etapa da Educação Básica. Tais estudos reverberaram em mim, como profissional da educação e ser humano, o entendimento de criança ativa e potente, e a Educação Infantil ocupada com a educação e o cuidado de bebês e crianças pequenas.

Os estágios em Educação Infantil foram realizados em duas instituições diferentes na cidade de São João del-Rei. A primeira instituição foi uma creche filantrópica que atende crianças de 4 meses até 4 anos; a segunda uma escola de Educação Infantil Municipal que atende crianças entre 4 e 6 anos.

Assim como a menina da Imagem 1, que parece reflexiva diante dos seus brinquedos, fiquei intrigada com a realidade da primeira instituição (creche filantrópica) em que realizei estágio. Isso porque, apesar dos avanços teóricos e legais, a organização do meio educativo e das relações parecia pautada nas concepções de criança que não pode fazer, não pode pegar, não pode falar, que precisa ser controlada, e a Educação Infantil parecia pautada num espaço em que as crianças ficam para serem cuidadas porque os pais precisam trabalhar.

A rotina das crianças era marcada pelo cumprimento dos horários: hora de comer, hora de dormir, hora de brincar; pela televisão que ficava ligada o tempo todo; pela falta de brinquedos; pelo silenciamento de suas vozes; pela não escuta de suas linguagens; por críticas às suas formas de ser e estar no mundo.

De todas as experiências vivenciadas durante o estágio na instituição citada duas situações me tocaram de modo diferente. A primeira refere-se ao cardápio, que possuía como regra que a última refeição do dia seria sempre uma sopa, sendo que para cada dia da semana já estava estipulada qual sopa seria. Todos os dias, por volta das quinze horas e trinta minutos, as crianças eram levadas ao refeitório, sentavam-se e faziam suas refeições; algumas repetiam e quase todas deixavam os pratos limpos, menos na quinta-feira.

Neste dia era servido um mingau de fubá que algumas crianças se recusavam a comer e outras pouco comiam, deixando os pratos ainda cheios de comida. Incomodada com o ocorrido e preocupada, comentei com a professora que as crianças pareciam não gostar do mingau de fubá. Ela concordou com a minha observação e com as crianças não gostarem. Relatou que toda quinta-feira a mesma situação ocorria. Não satisfeita perguntei há quanto tempo era servido o mingau e ela respondeu que há muitos anos.

A situação descrita mostra que as crianças não foram consideradas na elaboração do cardápio. Pois mesmo dizendo, por meio da recusa da refeição ou do gesto de deixar o prato ainda cheio, que aquela refeição não era saborosa, o mingau continuou sendo servido por anos.

A segunda situação vivenciada foi uma contação de histórias que deveria ter sido feita por um menino. A professora tinha como projeto de leitura que toda sexta-feira uma das crianças levava para casa um livro, dentro de uma sacolinha personalizada, para ler com a família e na segunda-feira a mesma criança contaria a história do livro para os colegas.

Esse menino era uma criança alegre, falante e cheia de energia. Andava pela instituição dançando, balançando o corpo de um lado para outro. No dia e a hora da contação de histórias as crianças logo sentaram-se no chão, cruzaram as perninhas e olhavam o coleguinha. O menino de pé, antes de iniciar a contação, fez uma dancinha, movimentos com o corpo que provocaram risos e dispersão nos colegas. A professora se irritou, tomou o livro de sua mão, pediu para ele

se sentar e contou a história. No corpo, no rosto e nos olhos do menino ficou visível sua frustração, afinal havia se preparado para aquele momento que parecia ser muito importante para todas as crianças.

A atuação da professora impediu o menino de participar de uma atividade que fazia parte da realidade daquele grupo, e pareceu marcada pelo controle do tempo e do modo de agir das crianças, desconsiderando as formas de ser e estar no mundo daquele menino. Tais práticas, embora tão corriqueiras, denotam a desconsideração pelos direitos das crianças e suas múltiplas infâncias.

No entanto, cabe trazer que a rotina da professora não era fácil, limitada pela preocupação com que tudo fosse feito na hora estipulada, que não se fizessem muita bagunça ou sujeira, que nenhuma criança se machucasse (para não gerar conflito com as famílias), que todos dormissem ao mesmo tempo. O que tornava a relação professor/criança distante, com poucos sorrisos, pequenas manifestações de carinho e pouco acolhimento.

A realidade vivenciada em meu estágio mostrou que a criança e seus direitos ficaram nos textos acadêmicos e na legislação; as professoras e professores tem sua atuação docente controlada por normas estabelecidas por outros; e mais de vinte anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) ainda existem escolas de Educação Infantil que fundamentam seu trabalho mais no cuidado do que na educação.

Essas vivências me motivaram a estudar mais as crianças e a Educação Infantil porque, apesar de um meio educativo pouco favorável, as crianças que lá estavam buscavam caminhos e modos para se manifestar, com suas formas de andar, de falar, de questionar. Estabeleciam relações com o espaço, com os poucos brinquedos, com os objetos, com os colegas, contando suas histórias mesmo que os adultos não dessem atenção.

Um tanto inquieta segui com a minha graduação. No ano de 2017 fui selecionada para trabalhar em uma pesquisa de Iniciação Científica na área de Educação Infantil. Realizei uma pesquisa bibliográfica, que tinha como objetivo compreender quais metodologias de pesquisas eram utilizadas quando se pesquisa com crianças e não sobre crianças. Foram selecionados trabalhos (dissertações e teses) desenvolvidos nas onze universidades federais mineiras no período de 2006 a 2016.

No mesmo período, foi iniciado um grupo de estudos sobre a criança e a Educação Infantil na UFSJ, inicialmente vinculado ao GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil) da UNESP (Universidade Estadual Paulista), *campus* da cidade de Marília (SP), do qual ainda participo. Posteriormente, no ano de

2018, foi fundado o grupo de pesquisa CRIA (Centro de Respeito à Criança e suas Aprendizagens) pela UFSJ.

Os estudos, desenvolvidos no grupo de pesquisa CRIA, e a pesquisa de Iniciação Científica me aproximaram do termo “vozes das crianças”, entendido como o reconhecimento de que as crianças possuem seus próprios entendimentos sobre a realidade e são capazes de falar por si (CORSARO, 2011; MULLER, 2006; PINTO; SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2002, 2003). No entanto, a realidade vivida no estágio, nos estudos desenvolvidos no CRIA e na Iniciação Científica mostrou que nem sempre as vozes das crianças são ouvidas e consideradas, desse modo a participação delas é limitada na escola de Educação Infantil.

Depois desse pequeno percurso de estudos e das experiências de estágio, a participação da criança se torna meu foco de estudos e o objeto desta pesquisa de mestrado. O projeto inicial do mestrado tinha como objetivo desenvolver a pesquisa de campo em uma creche da rede municipal de São João del-Rei, amparada pela Teoria Histórico-Cultural (T.H.C.), por meio de observações e entrevistas, a fim de compreender como e se acontecia a participação da criança e suas implicações para o trabalho docente.

Mas, logo no início do mestrado, as aulas foram canceladas devido à pandemia da COVID-19. O mundo vive, desde então, uma pandemia que tirou milhares de vidas e modificou, por um período, o modo de viver das pessoas. A pandemia da COVID-19 alterou, naquele período, a organização do trabalho em empresas e comércios, serviços públicos e privados não emergenciais passaram a ser executados de forma remota.

No Brasil as escolas foram fechadas e passaram a oferecer ensino remoto aos alunos em março de 2020, e o retorno iniciou-se, de forma parcial, em agosto de 2021. No período de ensino remoto as crianças e suas famílias, inclusive da Educação Infantil, foram atendidas via internet por meio do “whatsapp” e outros aplicativos. Dentro do contexto apresentado, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica com a possibilidade de discutir sobre a participação das crianças, por meio do que está retratado nas pesquisas.

O mestrado me propiciou vivências importantes para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha formação humana e profissional. Desfrutei de um encontro impulsionador, em 2020, com uma Educação Infantil pensada a partir dos princípios da T.H.C. por meio da disciplina “Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil” oferecida pela UFJF, organizada e ministrada pela professora e doutora Ana Rosa Costa Picanço Moreira. Foram estudados pressupostos da T.H.C. como social, cultural e desenvolvimento infantil, sendo estes orientadores das discussões sobre Educação Infantil, infância, criança, cuidado e educação.

Na UFSJ, além das disciplinas obrigatórias, estudei o livro “Imaginação e Criação na Infância”, escrito por Lev S. Vigotski e traduzido por Zoia Prestes, na disciplina “Docência para o desenvolvimento da imaginação e da criação na infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, organizada e ministrada pelas professoras e doutoras Amanda Valiengo e Elieuzza Aparecida Lima. Cursei também a disciplina “Direitos Fundamentais da Infância e Teoria Histórico-Cultural: princípios e perspectivas para humanização”, desenvolvida em parceria com a UNESP de Marília (SP) e com a professora doutora Elieuzza Aparecida Lima. As três disciplinas contribuíram para minha aproximação com a T.H.C. e apropriação de conceitos importantes dessa teoria que permitem compreender a participação da criança em uma perspectiva humanizadora.

Particpei, durante o mestrado, do estágio em docência no Ensino Superior que aconteceu na disciplina Fundamentos e Didática da Educação Infantil, que faz parte da matriz curricular do curso de Pedagogia, pela UFSJ. De acordo com a ementa da disciplina, seu objetivo é discutir o cotidiano de atendimento em Educação Infantil, a análise de propostas pedagógicas e interação creche/pré-escola - família/comunidade.

No planejamento da disciplina de estágio, desenvolvido com a professora Amanda Valiengo, responsável pela disciplina e pelo estágio, emergiram discussões sobre a importância das artes para o desenvolvimento das crianças. Entendemos que, em muitos casos, as escolhas feitas pelos professores sobre quais músicas, danças, pinturas e desenhos que serão levados para as crianças não ampliam seus conhecimentos artísticos e não promovem seu desenvolvimento.

Na certeza de que é fundamental oferecer aos professores, em sua formação inicial e continuada, vivências que ampliem seus repertórios artísticos e os ajudem a questionar as escolhas e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, desenvolvemos um projeto com artes durante a disciplina.

O projeto proporcionou às alunas momentos de apreciação, produção e discussão sobre artes, criteriosamente escolhidas em suas formas finais. No momento das discussões eram explicados o modo e os espaços em que professora e estagiárias fizeram suas escolhas na intenção de ampliar também a forma de construir o trabalho com artes para e com as crianças pequenas.

A vivência do projeto, na sua elaboração e na sua efetivação, e a interação com as alunas contribuíram para aprendizagens importantes sobre as artes, sobre o trabalho como professora de crianças e sobre participação, e também impulsionaram as escolhas das fotografias utilizadas nesta pesquisa. Considero que o estágio, unido às disciplinas sobre a T.H.C., permitiu o aprofundamento sobre a compreensão de participação, assim como entendo que o trabalho

docente com artes está relacionado com as vivências progressas do professor, que em muitos casos não foi oportunizado, pelas instâncias educativa, familiar e social, o contato com formas artísticas mais elaboradas.

Entendo também que a professora e os responsáveis pela instituição de Educação Infantil na qual realizei estágio durante a graduação podem não ter desenvolvido um trabalho educativo participativo porque não sabiam fazê-lo, e não sabiam porque não viveram uma vida participativa.

Todos os encontros durante o mestrado, acima relatados, permitiram um estudo mais profundo das questões relacionadas à Educação Infantil e da T.H.C., o que muito contribuiu para a minha pesquisa e para compreensão de uma participação que estou denominando nesta tese de humanizadora.

A T.H.C. é uma teoria da psicologia desenvolvida inicialmente por Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 - 1979) e Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977), após a revolução Russa, no início do século XX.

De acordo com Prestes (2010), a T.H.C. se desenvolveu num momento histórico muito conturbado. Na Rússia do início do século XX, o povo encontrava-se insatisfeito com as condições de vida, e promove, em 1917, a revolução Russa. O czarismo (monarquia) sai do poder e os bolcheviques assumem, e influenciados e movidos pelas ideias de Marx criam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

A Rússia encontrava-se muito atrasada em relação a outros países do mundo, com 90% analfabeta e inúmeras crianças vivendo nas ruas. Diante dessa realidade, uma das prioridades do novo governo foi tornar a educação um direito de todos, e que essa tivesse como objetivo os interesses do proletariado, como a construção de creches nas fábricas e empresas.

Nesse contexto social e histórico, de grandes mudanças e construção, Vigotski, Leontiev e Lúria desenvolvem uma nova concepção do desenvolvimento psíquico do homem. Para esses teóricos o desenvolvimento humano se fundamenta nas condições históricas e sociais dos indivíduos e na relação que estes estabelecem com a cultura, a T.H.C. (PRESTES, 2010).

A T.H.C. propõe que o desenvolvimento das características que tornam os indivíduos humanos se dá nas relações sociais, por meio da apropriação das formas culturais (materiais e imateriais) no processo de atividade (VIGOTSKI 2018a, 2021).

O estudo da T.H.C. me aproximou do trabalho de Barbara Rogoff, no qual o desenvolvimento humano está relacionado com a participação das crianças, desde bebês, nas atividades culturais de sua comunidade.

Com base na T.H.C., Rogoff (2005, p. 15) entende que “o desenvolvimento humano é um processo cultural”. Participando de atividades culturais, os indivíduos se apropriam e internalizam a cultura humana, expressa nas artes, na ciência, nas tecnologias, nos diferentes modos de viver, de conviver e de produzir bens materiais das diferentes comunidades culturais existentes, sendo que a participação dos indivíduos muda à medida em que eles se desenvolvem.

Amparada pela T.H.C. e o trabalho de Rogoff (2005), compreendo a participação humanizadora uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetual, e por isso promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Esta pesquisa tem como questão norteadora: Há uma participação da criança na Educação Infantil, em uma perspectiva humanizadora, segundo as pesquisas nacionais? Para tanto, o objetivo é compreender se e como acontece a participação da criança na escola, suas implicações para o trabalho docente e para a humanização das crianças e dos professores da Educação Infantil, reveladas em pesquisas brasileiras.

Para alcançar o objetivo acima citado será realizada uma pesquisa bibliográfica orientada pelos seguintes critérios: estudos publicados em formas de teses, dissertações e artigos, na área da Educação, no período entre 2009 e 2019, nos seguintes sites: *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Os dados produzidos, quando citados ao longo do texto desta dissertação, estarão escritos em itálico, com a finalidade que esses sejam diferenciados dos outros referenciais teóricos utilizados nas discussões que serão desenvolvidas.

O texto da dissertação está organizado em quatro seções, considerando esta introdução como a primeira. A segunda apresenta a opção metodológica e o caminho de produção de dados e os dados produzidos. A terceira seção revela as análises iniciais que buscam caracterizar e situar os dados produzidos dentro do recorte temporal e do território brasileiro, e também discute a participação enquanto direito da criança. A quarta seção tem como proposta pensar a participação e suas condições, sendo assim, divide-se em dois momentos: o primeiro discute sobre as concepções de participação presente nos dados e a participação humanizadora; e o segundo momento discute sobre as condições necessárias à participação da criança na Educação Infantil de acordo com a análise dos dados, e o que a T.H.C. e Rogoff (2005) dizem a respeito dessas condições.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Imagem 2 - Aventura sobre o skate



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br>

Existem muitas formas de se percorrer um mesmo caminho. Pode-se ir sozinho ou acompanhado; caminhando ou correndo; de carro, de bicicleta ou de avião. Poderá ser uma jornada tranquila ou cheia de emoções. Tudo vai depender das escolhas feitas por aqueles que percorrem o caminho; das condições do meio; dos instrumentos utilizados no caminhar. Instrumentos que podem tornar a viagem mais rápida, mais segura ou não.

Na Imagem 2 as crianças escolheram viver uma aventura. Escolheram o *skate* como instrumento para tornar esse passeio uma aventura. Colocaram-se ladeira abaixo sobre ele, transgrediram a organização do trânsito, desafiaram normas de segurança para tornar o atravessar um percurso, provavelmente conhecido, em uma aventura.

Assim como nessa aventura, nesta pesquisa foram feitas escolhas sobre o modo de percorrer o caminho. Essas escolhas foram orientadas pelas condições sociais e históricas do momento de sua realização, bem como pela aspiração em construir uma pesquisa com rigor científico. O desejo expresso na opção metodológica é de estar caminhando com segurança em busca dos objetivos, uma vez que o percurso aqui não é conhecido, o que por si só já torna essa jornada uma emocionante aventura.

A pesquisa desenvolveu-se em um momento histórico muito singular. O mundo vive uma pandemia que tirou milhares de vidas e modificou, por um período, o modo de viver das pessoas. Em dezembro de 2019 a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi comunicada sobre

vários casos de uma pneumonia na República Popular da China. Em janeiro de 2020 as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus. No final de janeiro, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública Internacional (ESPII). Em fevereiro de 2020 o novo vírus recebeu o nome de SARS-COV-2, responsável por causar a doença COVID-19. Em março de 2020 a COVID-19 foi considerada uma pandemia, devido à sua gravidade e à distribuição geográfica da doença (OPAS, 2022).

A pandemia da COVID-19 alterou, naquele período, a organização do trabalho em empresas e comércios, serviços públicos e privados não emergenciais foram executados de forma remota. No Brasil, as escolas foram fechadas e passaram a oferecer ensino remoto aos alunos em março de 2020, e o retorno iniciou-se, de forma parcial, em agosto de 2021. No período de ensino remoto as crianças e suas famílias, inclusive da Educação Infantil, foram atendidas via internet por meio do “whatsapp” e outros aplicativos.

Diante da organização do ensino remoto nas escolas, das dificuldades enfrentadas pelos professores, da impossibilidade do encontro presencial da pesquisadora com as crianças e entendendo que uma pesquisa de forma remota com crianças tão pequenas não permitiria encontrar a riqueza de ser e estar no mundo desses indivíduos, foram descartadas metodologias de pesquisa que exigissem a presença da pesquisadora em campo e optou-se por buscar outra opção metodológica.

Posto isso, para percorrer o caminho de pesquisa e para a produção dos dados, foi escolhida a metodologia bibliográfica. Os espaços de produção de dados foram os seguintes sites: *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, tendo como recorte temporal os anos de 2009 a 2019. O caminho percorrido na produção dos dados sobre os quais se efetivarão as reflexões acerca da participação da criança na Educação Infantil e a opção metodológica serão apresentados na seção a seguir desta pesquisa.

2.1 A pesquisa bibliográfica

Compreende-se que a pesquisa bibliográfica é metodologia que melhor se adapta às condições e às restrições do momento histórico e social de realização desta pesquisa, além de permitir uma compreensão ampla e aprofundada sobre a participação da criança na Educação Infantil, ao estudar os trabalhos de outros pesquisadores realizados em instituições de Educação Infantil de diferentes lugares, pautados em variados referenciais teóricos.

Mas o que é uma pesquisa bibliográfica? Em que se diferencia da revisão bibliográfica? Quais os procedimentos metodológicos para realização de uma pesquisa bibliográfica? Qual a sua importância? A busca pelas respostas a essas perguntas inicia-se, nesta pesquisa, pelo entendimento do que é pesquisa científica.

Para Salvador (1977), a pesquisa científica é uma forma de produção cultural. Para Gil (2002, p. 17), a pesquisa é "o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Lima e Miotto (2007, p. 39) afirmam que "Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade".

Com base nos autores acima, pode-se compreender a pesquisa científica como modo racional de agir frente à realidade, uma decisão pelo caminho científico na busca por possíveis soluções para os problemas da realidade. E a escolha metodológica seria a conduta adotada para percorrer esse caminho que, por sua vez, interfere na definição dos instrumentos utilizados na produção de conhecimento.

Salvador (1977), Gil (2002) e Fonseca (2002) compreendem que a pesquisa bibliográfica se desenvolve utilizando material já elaborado e publicado na forma de livros, artigos científicos, dissertações e teses. Pode ser a única metodologia adotada em uma pesquisa ou ser usada junto com outra metodologia. A pesquisa bibliográfica seria a etapa inicial de qualquer investigação científica, no sentido de um levantamento dos trabalhos que foram produzidos acerca do tema pesquisado. Dessa forma, constituiria-se como um pré-requisito que permite um aprofundamento teórico acerca do tema pesquisado e ampararia o processo de construção da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Lima e Miotto (2007) entendem que o levantamento dos trabalhos sobre um determinado tema não deve ser considerado pesquisa bibliográfica, mas um levantamento bibliográfico inicial, uma revisão de literatura que deve ser feita em todas as pesquisas a fim de situar o objeto

dentro do campo de pesquisa. A pesquisa bibliográfica é muito mais complexa do que uma revisão de literatura, possui procedimentos metodológicos próprios, que devem ser respeitados.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Garcia (2016) também levanta essa discussão no texto intitulado “Pesquisa bibliográfica *versus* revisão bibliográfica - uma discussão necessária”. Para ele, muitos pesquisadores se propõem a fazer uma pesquisa bibliográfica, mas ficam nos limites da revisão bibliográfica, apenas mostram os dados produzidos, não apresentam uma contribuição ou uma resposta ao problema proposto. O autor afirma que:

A revisão bibliográfica, confundida muitas vezes com a pesquisa bibliográfica, é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica. (GARCIA, 2016, p. 292).

A discussão proposta por Lima e Mioto (2007) e Garcia (2016) expressa uma diferenciação entre levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica. O levantamento seria a apresentação das publicações já existentes sobre o tema pesquisado, enquanto que a pesquisa bibliográfica é mais complexa, exige uma análise mais atenta dos dados produzidos a fim de alcançar as respostas para as questões iniciais, um aprofundamento teórico sobre o tema da pesquisa e um avanço científico na área em que se insere o estudo proposto.

Isso posto, esta pesquisa se respalda no entendimento de Garcia (2016) sobre a pesquisa bibliográfica enquanto metodologia: “As pesquisas que podem ser classificadas como bibliográficas são, na sua maioria, aquelas que buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema” (GARCIA, 2016, p. 293). Nesse sentido, essa metodologia não é um estudo aleatório, mas ordenado e atento ao objeto de estudo, no qual se torna imprescindível a delimitação de critérios e procedimentos metodológicos (LIMA; MIOTO, 2007).

2.2 O caminho metodológico

Com o objetivo de analisar e de problematizar a participação da criança na Educação Infantil presente nas pesquisas da área da Educação Infantil será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com o recorte temporal entre 2009 e 2019. A escolha metodológica pautou-se no entendimento de que essa metodologia permite um maior alcance de informações, pautando-se em dados dispersos em inúmeras publicações (GIL, 2002).

Foram elegidos critérios a fim de delimitar o universo de estudo e orientar a produção de dados. Um dos critérios é o uso de teses, dissertações e artigos como fontes para a pesquisa. Isso porque compreende-se que esses trabalhos podem aproximar esta pesquisa com a realidade das escolas de Educação Infantil, já que os pesquisadores, em sua maioria, constroem seus trabalhos em campo, inseridos no cotidiano escolar, contribuindo, então, para melhor compreensão da participação da criança.

Essas fontes (artigos, dissertações e teses) se circunscrevem aos trabalhos produzidos no Brasil, sendo assim têm como parâmetro linguístico o português. Limitam-se à área de conhecimento da Educação, posto que o objetivo da pesquisa tem como recorte a ação docente na Educação Infantil. O parâmetro cronológico adotado foram os dez anos que antecedem o início desta pesquisa, iniciando em 2009 e terminando em 2019.

Dessa forma, como espaço de busca de produção de dados, optou-se pelo *site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES)* e pelo *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. A escolha dessas plataformas pautou-se no conhecimento de que a SciELO é uma plataforma desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), conta com o suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo uma fundação vinculada ao Ministério da Educação. A CAPES é responsável pela divulgação e pelo acesso à produção científica, bem como pela avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil.

As expressões de busca escolhidas foram: “*participação da criança*”, “*participação infantil*”, “*participação das crianças*”, “*Teoria Histórico-Cultural*”. Essa escolha está relacionada ao objetivo da pesquisa e ao referencial teórico elegido.

As expressões de busca foram usadas entre aspas porquê dessa forma os *sites* selecionados (CAPES e SciELO) buscam por trabalhos que contenham essas palavras (“*participação da criança*”, “*participação infantil*”, “*participação das crianças*”, “*Teoria Histórico-Cultural*”) juntas e não separadas ao longo do texto. Essa é uma exigência importante,

porque permite encontrar trabalhos que investiguem a participação da criança, e não a participação de outros integrantes da escola ou da pesquisa, como pais, professores, pesquisadores.

As expressões foram utilizadas sozinhas ou intercaladas pelo booleano “AND” que funciona como a palavra “e”, sentido que permite restringir a produção de dados aos trabalhos que relacionem a participação da criança e o referencial teórico adotado por esta pesquisa.

Respeitando os parâmetros e critérios propostos a priori, iniciou-se a busca que revelou os dados apontados nas Tabelas 1 e 2, expostas a seguir.

Tabela 1 - Levantamento por expressão de busca no *site* da CAPES

Expressões de busca	Total encontrado
Teoria Histórico-Cultural	557
Participação da criança	22
Participação infantil	22
Participação das crianças	75
Participação da criança AND Teoria Histórico-Cultural	1
Participação das crianças AND Teoria Histórico-Cultural	2
Participação infantil AND Teoria Histórico-Cultural	0

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 2 - Levantamento por expressão de busca no *site* SCIELO

Expressões de busca	Total encontrado
Teoria Histórico-Cultural	42
Participação da criança	32
Participação infantil	30
Participação das crianças	22
Participação da criança And Teoria Histórico-Cultural	0
Participação infantil AND Teoria Histórico-Cultural	0
Participação das crianças AND Teoria Histórico-Cultural	0

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme orientação de Lima e Miotto (2007), a leitura é a principal técnica utilizada na pesquisa bibliográfica. De posse dos dados produzidos na primeira etapa da pesquisa foi iniciada uma leitura atenta dos títulos, resumos e sumários dos trabalhos para compreender, de

forma inicial, o que se pesquisa sobre a participação da criança na Educação Infantil e suas possíveis relações com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Para a expressão “*Teoria Histórico-Cultural*” apareceram 557 trabalhos na CAPES e 42 trabalhos na Scielo, porém a leitura revelou que a maioria deles não estavam relacionados com a participação da criança, tratavam de outros aspectos da educação.

As expressões “*participação da criança*” e “*participação infantil*”, quando utilizadas, revelaram 22 trabalhos cada uma, para “*participação das crianças*” apareceram 75 trabalhos na Capes. Na Scielo apareceram 32 para “*participação da criança*”, 22 para “*participação das crianças*” e 30 para “*participação infantil*”. No entanto, grande parte desses trabalhos se referiam a participação da criança nas pesquisas, na sociedade ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fugindo do recorte desta pesquisa que é a Educação Infantil.

As expressões de busca foram relacionadas com o referencial teórico das seguintes formas: “*participação da criança*” AND “*Teoria Histórico-Cultural*”, revelando apenas 1 trabalho; “*participação das crianças*” AND “*Teoria Histórico-Cultural*”, revelando 2 trabalhos no portal da Capes; e “*participação infantil*” AND “*Teoria Histórico-Cultural*”, que não foram encontrados trabalhos

Os dados iniciais revelaram que a maioria dos trabalhos tratam da participação da criança em outros espaços da vida social, como: na construção de pesquisas, na geografia das cidades ou em outras etapas da escolarização. Trazem também a escassez de pesquisas que pensem a participação da criança pautada na Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, optou-se por uma nova busca vinculando a participação da criança, participação das crianças e a participação infantil à Educação Infantil e, então, compreender em quais campos teóricos estão amparadas essas pesquisas.

O desenvolvimento da pesquisa até esse momento permitiu um aprofundamento acerca do tema que exigiu uma reorganização dos critérios para uma maior aproximação do objeto pesquisado. Esse movimento circular de produção de dados, no qual os critérios e os caminhos são constantemente revisitados e reavaliados, é parte essencial da pesquisa bibliográfica, como aponta Lima e Miotto (2007):

Utilizar-se de um desenho metodológico circular ou de aproximações sucessivas no encaminhamento da pesquisa bibliográfica permite, através da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Sendo assim, diante dos dados produzidos anteriormente e dos conhecimentos construídos até o momento, foi realizada uma nova busca nos *sites* da CAPES e da Scielo, utilizando as seguintes expressões: “*Participação da criança*” AND “*Educação Infantil*”, “*Participação das crianças*” AND “*Educação Infantil*” e “*Participação infantil*” AND “*Educação Infantil*”, produzindo os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Levantamento por expressão de busca na CAPES

Expressões de busca	Total encontrado
Participação da criança AND Educação Infantil	09
Participação das crianças AND Educação Infantil	36
Participação Infantil AND Educação Infantil	09

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 4 - Levantamento por expressão de busca na SCIELO

Expressões de busca	Total encontrado
Participação da criança AND Educação Infantil	07
Participação das crianças AND Educação Infantil	14
Participação Infantil AND Educação Infantil	22

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os trabalhos encontrados tiveram seus títulos, resumos, sumários e, quando necessário, os textos lidos, a fim de selecionar aqueles que realmente se enquadraram nos critérios adotados e tenham como objetivo compreender, estudar e pesquisar “*a participação da criança na ação docente na Educação Infantil*”.

No *site* da CAPES foram encontrados 54 trabalhos entre dissertações e teses, sendo que 4 apareceram para mais de uma expressão de busca. A leitura desses trabalhos permitiu verificar que 17 discutem a participação da criança na Educação Infantil, por isso foram selecionados para análise. Não foram selecionados 37 trabalhos, por não atenderem aos critérios adotados nesta pesquisa, pois possuíam outros temas ou pesquisavam sobre a participação da criança em outros espaços que não a escola, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Trabalhos não selecionados no CAPES

Justificativa	Número de trabalhos
Pesquisa tratava de formação de professores	1
Pesquisa tratava da gestão escolar	4
Pesquisa tratava da participação das crianças nas pesquisas	1
Pesquisa se desenvolveu em espaço não escolar	3
Pesquisa tratava da participação das crianças em outras etapas da Educação Básica	5
Outros temas	23

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No *site* da Scielo foram encontrados 7 trabalhos para a expressão “*participação da criança*” AND “*Educação Infantil*”, 14 trabalhos para “*participação das crianças*” AND “*Educação Infantil*” e 22 trabalhos para “*participação infantil*” AND “*Educação Infantil*”, como mostra a Tabela 4. Todos os trabalhos que apareceram para a expressão “*participação da criança*” AND “*Educação Infantil*” e para a expressão “*participação das crianças*” AND “*Educação Infantil*” estão entre os trabalhos encontrados na busca por “*participação infantil*” AND “*Educação Infantil*”. Sendo assim, na Scielo foram encontrados 22 trabalhos e apenas 1 deles tratava da participação da criança no trabalho docente na Educação Infantil. Não foram selecionados 21 trabalhos por não estarem em consonância com critérios adotados *a priori*, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Trabalhos não selecionados na SCIELO

Justificativa	Número de trabalhos
Resenha	1
Pesquisa desenvolvida em Portugal	1
Participação das crianças em pesquisas	2
Pesquisas na área da saúde	2
Pesquisas sobre gênero, corpo e sexualidade	2
Pesquisa sobre a relação família e escola	4
Pesquisa sobre a relação de práticas educativas das famílias e das crianças	2
Pesquisa sobre a inclusão no Ensino Superior	1
Formação de professores	1
Pesquisa sobre obras de Monteiro Lobato	1
Pesquisa sobre pró-jovem (Ensino Médio)	1
Pesquisa trata da perspectiva de professores	3

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como exposto, foram selecionados 18 trabalhos (teses, dissertações e artigos) para análise, sendo 17 dissertações e teses no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES)* e 1 artigo no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, que tratam da participação da criança na Educação Infantil. Esses trabalhos serão descritos na próxima seção da dissertação.

2.3 Os dados

Os 18 trabalhos selecionados para análise foram organizados e serão apresentados a seguir, com a referência e o objetivo de cada pesquisa.

<p>BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.</p>	<p>O objetivo da pesquisa foi compreender as formas de participação de crianças de 5 e 6 anos no cotidiano escolar.</p>
<p>BIJEGA, Graciele Lehen. A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de Educação Infantil do campo. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.</p>	<p>O objetivo da pesquisa foi abordar a participação das crianças tendo como foco as desigualdades no âmbito da Educação Infantil.</p>
<p>BUSS-SIMÃO, Márcia. REBELO, Aline Maria Mafra. Formas Regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019.</p>	<p>O objetivo da pesquisa foi analisar o descompasso entre o direito à participação e as regras impostas nas instituições de Educação Infantil.</p>
<p>CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. Currículo para bebês no contexto da creche: concepção, práticas e participação das crianças. 2017. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.</p>	<p>O objetivo da pesquisa foi analisar o currículo em desenvolvimento para crianças de 18 meses.</p>
<p>CASTRO, Michele Guedes Bredel de. O direito à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da Educação Infantil. 2010. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.</p>	<p>O objetivo da pesquisa foi compreender o papel que as crianças ocupam nos ordenamentos legais e nas ações docentes.</p>

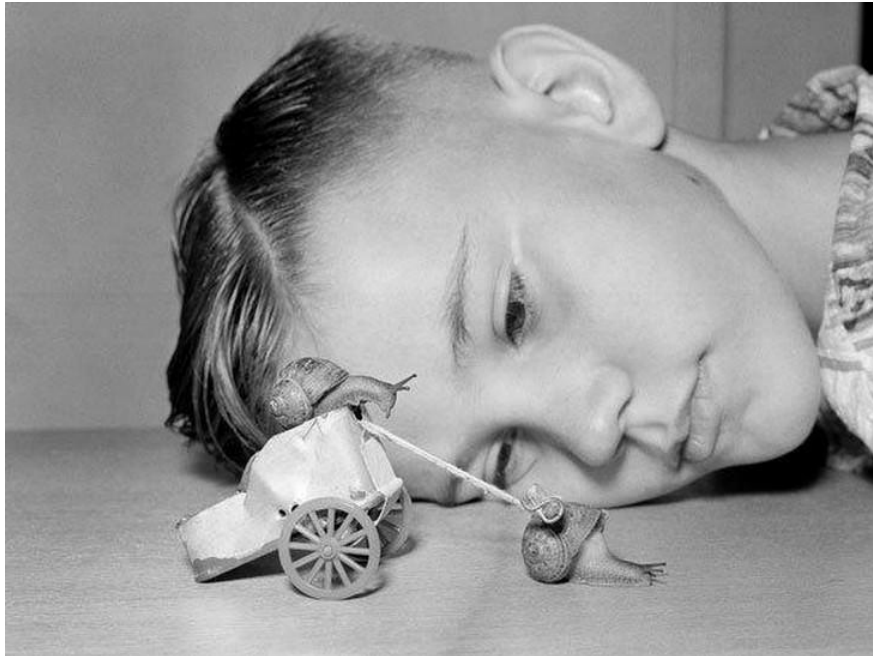
COLASANTO, Cristina Aparecida. Avaliação na Educação infantil: a participação da criança. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.	O objetivo da pesquisa foi investigar o registro da participação da criança nos relatórios de avaliação em duas escolas municipais de Educação Infantil, na cidade de São Paulo.
FERREIRA, Eliana Maria. Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças. 2019. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.	O objetivo da pesquisa foi compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico com a participação das crianças na Educação Infantil.
FERREIRA, Eliana Maria. “Você parece criança!” Espaços de participação das crianças nas práticas educativas. 2012. 159f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.	O objetivo da pesquisa foi conhecer os espaços de participação das crianças nas práticas educativas na Educação Infantil.
LIRA, Claudia Dantas de Medeiros. A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.	O objetivo da pesquisa foi analisar os modos de participação de crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.
MALETTA, Ana Paula Braz. Currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português. 2017. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.	O objetivo da pesquisa foi compreender como o currículo é pensado para, por, entre e com as crianças em uma escola de Educação Infantil.
MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz - Maranhão. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.	O objetivo da pesquisa foi compreender o lugar ocupado por pais, crianças e professores no currículo de uma instituição de Educação Infantil e como participam do cotidiano e da organização do trabalho pedagógico.
ROSA, Emillyn. O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.	O objetivo da pesquisa foi verificar se é possível construir um planejamento com a participação das crianças.

SANTOS, Priscila Brasil. Participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.	O objetivo da pesquisa foi analisar a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil, identificar os momentos em que a participação acontece e os fatores que interferem.
SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiana, 2015.	O objetivo da pesquisa foi construir um estudo sobre a participação das crianças na roda de conversa na Educação Infantil.
SILVA, Regina Broco Lima da. A roda da conversa na Educação Infantil: a constituição da criança como sujeito. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.	O objetivo da pesquisa foi compreender como a roda de conversa, enquanto prática docente, pode ou não contribuir para a ampliação da voz das crianças, para o desenvolvimento da capacidade de se posicionar, participar do processo de aprendizagem e dos acontecimentos da escola.
VASCONCELOS, Gisele Silva Machado de. “Você vai ter que aprender a desobedecer!”: a participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na Educação Infantil. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.	O objetivo da pesquisa foi compreender os modos de participação das crianças nas relações educativas em uma instituição de Educação Infantil na cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul.
VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil. 2017. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.	O objetivo da pesquisa foi compreender as dimensões da participação infantil no espaço da Educação Infantil e como por meio das relações educativas os professores podem agir de modo a contemplar as crianças.
VASCONCELOS, Queila Almeida. Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.	O objetivo da pesquisa foi compreender as possibilidades de articular as ações e interesses das crianças às possibilidades de participação no planejamento e organização escolar.

Na próxima seção da pesquisa serão sistematizadas as discussões desenvolvidas sobre os 18 trabalhos selecionados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Imagem 3 - O menino e suas análises



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br>

A Imagem 3 remete à afirmação de Rinaldi (2020, p. 206): “[...] as crianças são ávidos investigadores [...]”. O menino olha cuidadosamente um caramujo puxando uma carroça com outro caramujo. Seu olhar é único, singular, precioso. Procura compreender como um caramujo mesmo lento e frágil não desiste, resiste e continua no propósito de puxar a carroça e levar o outro a algum lugar.

Esta pesquisa tem como propósito investigar a participação da criança na Educação Infantil e para isso buscou-se, assim como o menino com a Imagem 3, colocar o corpo, a mente e o coração numa posição que permita olhar cuidadosamente para os dados e encontrar as respostas às indagações iniciais da pesquisa.

Para análise, os dados foram organizados nos seguintes eixos: a participação da criança como direito e o direito da criança à participação, o conceito de participação e as condições para a participação infantil.

No item 3.1 serão apresentadas as primeiras análises nas quais serão discutidas as idades das crianças presentes nas pesquisas selecionadas, o ano de publicação, as Regiões do país onde foram desenvolvidas e as temáticas do trabalho docente na Educação Infantil discutidas nas pesquisas. Posteriormente serão sistematizados os eixos de análises citados anteriormente.

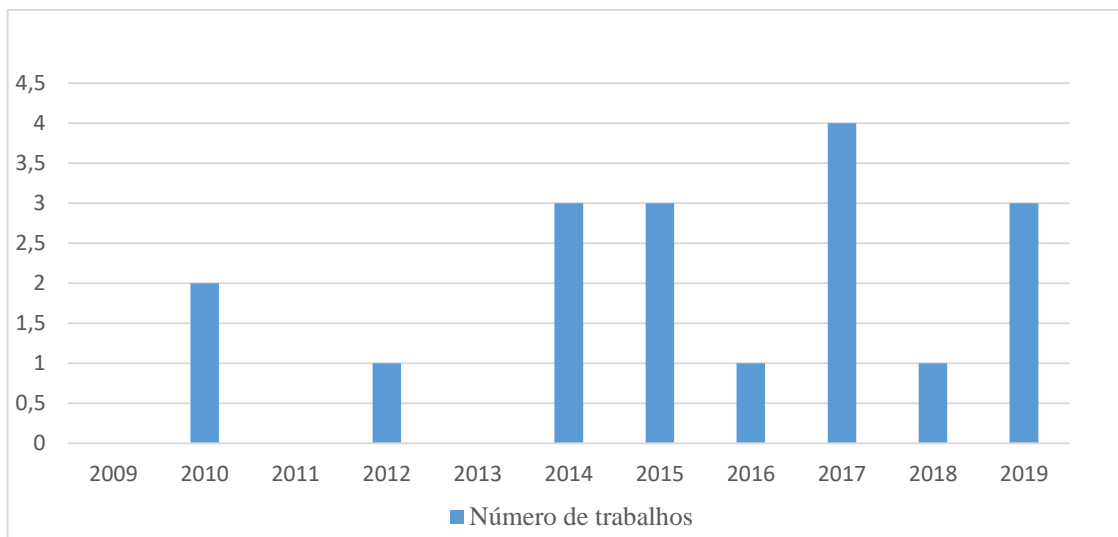
3.1 Primeiras análises

As primeiras análises estão organizadas em quatro pontos: o primeiro se refere ao ano de publicação, o segundo à Região em que as pesquisas foram desenvolvidas, o terceiro à idade das crianças participantes nas pesquisas e o quarto ponto à temática do trabalho docente discutida nas pesquisas selecionadas.

A análise desses pontos permite compreender o espaço ocupado pela pesquisa sobre a participação da criança no território brasileiro e lugar ocupado pela participação dentro da Educação Infantil.

Sobre o primeiro ponto analisado, a distribuição dos trabalhos ao longo do recorte temporal adotado na pesquisa, entre 2009 e 2019, observou-se um aumento no número de trabalhos sobre a participação da criança, a partir de 2014. De 2009 a 2013 foram encontradas 3 pesquisas, e entre 2014 e 2019 foram localizados 15 trabalhos, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Ano de publicação das pesquisas selecionadas



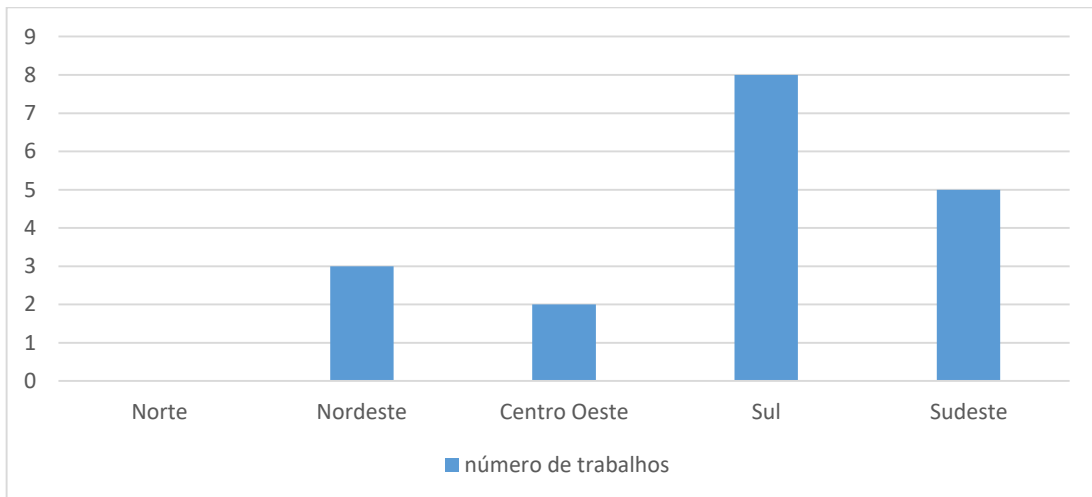
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa informação se torna relevante ao ser pensada em relação aos acontecimentos políticos e sociais brasileiros desse período. O Brasil vive, mesmo antes de 2014, uma movimentação política e ideológica de ataque às instituições democráticas e educativas, instaurando-se uma movimentação ideológica de desconsideração à universidade pública, à pesquisa (em especial às pesquisas da área de Ciências Humanas) e aos professores, com a clara intenção de retirar os direitos conquistados ao longo de muitos anos (CISLAGHI *et al.*, 2019; TAFFAREL; NEVES, 2019).

Pesquisar sobre a participação da criança na escola é inerente à democracia, e parece ter se tornado ainda mais necessário e urgente nesse contexto histórico e social. Essa movimentação no campo científico demonstra que os pesquisadores não se silenciaram, pelo contrário, buscaram argumentar, manter e ampliar os direitos e espaços de atuação das crianças.

O segundo ponto estudado é a distribuição dos trabalhos por Região do país. Como mostra o Gráfico 2, as pesquisas sobre a participação da criança concentram-se nas Regiões Sul e Sudeste, sendo 8 na Região Sul e 5 na Região Sudeste. Foram encontrados 2 trabalhos na Região Centro-Oeste e 3 na Região Nordeste. Não foram encontradas pesquisas realizadas na Região Norte, fato que chama a atenção já que essa região possui 10 universidades federais, todas com graduação em Pedagogia e/ou pós-graduação em Educação (MEC).

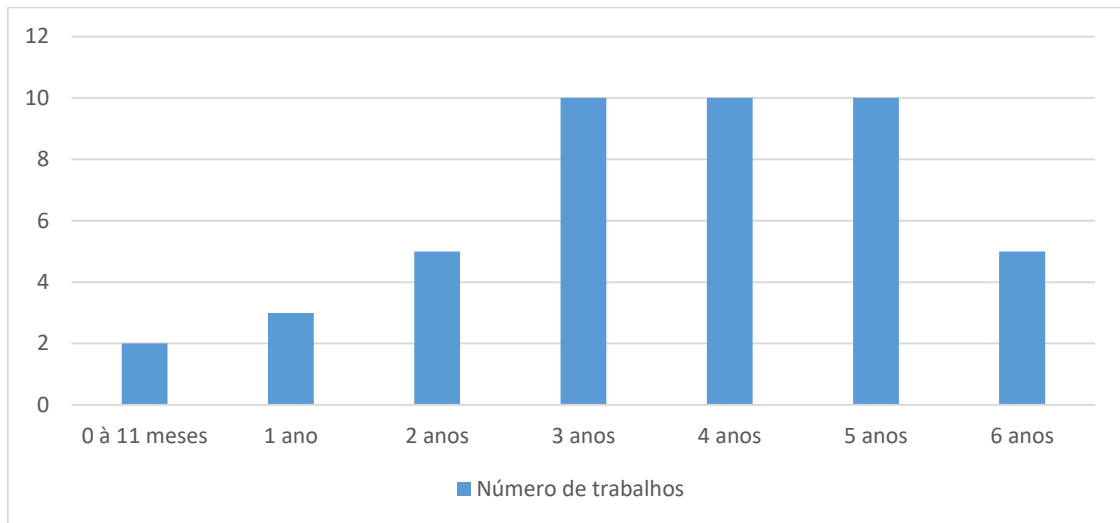
Gráfico 2 – Regiões do país onde foram publicadas as pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O terceiro ponto analisado refere-se às idades das crianças retratadas nas pesquisas. As pesquisas, em maior ou menor quantidade, estudaram a participação de crianças menores de 1 até os 6 anos, como apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Idade das crianças mencionadas nas pesquisas



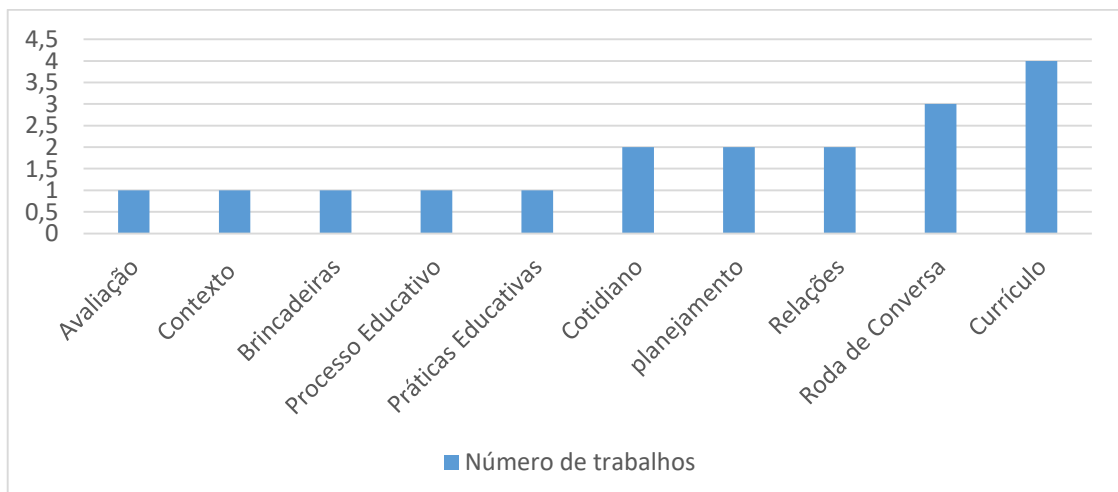
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A participação de crianças de até 2 anos é pesquisada em um número de trabalhos bem menor do que a de crianças entre 3 e 5 anos. Tal discrepância sugere o carência de pesquisas com foco na participação desse grupo etário.

A diminuição dos trabalhos desenvolvidos com crianças de 6 anos pode ser justificada por iniciarem no Ensino Fundamental I nessa idade e, desse modo, não aparecem na produção dos dados.

Do conjunto de pesquisas selecionadas para este estudo, os temas centrais foram: a participação da criança na roda de conversa, na elaboração do currículo, na avaliação, no contexto, nas brincadeiras, nos processos educativos, nas relações, no planejamento, no cotidiano e nas práticas educativas, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Temáticas relacionadas à participação nas pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O conjunto de trabalhos analisados sobre as temáticas da Educação Infantil mostra que as crianças, desde bebês, são capazes de participar do processo de construção do trabalho pedagógico, desde o planejamento até sua realização. Tudo na Educação Infantil é assunto de criança e merece sua participação.

Na próxima seção do trabalho serão apresentadas as análises sobre a participação enquanto direito da criança.

3.2 A participação da criança como direito e o direito da criança à participação

Do total de 18 trabalhos selecionados, 12 discutem a participação como direito das crianças. Para tal discussão, essas pesquisas pautaram-se nas declarações, nos ordenamentos jurídicos, nos documentos nacionais e internacionais, organizados de acordo com a ordem temporal de promulgação, o que permite mostrar o caminho percorrido pela sociedade na compreensão, consideração e legitimação da criança como cidadão e sujeito de direitos, inclusive o direito à participação.

Com o objetivo de compreender a história do direito da criança à participação e como as pesquisas selecionadas relacionam cada lei e/ou documento a esse direito, a seguir o texto apresentará essas informações organizadas em dois momentos: no primeiro serão abordados os ordenamentos até a criança ser legalmente reconhecida como sujeito de direitos; o segundo momento apresentará as leis, declarações e documentos que reconhecem o direito da criança à participação.

3.2.1 A criança, sujeito de direitos

Como mencionado anteriormente, a criança nem sempre foi considerada sujeito de direitos. Por muito tempo esteve subjugada aos domínios dos adultos, sem a compreensão de suas singularidades, especificidades e importância para a sociedade. Considerar a criança como sujeito de direitos é algo muito recente (*BIJEGA, 2018; CASTRO, 2010*). Somente a partir da Constituição Federal de 1988 a criança é considerada legalmente sujeito de direitos.

Para *Castro (2010)*, antes da criança ganhar *status* de sujeito de direitos aconteceu uma evolução nos direitos humanos em consequência de acontecimentos históricos. A Revolução Francesa, no século XVIII, resultado das lutas da burguesia contra o absolutismo feudal, contribuiu para a conquista dos direitos civis relacionados à liberdade e à individualidade. Os direitos relacionados ao trabalho são alcançados a partir da Revolução Industrial e da

urbanização no século XIX e início do século XX. A Segunda Guerra Mundial, no século XX, fez surgir a necessidade de leis que tratassem dos direitos coletivos.

Inicialmente esses direitos alcançavam apenas os adultos, porém abriram espaço e criaram condições para o desenvolvimento de leis nas quais as crianças são indicadas diretamente. Na Tabela 7 é possível visualizar tais ordenamentos e os trabalhos nos quais foram citados.

Tabela 7 - Ordenamentos legais citados nas pesquisas

ORDENAMENTO LEGAL	TRABALHOS
Declaração dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra (1924)	Castro (2010), Bijega (2018) e Silva (2015)
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Castro (2010), Vasconcelos (2010), Silva (2015), Vasconcelos (2017) e Bijega (2018)
Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)	Castro (2010), Bijega (2018), Maletta (2017) e Silva (2015)
Constituição Federal do Brasil (1988)	Santos (2019), Castro (2010), Buss-Simão e Mafra-Rebelo (2019), Ferreira (2019), Carneiro (2017) e Silva (2015)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Declaração de Genebra (1924) foi resultado das lutas travadas pela inglesa Eglantyne Jebb, fundadora do movimento internacional *Save the Children Fund International* que atuava enviando alimentos e remédios para países da Europa castigados pela Primeira Guerra Mundial e refugiados da Turquia e Rússia (FERNANDES; COSTA, 2021).

O envolvimento com a situação vivida pelas crianças no pós-primeira guerra inspirou Jebb a escrever a Declaração dos Direitos das Crianças, adotada pela Liga das Nações¹, em Genebra na Suíça, no dia 26 de setembro de 1924. O documento está organizado em quatro princípios ocupados com a proteção e a sobrevivência das crianças.

Em essência, o documento propõe que se deve favorecer o desenvolvimento físico e psíquico da criança e que ela deve ser alimentada, cuidada, assistida e protegida contra qualquer tipo de exploração. Para além do fato de colocar a criança em primeiro lugar, a necessidade de proteção e defesa é muito presente em todo o texto [...]. (CASTRO, 2010, p. 102).

¹ Organização criada em abril de 1919 e autodissolvida em 1946, cujo objetivo era manter a paz e a ordem no mundo, evitando conflitos.

Castro (2010), Silva (2015) e Bijega (2018) ressaltam a importância da Declaração de Genebra como primeiro documento a trazer em seu texto itens referentes a criança. Sua importância está em iniciar uma inversão no tratamento dado às crianças e influenciar mudanças futuras. No entanto, criticam o documento por focar na proteção e na sobrevivência, não reconhecendo o direito à liberdade e à participação. “Cumpramos ressaltar que num contexto em que a criança passou a ser concebida como diferente na sua individualidade e especificidade, como é possível entender que o direito à liberdade não esteja contido na Declaração.” (*CASTRO, 2010, p. 103*).

Rosemberg e Mariano (2010) descrevem as críticas do educador polonês Janusz Korczak ao tom da Declaração de Genebra que solicita e não exige o cuidado com as crianças e confundem direito com dever. De acordo com as autoras, Korczak considerava as crianças uma classe oprimida, cujo principal direito deveria ser expressar livremente sua opinião sobre as regras a elas imputadas. Defendia uma carta magna de liberdade, na qual a criança teria o direito de viver a vida atual e ser o que é.

Ainda na primeira metade do século XX, a Segunda Guerra Mundial promoveu uma ruptura da ordem internacional no que diz respeito aos direitos humanos. A morte de civis, adultos e crianças, o holocausto e o ataque a Hiroshima deixaram o mundo perplexo e deseioso de leis que protegessem a humanidade. É nesse contexto histórico que foi promulgada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é resultado de um percurso histórico em resposta a um processo desumanizador que foi a Segunda Guerra Mundial, pensar o valor da dignidade humana enquanto pessoa/indivíduo reverberou em repensar também a minoria infância que até então não estava pensada nesta sua dignidade enquanto pessoa em si, em seu tempo de vida infância e sim enquanto caminho para a vida adulta. (*BIJEGA, 2018, p. 26*).

As pesquisas possuem análises diferentes acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no que diz respeito aos direitos das crianças. Para *Vasconcelos (2010, 2017) e Bijega (2018)*, o documento inova ao apresentar o princípio da dignidade humana que inclui a criança, apesar de não a citar diretamente.

Ainda na declaração encontramos a afirmação de que todas as pessoas têm “direito de tomar parte na vida política, econômica, social e cultural do país”. Embora não explicitamente, a Declaração traz a criança no viés de seu discurso, uma vez que a definição para indivíduo é ser humano e a criança está contemplada nesta definição, afinal ela é um ser humano, ou seja, quando falamos em direitos humanos na perspectiva deste documento, falamos em direitos fundamentais também às crianças. (*VASCONCELOS, 2010, p. 28*).

Ao contrário de *Vasconcelos (2010, 2017)* e *Bijega (2018)*, *Castro (2010)* e *Silva (2015)* afirmam que esse documento não trouxe avanço relacionado à criança, em comparação ao texto da anterior, de 1924, por não trazer, em seu texto, a criança citada especificamente, ficando incluída no princípio da dignidade humana. “Em 1948, a Declaração sofre ligeiras alterações que, de certa forma, enriqueceram o conteúdo da sua primeira versão” (*CASTRO, 2010, p. 103*).

Castro (2010), apesar das críticas conferidas às Declarações de 1924 e 1948, afirma que ambas contribuíram ao conscientizar os adultos sobre a responsabilidade de proteger as crianças e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Essas orientações colaboraram para o desenvolvimento de condições jurídicas em que as crianças se tornariam fonte de atenções e preocupações.

Castro (2010) e *Silva (2015)* fazem críticas pertinentes sobre as crianças não terem sido diretamente contempladas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o que confere a elas um *status* de inferioridade em relação ao adulto. No entanto, se olharmos para a história antes e depois dessa Declaração e da Declaração de Genebra, podemos visualizar sua relevância ao criar espaço para o reconhecimento e para a atuação das crianças.

Uma consequência positiva dos documentos citados acima foi a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, proclamada em 20 de novembro de 1959 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento é o primeiro em que as crianças são indicadas diretamente, como sujeitos com direitos. Resulta da conscientização da necessidade de cuidar das crianças, tendo em vista as consequências da Segunda Guerra para esse grupo.

Nesse contexto de Pós-Guerra e Guerra Fria, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com a responsabilidade de cuidar das crianças pelo mundo, inicialmente as europeias, chinesas e palestinas, principais vítimas da Segunda Guerra Mundial (*BIJEGA, 2018*).

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) está organizada em 10 princípios que tratam dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais das crianças.

Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, elas passam a ter proteção de seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais no plano da lei. Nesse documento reafirma-se a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano. Proclama-se, ainda, que todo homem tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie (raça, cor, gênero, língua materna, credo, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição). Com relação à criança, afirma-se que, em decorrência de sua imaturidade física e mental, ela precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento. (*SILVA, 2015, p. 40*).

Os trabalhos discorrem de modo diferente sobre a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959). Nos trabalhos de *Silva (2015) e Maletta (2018)* há pouco destaque para tal Declaração, abordam os direitos que as crianças passam a ter com o documento. *Maletta (2018)* apresenta o direito e a liberdade de uma vida saudável, *Silva (2015)* ressalta o direito à identidade, ao nome, à nacionalidade e ao brincar.

Os trabalhos de *Castro (2010) e de Bijega (2018)* conferem maior importância ao documento, pois destacam a criança como sujeito de direitos. “A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, prioridade absoluta e sujeito de direito” (*CASTRO, 2010, p. 105*).

Tal Declaração, embora represente avanço legal impulsionador de nova forma de considerar a criança, não explicita em nenhum momento sua participação ativa na sociedade.

Na mesma ideia de garantia dos direitos, a Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988 inclui as crianças como cidadãs de direitos e a educação passa a ser direito de todos e um dever do Estado, visando o pleno desenvolvimento humano e a preparação para o exercício da cidadania.

No Regime Militar as primeiras ações objetivaram impedir a participação e manifestação popular por meio da extinção dos partidos políticos. Em 1967 foi editada uma nova Constituição Federal e, em 1968, foi conferido plenos poderes ao presidente, General Castelo Branco, por meio do Ato Institucional nº5. Os anos entre 1969 e 1974 são considerados anos de chumbo, com forte censura às artes, à imprensa, violenta perseguição aos opositores do regime e proscrição das atividades políticas.

Em 1974 iniciava a abertura política com liberação de partidos políticos e a anistia de exilados. Durante a abertura política iniciou-se o Movimento Diretas Já, movimento popular que exigia, por meio de manifestações públicas, eleições diretas no Brasil. As eleições diretas aconteceram em 1984, com a eleição de Tancredo Neves que faleceu antes da posse. Por isso, José Sarney, vice de Tancredo Neves, assume, em 1985, como primeiro presidente civil depois do Golpe de 1964.

José Sarney convoca uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição Federal que foi promulgada em 1988, chamada de Constituição Cidadã em decorrência da participação popular. “A Constituição de 1988 é o símbolo maior de uma história de sucesso: a transição de um estado autoritário, intolerante e muitas vezes violento, para um estado democrático de direito” (*BARROSO, 2008, p. 259*).

De acordo com Barroso (2008), a CF (BRASIL, 1988) trouxe avanços no que tange à dignidade humana, aos direitos individuais, liberdades de expressão, reunião, associação,

direitos sociais, direitos coletivos e ao processo legal, ainda que esses direitos não cheguem para todos os cidadãos brasileiros.

A Ditadura Militar Brasileira proporcionou ao povo brasileiro anos de repressão à liberdade de pensar, expressar e participar. No entanto, a sociedade se organizou em movimentos sociais e lutou pela democracia. A CF (BRASIL, 1988) nasce desse engajamento social e é influenciada pela movimentação internacional e nacional pelos direitos da criança, a Carta Magna brasileira confere a esse grupo um novo espaço no campo do direito brasileiro.

A movimentação internacional em defesa dos direitos da infância, aliada à luta dos movimentos sociais no país, contrapondo-se ao regime autoritário militar, para a conquista da democracia, culminou com a instauração de um novo campo legal para as políticas do atendimento à infância, em que a criança deixa de ser objeto de tutela para figurar como sujeito de direitos. (CASTRO, 2010, p. 116).

As análises realizadas pelas pesquisas sobre a CF (BRASIL, 1988) se aproximam. *Castro (2010)*, *Silva (2015)* e *Ferreira (2019)* ressaltam a importância desse ordenamento ao reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, sendo que *Castro (2010)* destaca que esse é o primeiro documento nacional que confere à criança tal *status*. Reconhecimento que proporciona condições, no Brasil, para o desenvolvimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ordenamento jurídico que trata dos direitos e deveres específicos das crianças e adolescentes, que será abordado mais adiante.

A CF (1988) torna as crianças responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, feito destacado nos trabalhos de *Castro (2010)*, *Santos (2010)* e *Silva (2015)*. Os direitos à proteção, à vida, à saúde, à liberdade, à convivência familiar e comunitária é sublinhado por *Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019)*.

A fim de contextualizar quão inovadora a CF (BRASIL, 1988) é em relação às crianças serão retomados alguns ordenamentos e documentos nacionais anteriores a ela e abordaremos, de maneira breve, o lugar e o modo como esse grupo é apresentado nesses documentos legais.

Para *Mendonça (2019)*, a história da criança e da infância no Brasil foi marcada, no século XIX, pelo Movimento Higienista, que buscava destinar cuidados específicos às crianças. Nesse período, as crianças e/ou adolescentes abandonados pelas famílias eram atendidos por entidades religiosas que, em alguns casos, utilizavam a “roda dos expostos”, e pelo poder público através das “casas de correção”, para onde eram levados os que cometeram alguma infração, e em asilos, para onde eram internados aqueles que viviam nas ruas.

No século XX, as questões educacionais ganham maior atenção do Estado e da sociedade, no entanto, as questões higienistas permaneciam. Influenciadas por esses

movimentos foram desenvolvidas leis que regulamentavam a educação, que tinham o objetivo de preparar as crianças para a vida em sociedade e ordenamentos legais que buscavam o fim da delinquência.

Em 1927, foi criado o Código Mello Mattos, a primeira legislação especial voltada exclusivamente aos menores. O conceito de “menores” foi concebido em duas categorias, os “abandonados” e os “delinquentes”, pejorativamente compreendidos como vítimas ou perigo. Havia, nesse período, o entendimento de que todo menor carente era delinquente. A internação de crianças e adolescentes visava proteger a sociedade da marginalidade.

A história manteve essa imagem de criança, ora necessitada de assistência, ora perigosa para sociedade, nos ordenamentos como a Constituição de 1937 e em instituições e ações do Estado para assistência da criança: Serviço de Assistência do Menor (SAM), criado em 1941; o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência, que se submetiam à fiscalização pelo Juizado de Menores, entre os anos de 1937 e 1945; a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964; e o novo Código de Menores, em 1979.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) foi criada para substituir o Serviço de Assistência do Menor (SAM) e elaborar e implementar políticas do bem-estar do menor, no entanto, em meio ao período ditatorial brasileiro, práticas como a internação, a repressão e o controle social foram mantidas.

O Código de Menores de 1979, desenvolvido durante a Ditadura Militar, possuía um modelo centralizador e correcional. Consolidou a concepção de situação irregular na qual as crianças não eram sujeitos de direitos e eram responsabilizadas por suas condições de vida. Os menores considerados em situação irregular, de acordo com o Código, eram segregados da sociedade. O documento estava completamente desalinhado dos movimentos e documentos internacionais que buscavam o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Mendonça (2019) afirma que a CF (BRASIL, 1988) rompe com o modo como a criança é pensada na perspectiva legal no Brasil. Há uma mudança de concepção que ora considerava a criança como necessitada, ou como uma perigosa para a sociedade, para uma concepção que confere a ela condição de sujeito de direitos e cidadã.

Crianças e adolescentes, não mais pejorativamente chamados de “menores”, passam a ser considerados sujeitos de direitos pelo ordenamento jurídico brasileiro, devendo ter seus direitos fundamentais assegurados de maneira prioritária pela família, pela sociedade e pelo Estado. (MENDONÇA, 2019, p. 30).

A CF (1988) inova em seus artigos 227 e 228 ao tratar de direitos fundamentais e próprios das crianças e dos adolescentes. Inovação influenciada pelos documentos internacionais (Declaração de Genebra, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração Universal dos Direitos da Criança) e pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) (MENDONÇA, 2019).

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) nasce, em 1985, como organização não governamental, constituída por entidades e pessoas envolvidas com o atendimento aos meninos e meninas que tinham a rua como principal espaço social.

O objetivo principal do MNMMR era o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, protagonistas de suas vidas. O movimento buscou ouvir as próprias crianças sobre suas reivindicações. Ocorreram, então, encontros em vários lugares do país para ouvi-las. Fundamentaram a reforma do direito da criança e do adolescente no Brasil. Foi um movimento emancipatório no qual as próprias crianças e adolescentes foram os maiores protagonistas (MENDONÇA, 2019).

O direito à educação, presente na CF (BRASIL, 1988), foi discutido por *Castro (2010)*, *Carneiro (2019)*, *Ferreira (2019)* e *Santos (2019)*. Destaca-se o artigo 205, que confere a todos o direito à educação, e o artigo 208, que torna obrigação do Estado oferecer a educação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

De acordo com Bulhões (2009, p. 186), o Brasil teve oito Constituições Federais, e o modo como a educação é tratada em cada uma reflete o contexto histórico e político em que cada uma foi concebida, havendo avanços e retrocessos.

A gratuidade do ensino primário é citada na primeira constituição de 1824, ainda no período imperial, não aparece no texto da Constituição Republicana de 1891, e reaparece na Constituição de 1934, no período de governo de Getúlio Vargas. Apesar de aparecer na primeira Constituição, na prática não trouxe avanços, pois a maioria da população era analfabeta e não considerada cidadã (BULHÕES, 2009; OLIVEIRA, 2001).

Em 1937, foi promulgada a Constituição Federal da Ditadura Vargas, nela a gratuidade da educação passou a ser reservada apenas à população pobre. Em 1945 termina a Ditadura Vargas e em 1946 uma nova Constituição é promulgada, e nela a educação ressurgiu como direito de todos. Na Constituição do período militar, publicada em 1967, a educação continua sendo considerada direito de todos e o texto acrescenta ser dever do Estado, no entanto, o governo militar desvincula recursos para manutenção da educação (BULHÕES, 2009; OLIVEIRA, 2001).

A Constituição Federal de 1988 inova ao garantir a gratuidade a todos os níveis da Educação, estendendo para o Ensino Médio e Educação Infantil, até então desconsiderados nas Constituições anteriores (OLIVEIRA, 2001).

Os trabalhos de *Castro (2010)*, *Carneiro (2019)*, *Ferreira (2019)* e *Santos (2019)* destacam a importância da CF (1988) para a Educação Infantil, pois esse é o primeiro ordenamento jurídico brasileiro que garante e reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito de todas as crianças.

Até a década de 1970 pouco se fez, do ponto de vista legal, sobre a Educação Infantil como parte da educação. Os anos 1970 se destacam como período de luta pela redemocratização do país, como mencionado anteriormente, e propiciaram condições para que na década de 1980 setores da sociedade como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica e população civil se unissem com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento (PACHOAL; MACHADO, 2012; LEITE FILHO, 2011).

Os documentos - Declaração dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Constituição Federal do Brasil (1988), apresentados e analisados nas pesquisas acima citadas, mostram o caminho percorrido para que a criança saísse do anonimato jurídico até ser considerada como sujeito de direitos. A movimentação internacional que promoveu o reconhecimento da criança como sujeito de direitos também influenciou, no Brasil, o texto da CF de 1988.

A sociedade civil e os movimentos populares tiveram grande importância na luta pelos direitos das crianças. Apesar de não tratarem do direito à participação, prepararam a sociedade e o campo jurídico para legitimarem esse direito às crianças na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989 (CDC, 1989). Esse e outros documentos, que tratam do direito da criança à participação, seja na sociedade de maneira mais geral e/ou na escola, serão discutidos na próxima seção desta pesquisa.

3.2.2 O direito da criança à participação

Na seção anterior foram discutidos os ordenamentos jurídicos elencados nas pesquisas selecionadas, que mostram o caminho percorrido na consideração da criança como sujeito de direitos. A Tabela 8 apresenta os ordenamentos legais que, além de conceituarem a criança

enquanto sujeito de direitos, reconhecem a participação como direito desse grupo e serão discutidos nesta seção da dissertação.

Tabela 8 - Ordenamento legal citado nos trabalhos

ORDENAMENTO LEGAL	TRABALHOS
Convenção Universal dos Direitos da Criança (1989)	Santos (2019), Castro (2010), Bijega (2018), Maletta (2017), Silva (2015), Vasconcelos (2010), Vasconcelos (2017), Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019), Vasconcelos (2015), Lira (2017) e Colasanto (2014)
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Santos (2019), Castro (2010), Vasconcelos (2010), Ferreira (2019), Carneiro (2017), Silva (2015), Colasanto (2014) e Lira (2017)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996)	Bijega (2018), Santos (2019), Castro (2010), Ferreira (2019) e Carneiro (2017)
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)	Santos (2019), Castro (2010), Ferreira (2019) e Carneiro (2017)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998/2009)	Santos (2019), Castro (2010), Ferreira (2019), Carneiro (2017), Bijega (2018) e Silva (2015)
Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2010)	Santos (2019), Ferreira (2019) e Bijega (2018)
Critérios para Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)	Bijega (2018) e Castro (2010)
Base Nacional Comum Curricular (2017)	Santos (2019) e Carneiro (2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nos anos 70 do século passado, depois de percorrido um longo caminho, no âmbito internacional, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, havia o entendimento, em grande parte da sociedade, de que a compreensão da criança havia mudado e era necessário o desenvolvimento de um documento legal mais ampliado do que a Declaração de 1959.

Então iniciaram discussões sobre a necessidade do desenvolvimento de um ordenamento internacional, com força maior que uma Declaração, reunindo diferentes

instrumentos de proteção da criança e principalmente que assegurassem dimensões e direitos compatíveis com a concepção emergente de criança (SOARES, 1997).

Em 1979, o governo Polaco, influenciado pela vida de Janusz Korczak, sugeriu uma Convenção para tratar dos direitos das crianças (CASTRO, 2010, VASCONCELOS, 2017). Korczak, já mencionado neste trabalho, foi um médico e educador polonês cuja vida foi dedicada a cuidar de crianças em um orfanato no Beco de Varsóvia, durante a Segunda Guerra Mundial. Defendia o direito de as crianças viverem a infância e de opinarem nos assuntos de seus interesses.

O desejo do governo Polaco se consolidou em 21 de setembro de 1989 na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em Portugal, com o lema principal “o melhor interesse das crianças”.

Ultrapassa-se, assim, a velha percepção de que a criança não é mais do que, pelo menos em termos legais, posse dos seus guardiões e sublinha-se a necessidade de a criança ter uma infância feliz e de se desenvolver globalmente, atendendo sempre a sua dimensão individual e única. (SOARES, 1997, p. 81).

A Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) é inovadora e tornou-se o documento sobre os direitos humanos mais aceito da história, apenas os Estados Unidos da América e a Somália não ratificaram o acordo. Foi o ordenamento legal mais citado nos trabalhos selecionados para análise, entendido como “Carta Magna para a Infância” por Santos (2019).

De acordo com Soares (1997), a Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1989) é o marco na definição de um corpo de direitos das crianças pois reconhece a individualidade e a personalidade de cada criança, tornando cada Estado-Nação responsável por esse grupo de cidadãos. Incorpora direitos civis, econômicos, sociais e culturais, estabelecendo normas internacionais para o tratamento das crianças.

Ainda de acordo com Soares (1997), a CDC (UNICEF, 1989) está organizada em 54 artigos que podem ser divididos em três categorias: provisão, proteção e participação.

Na categoria da provisão estão os artigos que reconhecem os direitos sociais das crianças como saúde, educação e cuidados físicos. Em proteção se inserem os artigos que tratam do direito da criança de ser protegida contra a discriminação, exploração, abuso físico e sexual.

Por último, e o mais importante para esta pesquisa, é a categoria da participação, em que se enquadram os artigos que confirmam os direitos civis e políticos, direito à identidade, de ser consultada e ouvida, liberdade de expressão e de opinião.

Artigo 13 - A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança. (UNICEF, 1989).

Castro (2010, p. 107), ao abordar a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), escreve “do direito a ao direito de”, destacando a inovação trazida por esse documento ao colocar a criança como um agente social. Discussão também encontrada nos trabalhos de *Vasconcelos (2010)*, *Bijega (2018)* e *Santos (2019)*.

Considerado de suma importância por *Castro (2010)*, pois promove um avanço no que tange aos direitos das crianças, superando os entendimentos presentes nos documentos anteriores sobre as crianças e as infâncias.

Trata-se de um documento que considera as crianças como seres humanos detentores de direitos e ultrapassa a ideia das crianças como objetos das políticas assistencialistas, que acentuam a sua vulnerabilidade; além disso baseia seus princípios na igualdade e na não discriminação e ainda considera a participação das crianças, as condições de acesso destas à informação apropriada, bem como a liberdade de crenças e opiniões como condições básicas para que as crianças possam exercer os seus direitos. (*CASTRO, 2010, p. 111*).

Colasanto (2010), *Lira (2017)* e *Maletta (2017)* consideram que a importância da CDC (UNICEF, 1989) advém de conceder à criança o direito à liberdade. O direito à igualdade é destacado por *Silva (2015)*; o direito de expressão é frisado nos trabalhos de *Castro (2010)*, *Colasanto (2010)*, *Lira (2017)* e *Vasconcelos (2017)*.

No entanto, as proposições da CDC (UNICEF, 1989) não significaram melhoria na vida de todas as crianças. Muitas continuam sofrendo as consequências das desigualdades sociais, dos conflitos, das guerras (*CASTRO, 2010*).

Lira (2017) cita a influência desse documento na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) no Brasil. “A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), desta feita, em princípio, no âmbito internacional, vem refletir no Brasil, em favor dos direitos da criança e do adolescente, através de um Estatuto, cuja regulamentação é promulgada no artigo 227 da Constituição de 1988” (*LIRA, 2017, p. 58*).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um documento que reúne leis e deveres específicos de crianças e adolescentes no Brasil e foi publicado no Diário Oficial da União em 13 de julho de 1990. De acordo com *Castro (2010, p. 120)*, o ECA (1990) significou uma verdadeira revolução nas atitudes da sociedade brasileira em relação à infância. Isso porque esse documento rompe com o Código de Menores de 1979 ao substituir a perspectiva do menor

em situação irregular pela doutrina da proteção integral. Revogou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas práticas de internação, repressão e controle.

O ECA é composto por 267 artigos, divididos em duas partes. A primeira parte trata de questões gerais, como a Lei deve ser entendida e qual é o alcance dos direitos que ela elenca. Destaca os cinco direitos fundamentais da população infantil e adolescente: direito à vida e a saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; convivência familiar e comunitária; o direito à Educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

A segunda parte, descrita no texto como especial, traz as normas gerais que regem a política de enfrentamento às situações de violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente. Nessa parte também estão descritas as diretrizes da política de atendimento, as medidas de proteção e socioeducativas, o acesso à justiça e os crimes e infrações administrativas.

Castro (2010) aponta brevemente o contexto histórico no qual o ECA (BRASIL, 1990) foi desenvolvido e ratificado.

Diante do momento econômico, político e social pelo qual o Brasil estava passando no final da década de 1980, buscando novos direitos e garantias para os cidadãos, houve uma necessidade de adaptar o antigo Código de Menores às novas condições sociais, não bastando uma simples modificação, mas sim um novo ordenamento que suprisse as necessidades impostas pela Constituição Federal de 1988. (*CASTRO, 2010, p. 120*).

Castro (2010) desenvolve uma comparação importante entre as diferenças desse documento e o Código de Menores de 1979. Destaca a doutrina de proteção integral, o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o direito à participação e o direito à liberdade presentes no ECA (BRASIL, 1990) em oposição à doutrina de situação irregular e não reconhecimento desse grupo enquanto cidadãos de direitos.

Os trabalhos de *Castro (2010)*, *Silva (2015)* e *Santos (2019)* compreendem que o ECA (BRASIL, 1990) reafirma e melhor explica os direitos das crianças e adolescente presentes na CF (BRASIL, 1988). “O ECA explicitou melhor os direitos da criança, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento” (*SANTOS, 2019, p. 24*).

As disposições preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), artigos 1º ao 6º, afirmam a proteção integral à criança e ao adolescente, entendidos como pessoas humanas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e responsabilidade do Estado e da família.

Anjos e Rebouças (2014) destacam a importância do ECA (BRASIL, 1990) no entendimento da criança como pessoa humana, com características específicas, em desenvolvimento e como sujeito de direitos em superação à concepção menor. Para as pesquisadoras, anteriormente à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, os ordenamentos jurídicos desconsideravam as peculiaridades desse grupo que eram considerados incapazes e sem direitos.

Em síntese, diante desta sucinta análise histórica do direito em relação à criança e ao adolescente, percebe-se que no período colonial e imperial, não se tinha reconhecido a infância como uma etapa da fase humana importante para o desenvolvimento de uma fase adulta mais saudável. A preocupação dos dispositivos legais sempre foi pautada pelo viés penal exclusivamente, sem qualquer preocupação com a peculiaridade da condição de sujeito em formação, mas do controle do “menor” incapaz, que precisa ter um adulto – um juiz – que lhes dite as regras do jogo. (ANJOS; REBOUÇAS, 2014, p. 200).

Anjos e Rebouças (2014) afirmam que o termo menor foi cunhado ao longo da história e legitimado pelo Código de Menores de 1927. O termo menor se referia a criança, pobre e/ou negra, como expostos, abandonados e delinquentes. “A concepção menorista resume a criança sem família como incapaz, perigosa, marginal, delinquente, enfim um menor” (ANJOS; REBOUÇAS, 2014, p. 200).

Ainda de acordo com as pesquisadoras, no Brasil, somente a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 a concepção de menor é superada e institui-se o termo criança e adolescente e sujeitos de direitos, ao menos nos ordenamentos jurídicos.

A palavra “participar” aparece três vezes no texto do ECA (BRASIL, 1990): duas no artigo 16, que faz parte do capítulo II e aborda o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990).

E uma vez no artigo 53, integrando o capítulo IV, que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

O inciso V, do artigo 16, afirma que é direito da criança participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação, e o inciso VI do mesmo artigo destaca o direito de participar da vida política, na forma da lei. Esse artigo também aborda o direito à liberdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, de opinião e expressão; de crença e culto religioso; de brincar, praticar esportes e divertir-se; buscar refúgio, auxílio e orientação (CASTRO, 2010; COLASANTO, 2014; FERREIRA, 2019; LIRA, 2017; VASCONCELOS, 2010).

A palavra “participação” aparece doze vezes no texto do ECA (BRASIL, 1990), presente em nove artigos (artigo 53, 68, 88, 92, 126, 149, 177, 241 e 258). O artigo 53 afirma que as crianças e os adolescentes têm direito à educação e a palavra “participar”, presente no texto, refere-se ao direito dos pais de conhecer o processo pedagógico, bem como opinar sobre ele, e ao direito de crianças e adolescentes de organizarem entidades estudantis. Destaca-se nesse artigo o direito desse grupo de contestar os processos avaliativos escolares.

O artigo 68 faz parte do capítulo V, que se refere ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho, e a palavra participação destaca que as entidades que contratam adolescentes para trabalhar devem oferecer condições de participação.

Os artigos 88, 92, 126, 149, 177, 241 e 258 estão na segunda parte do ECA e tratam das políticas de atendimento. Esses artigos regulamentam como a comunidade deve participar dos órgãos de assistência, orientam sobre a participação de crianças e adolescentes em festas, *shows* e outros eventos a fim de preservar sua integridade e regulamentam o tratamento que será dado a crianças e adolescentes quando e se participarem de ato infracional.

Os artigos do ECA (BRASIL, 1990) citados nos dois parágrafos anteriores são de suma importância, no entanto, as discussões nesta pesquisa e nos trabalhos analisados se concentram nos artigos 16 e 53 porque dão subsídios para discutir a participação da criança na Educação Infantil.

Colasanto (2014) e Lira (2015) relacionam os direitos à liberdade, à participação, ao respeito, à dignidade, o direito à educação, para que a criança se prepare para a cidadania, presentes nos artigos 16, 15 e 53, respectivamente. Tal discussão destaca a importância da

Educação no desenvolvimento de uma sociedade democrática e participativa, visto a relação entre cidadania e participação, que será abordada mais adiante no texto.

Outra discussão importante desenvolvida por *Castro (2010)* é o reconhecimento dos direitos da criança de participar e opinar. Reconhece que crianças têm o direito de ter autonomia no seu pensar, no seu viver, no seu desenvolver. Já a compreensão de que são seres humanos em desenvolvimento remete à importância do adulto na sua vida, respeitando suas condições biopsicossociais, garantindo condições para a efetivação dos seus direitos e criando condições de desenvolvimento. Nesse sentido, o ECA (BRASIL, 1990) é um marco para a infância (*CASTRO, 2010*).

Podemos dizer que o ECA foi um marco no reconhecimento da autonomia infantil porque a criança passou a ter a possibilidade de exercer seus direitos por si, embora precise, muitas vezes, de um apoio externo que seja capaz de garantir o seu exercício sem a ocorrência de limitações ou distorções. (*CASTRO, 2010, p. 125*).

Com base nos dados produzidos, nas discussões acima apresentadas e em Leite Filho (2011), entende-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) concretiza a inserção da criança brasileira no campo dos direitos humanos e, por isso, é realmente um marco na história da infância e da criança brasileira. As perguntas que se abrem são: Para qual criança o ECA foi um marco? E para qual infância?

Na mesma década que o ECA foi publicado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é promulgada especialmente para regulamentar a educação escolar brasileira (Educação Básica e Ensino Superior). Foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e reafirma o direito à educação presente na CF (1988). Sua elaboração contou com a participação da sociedade civil organizada e desejosa de uma Educação de qualidade. De uma Educação Infantil que contemplasse uma concepção de criança como sujeito de direitos.

Castro (2010) afirma que a LDB (1996) ficou longe de ser uma revolução no campo educacional, pois o texto final e promulgado não é o projeto entregue à Câmara de Deputados em 1988. No entanto, entende que essa lei trouxe avanços para a educação brasileira e destaca os seguintes aspectos: a Educação Infantil como obrigação do Estado, no artigo 4º; e o objetivo de a educação ser a preparação para a cidadania, no artigo 22.

Para *Carneiro (2017)*, a LDB (1996) é parte dos avanços na legislação brasileira após a redemocratização do país. Destaca sua importância ao incorporar a Educação Infantil à Educação Básica com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças.

O trabalho de *Santos (2019)* aborda a participação de uma criança com deficiência, chama atenção para o atendimento educacional especializado, amparado no artigo 4º, inciso IV, da LDB: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016).

A fim de discutir a participação das crianças no processo educativo, as pesquisas de *Castro (2010)*, *Carneiro (2017)*, *Bijega (2018)* e *Ferreira (2019)* amparam-se no artigo 2º, que traz como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e no artigo 3º, inciso II, que aborda a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber como um dos princípios da Educação. Liberdade e cidadania seriam, para essas pesquisas, aspectos importantes da participação das crianças e dos adultos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento que busca orientar a prática de professores na Educação Infantil (*CASTRO, 2010; CARNEIRO, 2017; FERREIRA, 2019; SANTOS, 2019*). Sendo assim, não possui valor legal, apenas orientador.

O RCNEI (BRASIL, 1998) está organizado em três volumes. O primeiro é a introdução ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil; o volume 2 trata da formação pessoal e social, identidade e autonomia; e o terceiro aborda o conhecimento de mundo.

Na introdução (primeiro volume) o documento apresenta concepções de creches, pré-escolas, de criança, de cuidado e educação, de brincadeira e de interação social. O segundo, com o título de “Formação Pessoal e Social” discute sobre vínculos, sexualidade e o processo de aprendizagem da criança. O terceiro, denominado “Conhecimento de Mundo” fala sobre o movimento na Educação Infantil e organiza o trabalho pedagógico em seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade.

De acordo com *Carneiro (2017)*, a concepção de criança presente no texto é de sujeito social e histórico, que faz parte de um contexto social e familiar específico e influenciado pelo meio.

Apesar, no entanto, de ter como objetivo favorecer a construção de propostas educativas para as instituições de Educação Infantil, ao propor as práticas, os volumes 2 e 3 apresentam uma organização por idades – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos, o que, aparentemente, não torna invisíveis os bebês! (*CARNEIRO, 2017, p. 35*).

No primeiro volume, na página 13, aparece afirmação de que o RCNEI (BRASIL, 1998) se constitui de orientações para o desenvolvimento de práticas que promovam a cidadania das

crianças brasileiras. Como apontado anteriormente, o exercício da cidadania se constitui como ponto importante para a participação infantil, sendo assim, as orientações do documento referentes à cidadania são relevantes para a participação da criança na Educação Infantil e por isso foram discutidas nos trabalhos de *Castro (2010)*, *Carneiro (2017)*, *Ferreira (2019)* e *Santos (2019)*.

São afirmações do tipo "implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, 1998a, p. 51, grifo meu), que possibilitam compreender que na construção desse discurso sobre a participação ativa das crianças, a EI aparece como um espaço para o exercício da cidadania das crianças. Portanto, cabe à EI favorecer as condições que permitam às crianças participação nas questões relativas ao seu processo educativo. (CASTRO, 2010, p. 143).

Os trabalhos de *Castro (2010)*, *Ferreira (2019)* e *Carneiro (2017)* abordam, também, as críticas feitas pela comunidade acadêmica ao RCNEI (BRASIL, 1998) por não contemplar as reflexões realizadas ao longo do processo. De acordo com *Castro (2010)* e *Carneiro (2017)*, as críticas se referem à forma como foi elaborado, seu conteúdo e a maneira como foi implementado.

De acordo com *Leite Filho (2001)*, o RCNEI (BRASIL, 1998) não está articulado com documentos anteriores produzidos pelo Ministério da Educação e significou um retrocesso no processo de articulação do governo com a sociedade civil, a fim de construir políticas para as crianças pequenas, pois desconsiderou as observações e críticas enviadas por profissionais da educação.

Considera-se importante compreender que no período de redemocratização do Brasil houve uma intensa movimentação da sociedade civil no desenvolvimento dos ordenamentos legais e documentos orientadores a fim de construir uma Educação que atendesse aos anseios, às diversidades e às novas concepções da sociedade brasileira.

Outro aspecto importante a respeito da RCNEI (BRASIL, 1998) é a afirmação de seu caráter orientador e não mandatório, sendo uma opção da equipe pedagógica a decisão de adotá-lo, que pode ser entendido como contraditório, já que, de acordo com *Cerisara (2002)* e *Leite Filho (2001)*, o MEC vinculou o envio de verbas para a formação continuada de professores à adesão ao RCNEI como referência para a educação do município.

Castro (2010) entende que o RCNEI (BRASIL, 1998) é contraditório, no entanto, apresenta a criança como sujeitos de direitos e a escola de Educação Infantil deve promover sua participação no seu processo educativo.

As DCNEI foram instituídas no ano de 1999, revisadas em 2009 e publicadas em 2010 para incorporar os avanços sociais, políticos e científicos na área da Educação Infantil. Apresenta as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil (*SANTOS, 2019*). Ao contrário do RCNEI (1998), a elaboração das DCNEI (2009) teve a participação das universidades, associações científicas, movimentos sociais e Estado na sua elaboração (*FERREIRA, 2019*), como registrado no último item do documento.

De acordo com *Castro (2010)* e *Leite Filho (2001)*, as DCNEI (BRASIL, 1999, 2009) estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a Educação Infantil no Brasil quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas a serem implementadas.

O documento está estruturado em três partes: a primeira parte descreve a evolução histórica do conceito de criança; a segunda parte aborda os termos creche e pré-escola em seu uso histórico e dicotômico; a terceira parte apresenta oito diretrizes que visam orientar as instituições de Educação Infantil quanto a organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (*CASTRO, 2010; LEITE FILHO, 2001*).

O documento mostra que compreensões de criança como “bibelô”, “bichinho de estimação”, “adulto em miniatura” permitiram que essas fossem negligenciadas e exploradas, promoveram injustiças e desobrigaram Estado e sociedade civil de suas responsabilidades. Tais entendimentos de criança, também, tornam complicado construir uma Educação Infantil participativa, pois desconsideram suas especificidades e suas capacidades.

No que diz respeito à creche e à pré-escola, o documento registra que historicamente o termo creche se referia às instituições destinadas à educação de crianças pobres e pré-escola eram frequentes por crianças de classes média e alta.

As oito diretrizes apresentadas no documento são:

I – Os princípios norteadores das práticas pedagógicas, quais sejam: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As propostas pedagógicas na Educação Infantil devem reconhecer a identidade pessoal de alunos, famílias, professores e outros profissionais.

III – As práticas pedagógicas devem integrar aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As propostas pedagógicas devem promover a interação entre várias áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã.

V – As avaliações devem ser organizadas de modo a registrar e acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos.

VI – As propostas pedagógicas devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas pelo profissional educador.

VII – A Educação Infantil deve ser gerida por uma gestão democrática que garanta os direitos das crianças e suas famílias.

VIII – As propostas pedagógicas devem proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais.

Para *Castro (2010)*, *Silva (2015)*, *Carneiro (2017)*, *Bijega (2018)* e *Ferreira (2019)*, as DCNEI (2009) são importantes para a participação infantil ao conceberem a criança como sujeito histórico e social.

Castro (2010) afirma que, apesar do caráter mandatório desse documento, a política adotada pelo governo federal, que não fez a devida divulgação, acabou por silenciá-lo e torná-lo inexpressível. A pesquisadora afirma que o documento apresenta uma preocupação com a participação da criança na medida em que propõe uma educação pautada nos princípios da cidadania.

Bijega (2018) afirma que as DCNEI (BRASIL, 2009) contemplam a participação da criança ao proporem uma educação que respeite as formas de organização familiar e práticas pedagógicas que ampliem a confiança e promovam experiências individuais e coletivas.

O mesmo é defendido por *Carneiro (2017)*, ao afirmar que o documento entende que as crianças possuem saberes e experiências que, na escola de Educação Infantil, devem ser articulados com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade.

Bijega (2018) afirma que a participação infantil nas DCNEI (2009) limita-se a execução das propostas pedagógicas, desconsideram a participação das crianças em outros aspectos e momentos da Educação Infantil.

Então, neste quarto documento a participação aparece naquilo que tange a participação dos adultos na proposta pedagógica, a participação das famílias na organização dos espaços, tempos e materiais e no que tange as práticas pedagógicas da Educação Infantil há a explícita defesa de experiências que ampliem a confiança e participação das crianças nas atividades, sendo que somente neste ponto há a participação notadamente em relação as crianças. (*BIJEGA, 2018, p. 33*).

Para *Ferreira (2019)*, a importância desse documento está na orientação de que a criança seja o centro do planejamento e que suas especificidades sejam consideradas no planejamento e na execução do trabalho docente.

Para *Silva (2015)*, a participação da criança está presente no texto quando este aborda o princípio político que deve estar presente nas práticas educativas na Educação Infantil.

A participação, por ser um princípio político que orienta a organização e a gestão das instituições de Educação, está profundamente comprometida com a garantia da presença de princípios éticos e estéticos no dia a dia das crianças, dos profissionais e das famílias. (*SILVA, 2015, p. 67*).

Percebe-se no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos dados produzidos nesta pesquisa um caminho para a participação da criança na Educação Infantil. Caminho que se inicia no reconhecimento dela como ser histórico, social e de direitos e perpassa por uma educação pautada nos princípios de cidadania e democracia. No entanto, concorda-se com *Bijega (2018)*, o documento não deixa claro a participação da criança em aspectos da Educação Infantil como o planejamento e a avaliação.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil é um documento produzido pelo Ministério da Educação no ano de 2006, e está dividido em dois volumes. Tem como objetivo, descrito em sua apresentação, “[...] promover a igualdade de oportunidades e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006).

No primeiro volume encontram-se os fundamentos da qualidade na Educação Infantil, para tal, descreve as concepções de criança e de Educação Infantil que devem reger o trabalho nessa etapa da Educação Básica. Propõe um debate sobre qualidade na Educação e na Educação Infantil, apresenta resultados de pesquisas e o significado de qualidade na perspectiva da legislação e da atuação de órgãos oficiais brasileiros.

O segundo volume apresenta as competências (obrigações) do poder público, em cada nível da administração: federal, estadual e municipal; a caracterização das Instituições de Educação Infantil como sendo creches e pré-escolas, públicas (gratuitas e laicas) ou privadas que podem funcionar em espaço próprio ou junto com instituições de Ensino Fundamental e Médio e, por último, os parâmetros que devem reger as propostas pedagógicas.

Bijega (2018) afirma que o documento Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil é o único documento brasileiro que traz, de maneira clara, a participação como direito da criança. Ao se referir aos direitos da criança, o documento define a participação como direito da criança

(BRASIL, 2006, p. 19). *Santos (2019) e Ferreira (2019)* citam o documento, seu objetivo, no entanto as discussões desenvolvidas não contemplam o direito da criança à participação.

O documento Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil destaca-se ao afirmar que a participação é um direito da criança, no entanto não especifica em quais parâmetros a participação infantil deve acontecer e como contribui para a qualidade da Educação Infantil.

Outro documento, sem caráter legal, é denominado de Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Um documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, publicado em 1995 e reeditado no ano de 2009, apresenta compromissos de políticos, administradores e educadores com o atendimento na creche que respeite os direitos das crianças. Está organizado em duas partes: a primeira parte aborda, por meio da explicitação de direitos da criança, os critérios sobre a organização e o funcionamento da creche; a segunda parte explicita critérios sobre as diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

Castro (2010) afirma que o documento tem sua importância ao adotar uma concepção de educação centrada na criança e em seus direitos. Isso significa que os critérios que regem a organização e política da instituição de Educação Infantil pautam-se nas especificidades e nos direitos da criança, sendo assim, a participação infantil está na organização, preparação e funcionamento da creche.

Bijega (2018) discorre sobre a presença da participação da criança no documento, citando o tópico o qual afirma que as crianças serão incentivadas a participarem da arrumação da escola. No entanto, é possível encontrar no texto do documento a participação das crianças em vários momentos e propostas como as brincadeiras, nos momentos de cuidados essenciais, nas tarefas de cozinha, no cuidado com a horta, nas propostas ao ar livre, nas comemorações (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo pensado para orientar a Educação Básica Brasileira (Educação Infantil ao Ensino Médio). Para *Carneiro (2017)*, a existência desse documento estava prevista pela CF (BRASIL, 1988), pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014).

O processo de construção e de implementação da BNCC (2017) foi amplamente questionado e rejeitado por professores, pesquisadores e entidades nacionais ligadas à Educação Infantil (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019; CARNEIRO, 2017). As críticas são relativas ao processo pouco democrático que envolveu a formulação da terceira versão, às alterações

nela ocorridas e no que se refere à Educação Infantil à retomada de um modelo curricular para a primeira etapa da Educação Infantil.

O contexto histórico em que foi pensada e discutida a terceira versão da BNCC foi bastante controverso. Após o golpe de Estado da então presidente Dilma Rousseff ocorreram movimentações políticas e ideológicas que interferiram nos trabalhos da BNCC, como uma nova composição do Conselho Nacional de Educação alinhados com interesses privatistas e com posições conservadoras contrárias a educação sexual na escola e imposição religiosa na escola pública (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Havia também nesse período constantes ataques ideológicos aos professores, pesquisadores e à autonomia da universidade pública, que objetivavam o não diálogo para a construção da BNCC e assim a implementação de base que atendesse aos interesses daqueles que detinham o poder político e econômico.

Com o objetivo de manter o controle ideológico, foi apresentado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), o qual foi formulado sem qualquer diálogo com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto. A proposta desconsiderou completamente a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 81).

A crítica à BNCC desenvolvida por Barbosa, Silveira e Soares (2019) se refere, principalmente, ao caráter prescritivo curricular do documento, contrariando a LDB (1996) que garante autonomia às instituições de Educação Infantil a elaboração democrática de seus currículos, com a participação de familiares, professores e crianças.

O texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) está dividido nos seguintes subtítulos: Educação Infantil na Base Comum Curricular, a Educação Infantil no Contexto da Educação Básica, campos de experiência, objetivos de aprendizagem e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A participação infantil, presente no subtítulo Educação Infantil no contexto da Educação Básica, configura-se como um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BNCC, 2017, p. 38).

O direito à participação foi destacado por *Santos (2019)*, que critica o fato de explicar o que significa participar ativamente.

A participação no contexto da Educação Infantil é de suma importância para o aprendizado, desenvolvimento, saúde e bem-estar da criança, tanto que a sua participação é considerada um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, conforme descrito na BNCC. (*SANTOS, 2019, p. 41*).

A BNCC (2017) destaca-se ao considerar a participação da criança como um direito de aprendizagem e de desenvolvimento junto do brincar, conviver, explorar, expressar, conhecer-se. Tal perspectiva leva a pensar a participação como uma habilidade a ser desenvolvida nas e pelas crianças, cabendo à Educação Infantil criar condições para iniciar o desenvolvimento dessa participação nas e com as crianças.

No entanto, a BNCC (2017) desconsiderou a participação da sociedade na sua elaboração, possui um caráter prescritivo que ignora a autonomia de professores na elaboração do seu trabalho e recusa a escola democrática, que com a participação da comunidade escolar constrói seus currículos. Sendo assim, a BNCC realmente considera que a criança tem o direito de participação na Educação Infantil?

Nessa perspectiva, a crítica feita por *Santos (2019)* torna-se relevante e pode ser confirmada no texto da BNCC, que além de não explicar o que é participação ativa não atenta para as especificidades, para os contextos, para os conhecimentos de cada criança presente na Educação Infantil. Desse modo, na realidade não considera e não propõe a participação infantil como parte dessa etapa da Educação Básica.

Evidencia-se, após a análise dos trabalhos, a existência de corpo de ordenamentos jurídicos e documentos orientadores da Educação Infantil, que legitima a criança como sujeito de direitos e destaca a participação como um desses direitos.

Na próxima seção desta dissertação serão apresentadas as concepções de participação adotadas nos dados produzidos e as condições para a participação infantil, ainda de acordo com os dados. Posteriormente, cada item (participação, criança, professor e escola de Educação Infantil) discutido de acordo com pressupostos da T.H.C. e das ideias de Barbara Rogoff sobre o desenvolvimento cultural humano.

4 CONCEPÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Imagem 4 - Festa de São Patrício



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br>

De acordo com o *site* “Tudo interessante”, a Imagem 4 exhibe dois meninos e uma freira participando de uma importante festa da cultura irlandesa, o Dia de São Patrício, padroeiro da Irlanda. Essa imagem pode ilustrar como a T.H.C. e Rogoff (2005) pensam o processo de desenvolvimento humano.

A T.H.C., desenvolvida por Vigotski, tendo como método o Materialismo Histórico-Dialético de Marx (1818-1883), entende que o desenvolvimento das características que tornam os indivíduos humanos se dá nas relações sociais, por meio da apropriação das formas culturais (materiais e imateriais) no processo de atividade.

Barbara Rogoff propõe pensar o desenvolvimento humano em uma perspectiva cultural, amparada pela T.H.C, afirmando que o desenvolvimento humano acontece por meio participação das crianças nas atividades culturais de sua comunidade, que gera aprendizagens e desenvolvimento e, em consequência, o modo como as crianças participam dessas atividades muda.

Compreende-se que na Imagem 4 os meninos e a freira se encontram num processo de apropriação cultural e conseqüentemente de desenvolvimento humano. Isso por que, por meio da participação na Festa de São Patrício (atividade cultural), as crianças estão aprendendo sobre

a cultura material (roupas) e imaterial (dança) pertencente a essa festa, e estão, adulto e crianças, interagindo uns com outros e com sua comunidade.

Fundamentada pela perspectiva da T.H.C. e por Rogoff (2005), esta pesquisa compreende que é participando de atividades culturais, nas quais as crianças estabelecem relação com o meio material e imaterial, que se apropriam e internalizam a cultura e se humanizam. Desse modo, nomeia a participação, nessas bases teóricas, como participação humanizadora.

4.1 Concepção de participação nas pesquisas

Na leitura dos trabalhos selecionados para análise percebeu-se a presença de concepções de participação embasadas por diferentes referenciais teóricos. Inclusive um mesmo conceito de participação pautado em diferentes referenciais teóricos, opção justificada pela complexidade desse conceito. “É preciso esclarecer que uma definição de participação pautada na ciência moderna tem suas limitações, e por isso foi preciso buscar bases teóricas que me possibilitassem ampliar e superar as limitações” (VASCONCELOS, 2010, p. 25).

Entender as diferentes concepções de participação e seus referenciais teóricos se faz necessário para situar esse conceito no campo teórico assim como compreender se e como a Teoria Histórico-Cultural aparece no desenvolvimento desse conceito. Por essa razão, nesta seção serão apresentadas as concepções de participação e os referenciais teóricos adotados, bem como reflexões desenvolvidas.

Na Tabela 9 podem-se visualizar os trabalhos analisados e os referenciais teóricos que embasam as concepções de participação construídas e adotadas em cada pesquisa.

Tabela 9 - Área do conhecimento que ampara o conceito de participação

TRABALHO	DIREITO	EDUCAÇÃO	SAÚDE	SOCIOLOGIA	PSICOLOGIA
Colasanto (2010)	X	X		x	
Silva (2016)		X			
Ferreira (2012)		X			
Vasconcelos (2010)	X	X		x	
Lira (2017)	X	X		x	
Rosa (2015)	X	X		x	
Carneiro (2017)	X	X		x	
Silva (2015)	X	X		x	X
Monteiro (2014)		X		x	
Vasconcelos (2017)	X	X		x	
Santos (2019)	X		X		
Bastos (2014)	X			x	
Castro (2010)	X	X		x	X
Bijega (2018)	X	X		x	
Ferreira (2019)	X	X		x	
Maletta (2017)	X	X		x	
Buss-Simão e Maфра-Rebello (2019)	X	X		x	
Vasconcelos (2015)	X	X			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como mostra a Tabela 9, a Educação embasa a concepção de participação em dezesseis trabalhos, o Direito em quinze trabalhos, a Sociologia em quatorze trabalhos, a Psicologia em dois e a Saúde em um trabalho.

A Saúde ampara o conceito de participação da pesquisa de *Santos (2019)* que pesquisa a participação de uma criança com deficiência. A pesquisadora traz a saúde para discutir a importância de conhecer e considerar as condições físicas, mentais e emocionais de cada criança na elaboração do trabalho docente para que todas as crianças participem da e na escola de Educação Infantil.

A Psicologia é utilizada para discutir a concepção de participação por meio de escalas que visam organizar e sistematizar a participação da criança. Observou-se que a Teoria Histórico-Cultural não aparece entre os referenciais da Psicologia utilizados para conceituar a participação. Para embasar a concepção de participação como direito da criança os trabalhos pautaram-se no Direito. Concepção discutida anteriormente nesta pesquisa.

Com base na Educação as pesquisas utilizam conceitos de democracia e escola democrática propondo que a participação da criança faz parte e/ou está relacionada a esses conceitos. Desenvolvem a perspectiva de que participar não é uma habilidade nata, mas algo que se aprende.

A Sociologia, mais especificamente a Sociologia da Infância, ampara a compreensão de participação como uma ação social e política, relacionada ao ter e emitir opiniões. Tal compreensão de participação é sustentada na concepção de criança como ator social, protagonista do seu processo de socialização adotada pela Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância surge como campo de estudos na década de 80 do século passado. Opõe-se a sociologia pensada segundo aportes Durkeonianos, na qual a criança é pensada como passiva diante do mundo do adulto e a socialização como a inculcação de valores da sociedade adulta. Propõe que a infância é uma construção social, parte da sociedade e a criança é ator social, sujeito e produtor de cultura (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Após uma breve exposição de como as áreas do conhecimento (saúde, direito, educação, psicologia e sociologia) foram utilizadas nas pesquisas, serão apresentados e discutidos os conceitos de participação desenvolvidos e adotados em cada pesquisa.

Pautada pelo Direito, pela Sociologia da Infância e pela Educação, *Colasanto (2010)* defende que a participação é um direito da criança que se concretiza na relação adulto-criança. Para a autora, participar é entender o funcionamento das instituições, emitir opiniões e promover mudanças. Desse modo não deve ser um evento, mas fazer parte do dia a dia da escola, fazer parte do currículo. “Esse conceito insere-se em um contexto educacional mais amplo, que se materializa na relação criança e adultos, no currículo praticado, durante a organização dos espaços” (*COLASANTO, 2010, p. 64*).

Dialoga com a educação ao trazer concepções de escola democrática e assim relacionar participação e democracia dentro do espaço educacional. Para a autora, a participação acontece num ambiente democrático, que também é construído com a participação dos indivíduos. Dessa forma, a democracia promove a participação e a participação promove a democracia. Reconhece que as crianças são participantes políticos da escola e da sociedade.

[...] a participação política não se restringe ao poder do voto: o fato é que enquanto as crianças não forem vistas como atores políticos concretos, que podem dar sua opinião, emitir sugestões, compreender e ajudar nas mudanças da escola, não haverá democracia real e plena. (*COLASANTO, 2010, p. 24*).

Colasanto (2010) também propõe que as crianças e suas opiniões sejam consideradas no desenvolvimento e execução das práticas docentes, no entanto, enfatiza que essa não deve acontecer nos momentos que são de interesse dos educadores, mas sempre, em todos os momentos, como algo comum no cotidiano da Educação Infantil. Comum que não significa menos importante, mas tão essencial que se torna natural nesse ambiente.

A participação também é relacionada à democracia nos trabalhos de *Vasconcelos (2010)*, *Rosa (2015)*, *Vasconcelos (2015)* e *Silva (2016)*. *Vasconcelos (2015)* acredita que a participação é um valor que contribui para a cidadania emancipatória. Para *Silva (2016)*, participação, enquanto prática democrática, é um elo entre diversidade e cidadania, porque considera os modos de pensar de cada sujeito. Nesse sentido, participação é envolver-se com os outros nas tomadas de decisões. A participação não deve ser obrigatória, mas uma ação que surge do desejo da criança de participar.

Rosa (2015) defende que participar é refletir, dialogar sobre o planejamento e as ações, mas não apenas falar e ouvir. É considerar as ideias das crianças nas ações escolares, de modo cooperativo, dialógico e reflexivo; é fazer escolhas. “A participação é muito mais do que oferecer momentos para que as pessoas possam falar, a escuta sem responsabilidade tem seu fim em si mesma, pois não gera reflexão nem diálogo” (*ROSA, 2015, p. 49*).

Vasconcelos (2010) apresenta o entendimento de participação relacionado com a democracia ao propor que somente em uma escola de Educação Infantil democrática a participação das crianças acontece. Utiliza a Sociologia da Infância para a defesa da participação social das crianças, assim como da escola como espaço democrático.

Os termos “ter parte, fazer parte, tomar parte” são utilizados por *Vasconcelos (2010)*, *Ferreira (2012)*, *Bijega (2018)* e *Vasconcelos (2015)*. Tais termos são cunhados pelo pedagogo e comunicador Juan E. Diaz Bordenave no seu livro “O que é participação”, em 1994, para conceitualizar participação numa perspectiva social e política.

Para Bordenave (1994), a participação é uma necessidade humana universal (*BIJEGA, 2018*), um desejo que se efetiva quando o indivíduo, além de ter parte, faz parte e toma parte nas decisões, ações da sociedade de maneira geral (processos macro participativos) ou em grupos mais restritos (processos micro participativos). Sendo que “tomar parte” é “a prova de fogo” (*BORDENAVE, 1994, p. 23*).

Como afirma *Bijega (2018, p. 16)*: “Por outro lado, tomar parte é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo”.

Para *Ferreira (2012)*, participação é um direito e o termo “tomar parte” sobressai sobre o ter parte e fazer parte porque significa opinar nas decisões da escola. Em 2019, *Ferreira (2019)* não resgata esses termos e assume uma concepção de participação infantil como ação e presença nas ações docentes na Educação Infantil, pautada pelo Direito, pela Educação e pela Sociologia da Infância, pela ação da criança na elaboração e execução da prática docente; presença relacionada à escuta do adulto, na busca por compreender os modos de ser e pensar das crianças e considerá-los em seu trabalho (*FERREIRA, 2019, p. 34*). Participar é um ato social, um ato de interação com os outros que encontra espaços de realização na escola democrática.

Bijega (2018) e *Vasconcelos (2010)* dialogam os três termos - ter parte, fazer parte, tomar parte - para definir o entendimento de participação em suas pesquisas. Sendo que *Vasconcelos (2010)* destaca o termo “tomar parte” como sendo uma participação mais profunda, um envolvimento das crianças nas situações.

Bijega (2018) utiliza o Direito e a Sociologia da Infância para o diálogo com os termos “ter parte, fazer parte, tomar parte” e desenvolve uma concepção de participação como ação social e política, relacionada à democracia e à igualdade, condição para exercício da cidadania. “Quero reconhecer a participação infantil como comprometimento ético, como direito das crianças, espaço para produção da cultura infantil e ação social das crianças [...]” (*BIJEGA, 2018, p. 14*).

Santos (2019), amparada por bases teóricas do Direito e da Saúde com o trabalho desenvolvido por *Christine Imms (2016)*, reconhece a participação da criança - em especial da criança com deficiência, foco da sua pesquisa – como direito reconhecido legalmente, que está regulado por dois aspectos: presença (ou comparecimento) e envolvimento. A presença estaria relacionada aos pré-requisitos: disponibilidade, competência e acessibilidade. Já o envolvimento requer acomodação e aceitação por parte da criança e possui três componentes: cognitivo, comportamental e emocional (*SANTOS, 2019*).

Em conversas com alguns educadores, percebe-se que eles acreditam que a participação ocorra sempre que a criança faz o que é solicitado ou quando está interagindo com os seus colegas e/ou professores. Entretanto, constata-se que é necessário mais do que apenas fazer o que lhe solicitam ou interagir com o outro e com o meio. Para participar de forma efetiva, significativa e integral é crucial que a criança esteja presente naquele momento, e principalmente esteja envolvida nele. (*SANTOS, 2019, p. 45*).

Para *Santos (2019)*, participação e interação são conceitos diferentes, cuja relação é complexa, pois nem sempre que houver interação haverá participação, porém sempre que

acontecer participação acontecerá interação. Para explicar melhor a complexidade da relação entre participação e interação apresenta o seguinte exemplo. “Entretanto, nem sempre que acontecer a interação haverá a participação dela, como, por exemplo: uma criança está interagindo com os seus colegas durante um jogo de tabuleiro que estão jogando, mas ela está mais envolvida em mostrar o seu relógio novo do que jogar, logo ela não está participando desse jogo” (SANTOS, 2019, p. 42).

Para *Castro (2010, p. 60)*, o conceito de participação é complexo e multidimensional. Complexo no sentido de possuir várias significações que se relacionam, que são (re)significadas, (re)interpretadas e (re)construídas. Multidimensional porque é afetado pelo contexto, pelas circunstâncias e pelas condições (de quem participa). Sinônimo de voz, de ação, mas uma ação que não é obrigatória, mas algo que parte da criança. É fazer saber, informar, anunciar, comunicar, negociar, tomar decisões, influenciar em decisões de sua comunidade. Participar é um direito que permite à criança construir sua autonomia e exercer protagonismo em sua vida.

Para construção dessa compreensão sobre a participação, *Castro (2010)* amparou-se na Sociologia da Infância que discute a participação social das crianças na Psicologia por meio da escala de participação de Hart, na Educação também pelas escalas de participação de Schroder e Gerison Lansdown e no Direito.

As escalas de participação desenvolvidas por Roger Hart da psicologia e Schroder e Gerison Lansdown foram utilizadas também nos trabalhos de *Castro (2010)* e *Silva (2015)*. Tais escalas buscam sistematizar e organizar em níveis a participação e a não participação das crianças nos diversos espaços e situações da vida social.

Castro (2010, p. 67) apresenta duas escalas diferentes em seu trabalho, no entanto deixa claro que a participação infantil não deve ser reduzida a procedimentos e níveis. Para *Silva (2015)*, as escalas servem para compreender a intensidade da participação infantil.

Roger Hart é um psicólogo que desenvolveu uma escala (ou escada) de participação com oito níveis (*CASTRO, 2010; SILVA, 2015*). Sendo que os três níveis na parte inferior da escada são considerados etapas de não participação; e a verdadeira participação se inicia no quarto nível e se efetiva no último, como mostra a imagem 5.

Imagem 5 - Escala de Roger Hart



Fonte: Silva (2015).

Nos níveis de não participação, as crianças estão presentes, são as motivadoras das ações, porém não lhes são oferecidas as informações para compreenderem a ação, não têm a sua voz considerada. No quarto degrau se inicia a participação da criança, ela compreende e está envolvida no projeto. Os espaços de atuação da criança vão se ampliando em cada degrau até que no oitavo degrau efetiva-se sua participação (CASTRO, 2010).

Silva (2015) cita o pedagogo alemão Richard Schroder, que em 1995 ampliou a escala de Hart para nove níveis: 1) determinação alheia; 2) decoração; 3) participação justificada; 4) participação tolerada; 5) participação informada; 6) coação; 7) codeterminada; 8) autodeterminada e 9) autônoma. A nona etapa refere-se ao momento que a criança possui liberdade para resolver as questões junto com o grupo.

No trabalho de Silva (2015) destaca-se também a pesquisadora britânica Gerison Lansdown (2001), que estabeleceu três formas de participar: 1) por processos consultivos; 2) por iniciativas participativas; 3) por projetos autopromovidos. Na primeira os adultos organizam os projetos e consultam as crianças, na segunda as crianças têm alguma participação no processo e na terceira as crianças participam da elaboração dos projetos.

As escalas de participação, citadas acima, não definem o modo como os trabalhos pensam a participação das crianças. São apresentadas para ampliação do conhecimento acerca do que é participação, para conhecer formas diferentes de conceber a participação das crianças e sobre elas são tecidas críticas pertinentes. Para Silva (2015), elas simplificam algo que é muito

complexo, não captam os diferentes modos de participação, desconsideram o contexto social e cultural das crianças.

Castro (2010) entende que o uso das escalas pode reduzir a participação infantil a um modo de agir, desconsiderando a singularidade e a individualidade de cada criança. “Não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou níveis de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico” (*CASTRO, 2010, p. 67*).

Silva (2015) e Maletta (2017), fundamentadas pela Sociologia da Infância e pelo Direito, desenvolvem sua compreensão de participação como o envolvimento no processo de tomada de decisões, ter e emitir opiniões. “A concepção de participação defendida nesta pesquisa fundamenta-se no conceito de autonomia, que significa a capacidade dos sujeitos de se posicionar frente aos assuntos que são de seu interesse” (*SILVA, 2015, p. 12*).

Para *Silva (2015, p. 50)*, é um processo de interação social, instrumento político “[...] no sentido da ação direta, por meio das falas, desejos e expressões, em processos de transformação da realidade [...]”. Para *Maletta (2017)*, além da relação com a interação social, a participação está diretamente envolvida com a democracia.

Assim, o conceito de participação que está em causa neste trabalho é a defesa de que a participação democrática é um critério importante de cidadania e, portanto, é um meio pelo qual as crianças podem se fazer presentes nos processos de tomada de decisões nas interações com os adultos e com os grupos dos quais fazem parte. (*MALETTA, 2017, p. 57*).

Outro trabalho que assume a participação como processo de interação social é o de *Monteiro (2014)*. A autora afirma que na Educação Infantil as crianças vivem processos interativos com adultos e assim vivem e aprendem a partir de situações variadas (*MONTEIRO, 2014, p. 35*). Na perspectiva da autora, participação infantil não é dar somente opinião ou executar uma tarefa, é construir e atuar no seu processo de aprendizagem.

Monteiro (2014) e Carneiro (2017) propõem que a participação é uma habilidade que deve ser desenvolvida pela criança por meio de situações de participação. *Carneiro (2017)* enfatiza que participação é um ato de interação social que, desde bebês, as crianças têm o direito e devem ser incentivadas a participar, ao seu modo, dos acontecimentos da escola.

Enquanto *Castro (2010)* afirma que a participação promove a autonomia e o protagonismo, *Silva (2015)* os identifica quase como sinônimos. “O protagonismo é um termo com diferentes significados e pode, às vezes, ser substituído pela ideia de participação. Assim,

é importante ressaltar que, ao abordar o protagonismo infantil, é preciso fazê-lo considerando-o como um *processo social*” (SILVA, 2015, p. 36).

Evidencia-se na argumentação de Silva (2015), assim como afirma Castro (2010), a complexidade desse conceito. Participação não é só interagir, emitir opiniões, posicionar-se, mas todas essas e outras ações, ao mesmo tempo, articuladas, amparando umas às outras, influenciadas e proporcionadas pelas condições do meio. Lira (2017) desenvolve a seguinte concepção sobre participação:

A participação é compreendida como inserção ativa dos sujeitos nos processos e relações que lhe dizem respeito: formulação e expressão de opiniões, interações, colaboração, sentimentos, pontos de vista relativos às decisões e ações, exercícios de escolha, bem como a produção de soluções e avaliações propiciados pelo contexto em que estão. (LIRA, 2017, p. 8).

Para construir tal concepção, Lira (2017) afasta a ideia de que participação é fazer “as atividades” proposta pela escola e estabelece um diálogo entre a Educação, o Direito e a Sociologia, que traz para a pauta das discussões compreensões pertinentes que merecem destaque. Considera a participação como ação social e direito das crianças, como uma habilidade que não é dada, mas construída, que faz parte da formação e da autoformação dos indivíduos. Que participação é multidimensional, afetada pelo contexto social e as condições das crianças, um ato intencional da criança frente às suas necessidades e capacidades, é tomada de decisão, no entanto, uma ação atravessada pelas relações de poder, presentes na sociedade, em especial na escola.

Para Bastos (2014) e Vasconcelos (2017), participar é um direito, um ato político e social, perspectiva de participação pautada pela Sociologia da Infância e pela Educação. Sendo que Vasconcelos (2017) desenvolve seu conceito de participação infantil a partir de uma incursão por teóricos e compreensões diversas de participação social e define participação social como:

[...] ação coletiva, no debate e confronto de opiniões, na busca de acordo num universo plural, através de um longo processo. Porém conjecturamos a participação como uma estratégia de redistribuição de poder, ou seja, não há acordo se não houver uma relação horizontal sobre os sujeitos. (VASCONCELOS, 2017, p. 50).

Como efeito dessa incursão, compreende a participação infantil como um direito que se efetiva numa escola cujas práticas são democráticas e que as relações, adultos e crianças, são horizontais. Isso porque a participação infantil é ação coletiva, é debate, é confronto e é busca

de acordo. No entanto, todas essas ações só acontecem entre aqueles que se respeitam e se veem como iguais.

A autora defende também que a participação infantil é um ato de liberdade, uma ação intencional e cheia de significados para as crianças, é opinar sobre suas aprendizagens e gerenciar suas interações. E não deve ser mensurada pelo produto que resulta de sua ação (VASCONCELOS, 2017, p. 211).

Buss-Simão e Mafra-Rebelo (2019) concebem a participação como o direito de tomar decisões. Nesse sentido, significa refletir e expor sua forma de pensar quando e como lhe é próprio e não como determina o adulto. E é na escola democrática que esse direito se efetiva, pois onde não há democracia, não há fala e nem escuta.

Castro (2010) e Lira (2017) afirmam que as crianças sempre participaram da vida social, no entanto, tal participação estava, quase sempre, submetida aos interesses e poder dos adultos, uma participação vigiada e regulada que desconsiderava as vontades, as necessidades, os interesses, as demandas e as vozes das crianças, pautada na compreensão de criança incapaz, passiva e inacabada.

Ao usarem a palavra inacabada para se referirem à criança, as pesquisadoras *Castro (2010) e Lira (2017)* querem dizer que a criança, nas situações de participação controlada, era vista como incompleta e/ou incapaz de tomar decisões segundo sua consciência. No entanto, esta pesquisa não entende o termo inacabada como algo ruim, visto que, de acordo com a T.H.C., todos os indivíduos são inacabados por que estão todos em construção, em constante processo de aprendizagem e de humanização (MARTINEZ, 2017, p. 69).

A afirmação das pesquisadoras fundamenta o entendimento de que existem ao menos dois tipos de participação: uma pautada na concepção de criança como incapaz e a outra na criança como capaz. Oferece bases para discordar da afirmação de *Colasanto (2010), Vasconcelos (2017) e Ferreira (2019)*, que apenas na escola democrática as crianças participam, pois em escolas não democráticas há participação, porém uma participação que considera a criança como incapaz.

A perspectiva de Bordenave (1994) é importante para pensar a participação como uma necessidade humana, uma busca que se inicia logo ao nascer e acompanha o ser humano em toda sua vida, e para pensar a escola de Educação Infantil como espaço social da criança e dos adultos, no entanto, para participar é importante a criança fazer parte, ter parte e tomar parte, mas não se encerra nesses termos.

A escolha de uma perspectiva teórica da área da saúde para embasar a compreensão do conceito de participação, desenvolvido por *Santos (2019)*, parece estar relacionada ao fato da

pesquisa discutir a participação de uma criança com deficiência. O diálogo desenvolvido pela pesquisadora, entre saúde e educação, pautado nas ideias de Christine Imms (2016), foi potente, em especial, pelo destaque dado a preparação dos espaços e de ações que propiciem a presença, o envolvimento, a interação da criança e não a medicalização.

Concordando com Imms (2016), é importante a presença, o envolvimento e a interação da criança na proposta da professora e da escola. No entanto, acredita-se ser imprudente utilizar envolvimento com acomodação e aceitação, em todas as situações. Uma vez que cada criança possui um jeito próprio de ser e estar no mundo, uma individualidade que perpassa seu modo de participar. Nem sempre o silêncio e a agitação são indícios de não participação, como nem sempre a concordância e a obediência são indícios de participação.

De acordo com o que foi apresentado nos trabalhos de *Castro (2010) e Silva (2015)* sobre as escalas de participação desenvolvidas por Roger Hart e Gerison Lansdown, entende-se que essas não contribuem para entender o que é participação infantil e como ela acontece. Parece haver uma hierarquização dos modos de participação, na qual as primeiras participações da criança são desvalorizadas. Não captam a complexidade da participação infantil, como afirma *Silva (2015)*, e como essa é importante para a criança, para seu desenvolvimento, para a escola e para toda a sociedade. Parece imprudente pensar em etapas de não participação, pois se as crianças estão presentes e motivam as ações dos adultos entende-se que elas já estão participando mesmo que não compreendam exatamente o que está acontecendo.

Outro aspecto da escala de Roger Hart trazido nos trabalhos de *Castro (2010) e Silva (2015)* é o entendimento de que os espaços de atuação da criança vão se ampliando e resultam na participação. Concorda-se que os espaços de atuação da criança se ampliam, no entanto, compreende-se que essa ampliação é resultado da participação infantil e não o que leva a participação.

A escala de Richard Schroder, desenvolvida a partir da do trabalho de Hart (1992), de acordo com *Castro (2010) e Silva (2015)*, valoriza a liberdade de atuação da criança para o desenvolvimento da autonomia, porém, a hierarquização da participação permanece. O trabalho de Lansdown (2001), que descreve a participação infantil em três formas (consultiva, participativa e autopromovida), apresenta uma simplificação em comparação com as escalas, parece desconsiderar a complexidade da participação e concebe a ideia de um modo mais completo de participação.

Pautada em Rogoff (2005) e Folque (2017), esta pesquisa compreende que o modo como a criança participa de uma atividade cultural muda à medida em que ela se desenvolve. Não significa que sua participação se desenvolveu e se tornou melhor ou mais completa. O modo

como a criança participa é sempre completo e bom, pois está de acordo com suas aptidões e interesses. À medida em que participa, o seu modo de participação muda, seu espaço de atuação se amplia porque a criança se desenvolveu, adquiriu novas habilidades.

Os trabalhos selecionados trouxeram, em suas análises sobre a participação infantil, alguns aspectos que esta pesquisa acredita contribuir para pensar a participação da criança numa perspectiva humanizadora.

O primeiro é a compreensão de participação como habilidade a ser desenvolvida. A criança não nasce sabendo participar das brincadeiras, dos diálogos, dos momentos de refeição, enfim de qualquer atividade cultural e social. O adulto, enquanto indivíduo mais experiente, apresenta à criança todos os aspectos sociais e culturais que permeiam a atividade e como participar.

A presença do adulto no desenvolvimento da habilidade de participar está relacionada com o segundo aspecto que é a relação adulto-criança, acrescenta-se com outras crianças de idades diferentes. Pois a relação com adultos e crianças de idades diferentes faz com que as crianças compreendam as atividades culturais e como participar delas.

O terceiro aspecto é a compreensão do funcionamento das instituições, inclusive da Escola de Educação Infantil. Essa compreensão permite à criança a elaboração de pensamentos, ideias, opiniões e críticas sobre essas instituições.

A elaboração de opiniões leva ao quarto aspecto que é a participação enquanto ter e emitir opiniões sobre os diversos pontos da sua vida familiar e social. O adulto aparece novamente como responsável por organizar o meio para que a criança possa expressar suas opiniões sem medo, por ouvir e considerar essas opiniões.

Sendo assim, a participação deve fazer parte do dia a dia das crianças, do currículo das instituições de Educação Infantil, quarto aspecto. E não deve ser obrigatória, mas um movimento, uma ação que parte do interesse da criança, quinto aspecto.

O sexto e último aspecto destacado nesta pesquisa é a compreensão de que a participação não acontece apenas em ambientes democráticos. Em ambiente não democráticos, entendida como passiva e incapaz, a criança também participa, porém controlada e atendendo às expectativas dos adultos.

O ambiente democrático é importante porque questiona como a relação adulto-criança acontece, como as instituições de Educação Infantil são organizadas, como as práticas educativas são elaboradas e realizadas, que tipo de participação a sociedade quer que a criança vivencie e desenvolva. Ambientes e situações organizados por adultos que entendem a criança como ativa e capaz propiciam uma participação dialógica, questionadora que promove

mudanças nos ambientes e situações, que promove o desenvolvimento de indivíduos dialógicos, democráticos.

Desse modo, instituições educativas democráticas favorecem a participação humanizadora, que é entendida como um movimento, uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetal e, por isso, promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No próximo item a participação será discutida a partir dos pressupostos da T.H.C. e das ideias de Barbara Rogoff.

4.2 Participação e a Teoria Histórico-Cultural

A análise dos dados permitiu verificar que nenhuma pesquisa pensou o conceito de participação com base na T.H.C. e não discutiu como a participação da criança na Educação Infantil pode contribuir para o seu desenvolvimento humano. Diante dessa lacuna, esta pesquisa se propôs a pensar a participação em uma perspectiva humanizadora e, para isso, pautou-se na T.H.C., em especial nos trabalhos desenvolvidos por Vigotski, e no trabalho desenvolvido por Barbara Rogoff acerca do desenvolvimento humano em uma perspectiva cultural.

Assim, entende a participação, nessa perspectiva teórica, como participação humanizadora, definindo-a como um movimento, uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetal e, por isso, promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Como participação humanizadora está comprometida com o pleno desenvolvimento das crianças, inicialmente serão apresentadas as compreensões da T.H.C. e de Barbara Rogoff de sobre processo de desenvolvimento humano.

A T.H.C. defende que o desenvolvimento do psiquismo humano não é algo natural, mas social e se realiza no processo educativo. Sendo a educação um processo de natureza social e dinâmico, que não acontece de forma natural ou é dado pelos estímulos do meio, mas em consequência de um movimento dialético que envolve as condições do meio e as atividades das crianças, reconhecendo-as como ativas no seu processo educativo (LEONTIEV, 2004, 2010, 2021; VIGOTSKI, 2010, 2018a, 2021).

Na perspectiva Histórico-Cultural as crianças ao nascerem não possuem, como herança biológica, as características humanas, estas se formam nesse ser biológico no processo educativo. Sendo assim, compreende-se que os indivíduos não nascem humanos, tornam-se humanos (VIGOTSKI, 2018a).

Ressaltando o já exposto, de acordo com a T.H.C., as crianças não nascem humanas, nascem com um corpo biológico que oferece condições para se tornarem seres humanos. A humanização acontecerá no processo educativo, nas relações sociais e culturais que crianças e adultos estabelecem com o meio, ao longo de sua vida.

Evidencia-se a importância do meio enquanto o espaço cultural e social no qual a criança vive e com o qual estabelece relação, sendo assim “[...] o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 87).

As condições biológicas são a base do desenvolvimento humano e o fundamento das reações inatas, no entanto, sozinhas não dão conta de promover o desenvolvimento humano. É necessário proporcionar às crianças relações com os outros e com a cultura para que sobre as condições biológicas se desenvolvam as características humanas.

As bases biológicas que as crianças possuem ao nascer, com seus processos inferiores e involuntários, são denominadas funções psicológicas inferiores. Já as funções desenvolvidas no processo educativo, através das relações estabelecidas com o meio, são denominadas funções psicológicas superiores. Para exemplificar, será pensado o desenvolvimento de características humanas como a comunicação e a fala, as quais a criança não possui ao nascer, mas desenvolve à medida em que se relaciona com seus pais e/ou cuidadores.

Pensando em uma situação ideal, adultos e crianças mais velhas, parceiros mais experientes, conversam com a criança, desde bebê, mesmo que ela ainda não possa compreender e/ou reagir por meio da fala. Porém, a criança participa, ao seu modo, desse bate-papo; o que permite a ela se relacionar com o outro e desenvolver as habilidades de comunicação e fala.

A criança participa do “bater papo”, observa os gestos, as expressões faciais e as palavras pronunciadas, e à medida em que participa desses bate-papos a criança desenvolve, sustentado nas suas condições biológicas, as habilidades necessárias para cada vez mais participar dessa atividade social e cultural e se relacionar com os outros.

No bate-papo apresenta-se um fator importante para o desenvolvimento humano, segundo a T.H.C., que é o outro, como afirma Valiengo (2008, p. 47): “Para o Enfoque Histórico-Cultural, o “outro” é indispensável para o desenvolvimento psíquico do ser humano”.

Valiengo (2008), pautada em Beatón (2005), explica que o outro pode ser adultos, crianças mais experientes e meios técnicos interativos. Acredita-se que o outro pode mudar e ou se acumular dependendo do desenvolvimento da criança. Para a criança no início do seu desenvolvimento, o outro, na maior parte do tempo, serão os adultos cuidadores. À medida em que se desenvolve, juntam-se aos cuidadores outros adultos, crianças mais experientes, objetos

e instrumentos tecnológicos. Os novos outros que passam a fazer parte da vida da criança ampliam e enriquecem as suas experiências, promovem novas aprendizagens e seu desenvolvimento.

Como já mencionado, a educação é um processo social, no qual a criança se relaciona com a cultura desenvolvida pela humanidade, aprende as formas de comportamento humano e assim são desenvolvidas nas e pelas crianças suas características humanas. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

A importância da educação para humanização é discutida por Duarte (1993), para quem se divide em espontânea ou intencional. Espontânea é a educação que não foi conscientemente preparada pelo parceiro mais experiente, e intencional aquela que foi planejada com um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quando de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1993, p. 47-48).

O bate-papo vivenciado pela criança ou bebê em família, com os pais, tios e outras crianças mais velhas é entendido como educação espontânea, que mesmo não intencionalmente preparada promove o desenvolvimento humano, e por isso é muito importante.

O processo de desenvolvimento humano e aprendizagem estão correlacionados. No entanto, para a T.H.C., o desenvolvimento não antecede a aprendizagem, na verdade é a aprendizagem que conduz o desenvolvimento psíquico humano. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Ao descrever o processo de desenvolvimento humano, a T.H.C. apresenta dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento potencial que abrange o que a criança faz com o auxílio do adulto ou parceiro mais experiente, no qual a aprendizagem atua e cria condições para o desenvolvimento de novas funções; o segundo é o nível de desenvolvimento efetivo no qual as funções psicointelectuais já se desenvolveram e a criança já é capaz de executar uma tarefa sozinha, sem o auxílio do adulto.

De acordo com Vigotski (2018b), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá na sequência de dois momentos. O primeiro, nas relações intersíquicas, quando a criança vivencia uma experiência social e coletiva; depois essa vivência se torna intrapsíquica, individual.

Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como forma de comportamento coletivo da criança, como forma de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (VIGOTSKI, 2018b, p. 91).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo que acontece primeiro entre as crianças, por meio da mediação dos instrumentos (elementos sociais e externos à criança) e os signos (mediadores de ordem psicológica), para depois se tornarem funções das próprias crianças. A conversão de funções sociais para individuais Vigotski chamou de internalização: “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1984, p. 74).

O processo de transformar funções sociais em individuais, Leontiev (2004) chamou de apropriação.

Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, essas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. (LEONTIEV, 2004, p.179).

Esta pesquisa adotará a consideração de Smolka (2000), que apropriação e internalização são termos que poderiam ser utilizados como sinônimos equivalentes.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo apropriação poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Esse termo também implica a ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular. (SMOLKA, 2000, p. 28).

A apropriação/internalização é importante constructo teórico para a compreensão do é a participação humanizadora e como esta contribue para a humanização das crianças pequenas.

Barbara Rogoff, com o objetivo de compreender o desenvolvimento humano em uma perspectiva cultural, estuda como comunidades culturais diversas (como: caçadores e coletores do sul da África, Maias na Guatemala, Caribe, Indígenas na América do Sul, comunidades

Asiáticas, Norte-Americanas e Europeias) e em momentos históricos diferentes (antes e depois da revolução industrial) compreendem e vivenciam o processo educativo de suas crianças. Definindo por comunidade cultural: “[...] grupo de pessoas que têm alguma organização, valores, visões, história e práticas comuns e continuadas” (ROGOFF, 2005, p. 74).

Rogoff (2005) observou, por meio de sua pesquisa, que comunidades diferentes, em tempos históricos diferentes, possuem processos e objetivos educativos diferentes. Em determinadas comunidades, como as indígenas e das Ilhas Canárias, o cuidado com a educação das crianças, desde bebê, cabe à toda comunidade e à família estendida, e são esses que ensinam as crianças os modos de vida e de comportamento de seu grupo.

Já nos Estados Unidos e na Europa, com o passar dos anos, desenvolveu-se uma nova configuração familiar, com menos filhos e afastada de suas comunidades culturais, e em consequência a educação das crianças passa a ser responsabilidade da família nuclear e do Estado, por meio das instituições educativas.

Outro aspecto importante pontuado por Rogoff (2005) é interação das crianças com pessoas de idades diferentes, que varia de uma comunidade para outra. Nas comunidades mais industrializadas as crianças passam mais tempo com pares da mesma idade, enquanto que em outras comunidades, ou antes da forte industrialização do mundo, as crianças interagem, por mais tempo, com outras crianças mais velhas, em muitos casos responsável pelo cuidado da menor, e com adultos.

Esse entrelaçamento de pessoas, crianças e adultos, com idades, papéis e responsabilidades diferentes, permite à criança, desde muito pequena, envolver-se nas atividades culturais de sua comunidade. Fica ouvindo e olhando os adultos em suas atividades, e começa a participar, fazendo pequenas contribuições nas atividades dos adultos. Essas são ricas oportunidades de aprendizagem.

Em muitas instituições educativas, as crianças vivenciam atividades planejadas, muitas vezes distantes da realidade de sua comunidade e sem sentido, e interagem com pares da mesma idade, o que a pesquisadora acredita comprometer o desenvolvimento humano infantil, o que chamou de segregação. “As oportunidades para observar e participar permitem que as crianças aprendam por meio da atenção apurada as atividades em andamento, em lugar de se basearem em lições fora de contexto da utilização dos conhecimentos e das habilidades ensinadas” (ROGFF, 2005, p. 20).

Não significa que Rogoff defenda o fim das escolas, mas uma reorganização, para oportunizar interações de pessoas de idades diferentes e planejando/orientando atividades mais parecidas possíveis com a cultura de sua comunidade.

Rogoff (2005, p. 15) afirma que “o desenvolvimento humano é um processo cultural”. Reconhece como processos culturais as “formas cotidianas de fazer as coisas”. E defende que cultura é, também, tudo aquilo que as pessoas fazem no seu dia a dia, o seu modo de agir, que pode parecer natural, mas foi construído e transformado por seus participantes ao longo da história. “Os processos culturais cercam todos nós e muitas vezes envolvem eventos e formas de agir sutis, tácitos e tomados como naturais [...]” (ROGOFF, 2005, p. 21).

Sendo assim, afirma que para o desenvolvimento humano acontecer, os indivíduos precisam participar das atividades socioculturais de suas comunidades, que também são transformadas pela participação desses indivíduos.

[...] em minha perspectiva as pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que se desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações. As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outras, fazem uso de instrumentos e práticas culturais herdadas das gerações anteriores. Ao se desenvolver mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas culturais, simultaneamente contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais. (ROGOFF, 2005, p. 52).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano individual acontece por meio das interações sociais e culturais e da participação em atividades culturais coletivas. Sendo que a participação promove aprendizados e desenvolvimento que ampliam e/ou mudam a participação das crianças nesses empreendimentos culturais.

Sendo assim, a participação da criança nas atividades culturais não pode acontecer de forma espontânea, deve ser orientada pelos participantes mais experientes. Dentro dessas comunidades, os participantes possuem papéis e responsabilidades diferentes, que variam de acordo com seu desenvolvimento. Os participantes mais experientes organizam as atividades e orientam, por meio da comunicação e da coordenação, a participação dos mais jovens. A relação entre esses participantes, que nem sempre é pacífica, permite novos aprendizados e desenvolvimento que provoca uma transição nos papéis e responsabilidades de todos.

No item anterior da dissertação, que discuti as concepções de participação presentes nas pesquisas analisadas, foram apontados cinco pontos importantes que encontram respaldo na T.H.C. e em Rogoff (2005): a participação enquanto habilidade a ser desenvolvida; a importância do adulto; a necessidade de compreender o funcionamento das instituições de Educação Infantil; a participação deve fazer parte do dia a dia das escolas; e, por último, a necessidade de espaços democráticos para efetivação do direito da criança à participação.

Compreende-se que a criança aprende a participar, pela interação com os adultos e/ou por mais experiente, mediada pelos instrumentos culturais, no entanto, não se espera a criança desenvolver essa habilidade para depois participar. Ela aprende a participar participando, e é importante que a escola de Educação Infantil ofereça, no seu dia a dia, às crianças, desde muito pequenas, oportunidades para participarem de atividades culturais junto de adultos e outras crianças.

Assim como a participação permite compreender como se organiza e funciona as atividades culturais de sua comunidade, permitirá à criança compreender como funciona e se organiza a instituição educativa da qual faz parte. Compreensão que levará a novos aprendizados que promoverão novas formas de participação. E apenas espaços democráticos permitem o tráfego da criança nas diversas atividades culturais dos adultos, não havendo separação entre o que é assunto de adulto e o que é assunto de criança, sempre respeitando-a em seu desenvolvimento e direitos.

Com base no exposto, verifica-se que Rogoff (2005), pautada em pressupostos da T.H.C., concebe o processo de desenvolvimento humano numa dinâmica que envolve a participação da criança em atividades culturais, **orientada** pelo parceiro mais experiente e **mediada** pelos instrumentos e signos; que permite a **aprendizagem** e a **apropriação/internalização** dos modos, sociais e culturais, de vida em comunidade; que promove o **desenvolvimento humano** nesses indivíduos e gera novas formas de participação. A compreensão sobre a participação humanizadora, construída ao longo desta pesquisa, pauta-se também nesses conceitos da T.H.C. (mediação, aprendizagem, apropriação/internalização) e no entendimento de Rogoff (2005) de que a participação gera desenvolvimento humano.

Entende-se que as crianças ao nascerem não possuem as características especificamente humanas, não conhecem e não absorveram a cultura humana; os conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos não dominam o uso dos instrumentos e os modos de comportamento humano. Participando de atividades culturais, que fazem parte do dia a dia das suas comunidades mais próximas e/ou comunidades virtuais, as crianças envolvem-se em um processo de aprendizagem através do qual se apropriam/internalizam a cultura humana e se humanizam.

Nessa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento vê-se um envolvimento, um papel ativo da criança, mesmo quando está ouvindo e/ou observando, que a permite compreender e fazer os primeiros movimentos que levam a envolver-se na atividade cultural.

Essas atividades culturais fazem parte do dia a dia, das comunidades e, desse modo, possuem modos de organização e de conduta, e a participação da criança é orientada pelo adulto

e mediada pelos instrumentos e signos da cultura. Compreende-se então que a participação permite à criança vivenciar essas experiências primeiro coletivamente para depois de forma individual, no processo de apropriação/internalização cultural.

A participação leva à apropriação/internalização da cultura, o que não significa que ela toma posse da cultura, mas significa que ela aprendeu a usar a cultura para participar ainda mais e de modo significativo de sua comunidade, o que traz maior inserção.

Nesse sentido, a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (SMOLKA, 2000, p. 37).

Com base nas observações feitas acima, entende-se que a participação leva ao desenvolvimento humano e, por isso, é nomeada como participação humanizadora e entendida como um movimento, uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetual e, por isso, promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

4.3 Condições para a participação da criança na escola de Educação Infantil

As análises construídas sobre os dados produzidos apresentadas até o momento mostram que a participação infantil, na escola e em outros espaços sociais, é um direito da criança, no entanto, tal direito mostra-se complexo e encontra dificuldades de efetivação. Para que o direito à participação seja concretizado na Educação Infantil, as pesquisas apresentam três aspectos da primeira etapa da Educação básica que podem contribuir para a participação infantil: a concepção de criança, a concepção de professora e a de escola de Educação Infantil.

Outro ponto discutido nas pesquisas analisadas é a relação entre as concepções de criança, de professor, de escola e a compreensão de participação. Os trabalhos selecionados, ao discutirem as concepções de criança, professor e escola necessárias à efetivação do direito à participação mostram que, em certa medida, esses conceitos afetam e são afetados pela concepção de participação que orienta o trabalho docente.

Para o aprofundamento do que foi exposto no início desta seção e de outras, a seguir serão apresentadas e discutidas as concepções de criança, de professor e de escola, presentes nos trabalhos selecionados, e a relação entre essas concepções com a participação infantil.

4.3.1 A concepção de criança nas pesquisas selecionadas

A análise dos trabalhos selecionados revelou que o modo como a sociedade, a escola e os adultos compreendem a criança interfere na qualidade das oportunidades de participação oferecida às crianças na sociedade, em especial na escola. Na hipótese de a escola e/ou de o professor ter o entendimento de que a criança precisa ser controlada e por isso não pode se expressar ou fazer algo ao seu modo e/ou sem a permissão do adulto, sua participação estará condicionada aos limites impostos pelos professores e pela escola. No entanto, se a escola e o professor acreditam na potência da criança em pensar, comunicar-se, aprender e criar, sua participação estará pautada na liberdade, sem o medo da recriminação e conseqüentemente será uma participação mais rica.

Para iniciar as discussões a respeito da relação entre concepção de criança e efetivação do direito à participação que levou à compreensão desenvolvida no parágrafo anterior é apresentada a afirmação de *Castro (2010) e Lira (2017)* de que as crianças sempre participaram da vida social, no entanto, tal participação estava, quase sempre, submetida aos interesses e ao poder dos adultos, como uma participação vigiada e regulada que desconsiderava as vontades, as necessidades, os interesses, as demandas e as vozes das crianças.

A perspectiva de participação infantil desenvolvida por *Castro (2010) e Lira (2017)*, apresentada acima, aponta que as crianças participavam da vida social mesmo antes de a participação ser um direito. No entanto, tal participação, gerida pelo adulto, estava pautada na compreensão de criança incapaz, passiva, inacabada, que necessitava ser moldada pelo adulto. Sendo assim, com base na afirmação das pesquisadoras, acredita-se ser possível pensar em ao menos dois modos de participação infantil: um modo pautado na concepção de criança como capaz e outro baseado na criança como incapaz. No decorrer da discussão aqui proposta poderá ser compreendido que os trabalhos que compõem os dados desta pesquisa defendem a participação amparada na concepção de criança capaz.

Ainda embasada pela afirmação e pelas discussões desenvolvidas por *Castro (2010) e Lira (2017)*, duas questões se abrem, sendo elas: Qual modo de participação as crianças estão vivenciando no momento histórico atual? E todas as crianças tem vivenciado a mesma participação ou vivemos em um tempo em que diferentes crianças vivenciam diferentes participações?

É sabido que ocorreram diversos avanços científicos e legais ao longo da história, no que se refere à concepção de criança. Atualmente, as leis e os documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil trazem em seus textos a concepção de criança como cidadão de

direitos, capaz, ativa, com conhecimentos de mundo que podem contribuir com a escola. No entanto, os trabalhos analisados afirmam que, na realidade das escolas investigadas, as crianças ainda são compreendidas como incapazes, passivas, inacabadas.

Refletir sobre as instituições educativas, à luz destes conceitos, constitui-se como um grande desafio, visto que a visão moderna sobre as crianças ainda é marcada pelo adultocentrismo, ou seja, às crianças não é conferido o estatuto de sujeitos competentes para falarem por si mesmas, tampouco para tomarem decisões sobre eventos que envolvem suas vidas. (BUSS-SIMÃO; MAFRA-REBELO, 2019, p. 251).

Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019) desenvolvem uma reflexão importante acerca da relação entre participação infantil e a concepção de criança nas instituições educativas ao afirmarem que tais instituições ainda guardam uma visão adultocêntrica sobre a criança, consideradas como indivíduos incapazes de falar e tomar decisões. Amparadas pelo entendimento de participação como emitir opiniões, falar sobre si e sobre os assuntos que lhes dizem respeito, as pesquisadoras questionam se as instituições educativas proporcionam às crianças condições de participação, e sugerem que as escolas de Educação Infantil assumam a compreensão de criança ativa, capaz, potente, que é a concepção adotada pela ciência e pela legislação. “[...] para a luta de um novo paradigma se efetive, é necessário realizar outras propostas, conceber as crianças de maneira distinta da que comumente é aceita [...]” (BUSS-SIMÃO; MAFRA-REBELO, 2019, p. 262).

As pesquisadoras *Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019)* apresentam em seu artigo o entendimento de que a construção de uma escola e de práticas educativas participativas se inicia na compreensão da criança como capaz de falar por si mesma, sobre os mais diversos assuntos, de tomar decisões.

Santos (2019) também discute a relação entre participação infantil e concepção de criança, abordando, em seu trabalho, especificamente a participação de uma criança com deficiência. A pesquisadora discorre, com argumentos baseados em suas observações, como a concepção de criança que auxilia o trabalho docente pode interferir no desenvolvimento de condições para a participação da criança.

Santos (2019) afirma que em determinados momentos a criança observada em sua pesquisa não consegue participar das práticas educativas porque a limitação imposta por sua deficiência não foi considerada no planejamento, e assim não foram desenvolvidas estratégias para a superação da limitação da criança e concretização da sua participação. Para a pesquisadora, nesses momentos, as potencialidades e as limitações da criança não foram consideradas, demonstrando que a criança foi compreendida como incapaz, devido às suas

condições biológicas, no planejamento e na execução da proposta pedagógica. Para a participação de crianças com deficiência na Educação Infantil, a pesquisadora sugere que primeiro sejam acolhidas as potencialidades das crianças e que suas limitações sejam consideradas para o desenvolvimento de momentos de participação.

Portanto, é necessário que a criança seja vista, antes de tudo, como um sujeito de potencialidades, singularidades e necessidades, independentemente da sua deficiência, transtorno ou limitação, a fim de que seja possibilitado a ela participar de forma significativa dos mais diversos momentos do contexto da Educação Infantil. (SANTOS, 2019, p. 12).

Sugestão que também deve ser considerada no trabalho com crianças que não possuem deficiência. Pois para que todas as crianças, deficientes ou não, participem da vida social, em especial dos acontecimentos dentro das instituições de Educação Infantil, é importante que a organização do trabalho docente se respalde no entendimento de que todas as crianças são potentes, capazes de aprender, valorizando suas potencialidades e superando suas limitações.

Colasanto (2014), pautada pela Sociologia da Infância, propõe que a criança seja compreendida como capaz de participar da vida social, da escola, apreendendo e transformando a cultura do adulto enquanto produz a própria cultura. “Nesta perspectiva, a criança não é vista como objeto passivo e reprodutor da cultura do adulto: a criança além de absorver a cultura do adulto também a transforma [...]” (COLASANTO, 2014, p. 33).

Monteiro (2014) sugere a compreensão de criança ativa, que “participa intencionalmente” e que “conduz seu processo de aprendizagem” para amparar o trabalho docente. Ressalta a capacidade desses indivíduos de refletirem e agirem. Sua participação não resultaria da obediência aos adultos, mas na sua reflexão e na sua intenção.

Silva (2015, p. 26) aponta a necessidade de a criança ser reconhecida como ser humano, como ser social, de direitos, integrante da sociedade e produtora de cultura. E, como humana, é um ser biopsicossocial², cujas características são desenvolvidas de acordo com seu tempo histórico, nas suas condições sociais e nas suas relações com o mundo. Conceber a criança como ser histórico-cultural supõe entendê-la e relacionar-se com ela como sujeito no aqui e agora, que sente, que se emociona, tem opinião própria, age e estabelece relações com os outros e com diferentes bens materiais simbólicos e não simbólicos, no mundo e com o mundo (SILVA, 2015, p. 37).

² Termo utilizado na medicina que busca compreender o ser humano em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais (DE MARCO, 2006).

A compreensão trazida por *Silva (2015)* significa abrir-se para as crianças, olhando-as, escutando-as, conhecendo-as, para assim construir, na Educação Infantil, espaços que permitam e incentivem uma participação infantil que respeite a criança.

Compreender a criança a partir de si mesma e de sua produção cultural permite considerar suas vozes, interesses e necessidades, bem como a garantia de seus direitos à participação, provisão e proteção e o reconhecimento de que são sujeitos em diferentes idades que estão em processos de aprendizagem e desenvolvimento diário, independente dos espaços que ocupam. (*SILVA, 2015, p. 38*).

Conhecer a criança, seu modo de ser e estar no mundo, sua cultura, seus conhecimentos, para construir oportunidades de participação é também um ponto relevante para *Lira (2017)*. A pesquisadora defende a criança como ser histórico, cultural e social; como sujeito de direitos e capaz; que deve ser ouvida quanto às suas necessidades e suas capacidades. “Por esse viés, a criança é vista como alguém que é e se faz no cotidiano presente, considerando o arsenal histórico, cultural, afetivo, cognitivo no qual está envolvido [...]” (*LIRA, 2017, p. 65*).

Silva (2016, p. 26) afirma que as crianças possuem um modo novo e diferente de ser, que foge da lógica do adulto. Não possuem o compromisso de perpetuar o que foi determinado, buscam abrir novos caminhos, inauguram o novo. Querem conhecer e aprender e tentar diferente, de um novo jeito, do jeito de criança.

A criança, com sua alteridade, sua maneira singular de ser e de estar no mundo, carrega consigo infinitas possibilidades de refazer o hoje, escrevendo um futuro inusitado, permitindo o revolucionário para além de nossos saberes e práticas institucionalizadas. (*SILVA, 2016, p. 28*).

Tal concepção de criança, aberta para a mudança, segundo *Silva (2016)*, é importante para a Educação Infantil, pois desestrutura as normas, modos de pensar e de fazer o trabalho docente. Conhecê-la exigirá novos modos de organização da escola e do trabalho docente para a efetivação da participação.

De acordo com trabalhos analisados, o desenvolvimento de uma Educação Infantil participativa do trabalho docente deve estar atravessado e sustentado em concepções de criança como ativa, ser humano, ser social e de direitos, integrante da sociedade, produtora de cultura. Pois tais concepções antecedem e oferecem bases para a convicção de a criança ser capaz de participar de todo o processo de elaboração e efetivação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, assim como de todos os espaços e eventos da vida social.

No entanto, como afirmado anteriormente, na realidade encontrada e vivenciada pelos pesquisadores das dezoito pesquisas selecionadas e analisadas, apesar dos avanços científicos

e dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, o trabalho docente nem sempre é pautado na concepção de criança capaz. O adultocentrismo, o controle e a desvalorização da criança enquanto indivíduo com saberes são alguns aspectos que, em algumas situações, permeiam o trabalho do professor na Educação Infantil.

Para exemplificar tal constatação e representar as discussões desenvolvidas nos trabalhos acerca da relação entre concepção de criança e participação infantil, esta pesquisa recorre aos trabalhos de *Vasconcelos (2010)*, *Rosa (2015)* e *Silva (2016)*.

Rosa (2015) afirma, em sua pesquisa, que as professoras encontram dificuldades em construir a ideia de criança capaz e que, em algumas situações, a falta de tal concepção fica evidente no trabalho desenvolvido por elas.

As professoras mostraram em diferentes momentos que suas concepções e práticas estão pautadas na criança como um sujeito histórico e social, que sofre as influências do meio em que vive; e por outro lado, estão também apoiadas nas concepções que relacionam as crianças quanto apenas à maturidade biológica. (*ROSA, 2015, p. 92*).

As análises desenvolvidas por *Vasconcelos (2010)* mostram que o trabalho docente, na realidade pesquisada, frequentemente, desvalorizava os saberes infantis e pautava-se no controle e na regulação da criança, dos seus sentimentos, das suas ações e suas relações, estabelecendo uma relação de poder com as crianças que não contribui para a participação infantil. No entanto, as crianças protestavam e resistiam por meio de ações, do silêncio.

O que vale identificar nesta cena é o fato de que Kauê cobra da professora aquilo que ela havia lhe prometido: ir para o parque depois da conversa. Embora Kauê tenha se envolvido na proposta da professora, ele não desconsiderou o combinado estabelecido entre eles. Quando ele percebeu que as “regras do jogo” haviam mudado, ele chama a atenção da professora, que faz uma contraproposta: ir para o parque depois do almoço. Kauê parece aceitar, pois se levanta, lava as mãos e vai almoçar. (*VASCONCELOS, 2010, p. 138*).

Silva (2016) desenvolveu sua pesquisa em duas escolas, uma pública e outra particular, e pôde perceber na organização do espaço que as escolas de Educação Infantil pautavam-se em concepções diferentes de criança. A escola particular mostrava-se mais barulhenta, pois a fala era mais permitida às crianças do que na escola pública, que por sua vez era mais silenciosa. Outro aspecto observado pela pesquisadora foi a decoração das escolas, pois na escola particular a decoração eram as produções das crianças, o que foi pouco percebido na escola pública.

Os trabalhos analisados apresentam também situações que mostram o trabalho docente desenvolvido a partir do entendimento de criança capaz, que considera os conhecimentos e os interesses das crianças.

Vasconcelos (2015) relata uma situação em que, após discussões, as professoras passaram a compreender uma ação específica de uma criança, não como um perigo, mas como o desejo de conhecer, entender algo. Ação que não deveria ser impedida ou desestimulada, mas, e apenas, acompanhada.

Uma das crianças sempre empurrava uma cadeira até a janela, parecia que seu desejo era olhar pela janela, mas foi impedida pela professora por achar que era uma ação perigosa. Depois de uma conversa, na qual se discutiu sobre a importância das experiências para as crianças, a professora passou a olhar essa ação com outros olhos. Em um outro dia, a mesma criança empurrou a cadeira, subiu e ficou olhando pela janela. Logo, as outras crianças fizeram o mesmo, uma a uma, empurraram as cadeiras até as janelas, subiram e observaram a paisagem do lado de fora.

A ação iniciada pelo Matheus nesse dia e seguida pelos colegas ao perceberem que estavam sendo autorizados a isso é um exemplo de acolhida aos interesses das crianças. Nesse caso, a acolhida não somente permitiu a transformação da postura das professoras em relação à capacidade das crianças de brincarem com as cadeiras sem se machucarem, como também modificou uma regra antes estipulada pelos adultos e agora reinventada a partir da observação de um interesse das crianças. (*VASCONCELOS, 2015, p. 105*).

O entendimento e o acolhimento das capacidades e dos interesses da criança modificaram uma regra já estabelecida no ambiente escolar, fato que confirma a potência das crianças em participar da e na Educação Infantil.

Silva (2016) também apresenta em seu trabalho momentos nos quais as crianças foram consideradas potentes, ativas e capazes pelo professor. Na citação abaixo a pesquisadora mostra um desses momentos, no qual a professora acolheu a produção de uma criança, e ao acolher abriu espaço para que, junto com as crianças, desenvolvessem uma nova proposta de trabalho.

Podemos apontar as situações relatadas como indícios de atitudes mais flexíveis e abertas às proposições das crianças por parte do adulto, tendo em vista que surge um acontecimento inesperado que pode ser negligenciado ou acolhido pela professora. Na medida em que é acolhido, surgem outras proposições, como nesse caso do livro confeccionado pela criança, que permitiu a confecção de tantos outros livros pelas outras crianças, contando suas histórias de vida. (*SILVA, 2016, p. 89*).

Pensar e acreditar na potência da criança e na potência da relação adulto-criança para a participação, e em consequência para o desenvolvimento humano, encontra respaldo na T.H.C. Para essa teoria a criança é um ser social e histórico, capaz de aprender desde o momento do

seu nascimento, de explorar os objetos e os espaços que a rodeiam, de se relacionar com as pessoas, de construir ideias.

O reconhecimento da capacidade das crianças, por parte dos professores de Educação Infantil e também delas próprias, é importante no processo de aprendizagem e humanização desse grupo, e irá contribuir para o desenvolvimento de uma relação professor/criança mais respeitosa, o que oferece condições para uma participação infantil humanizadora.

Dessa nova concepção de criança, nasce uma nova relação adulto/criança que se constrói entre o educador, também aprendiz, e a criança competente; uma relação de parceria e de acesso partilhado ao conhecimento. Mesmo que o educador domine parte do conhecimento que ainda será apropriado pela criança, a relação que se estabelece na busca do conhecimento não é uma relação autoritária, mas solidária e cúmplice com os tateios, os devaneios, com o ritmo de abordagem do conhecimento pelas crianças. Assim, a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer da criança; ao contrário, partindo deles, cria novos desejos e os eleva a níveis cada vez mais complexos. (MELLO, 2000, p. 88).

A análise dos trabalhos, no que diz respeito à relação entre concepção de criança e participação infantil, destaca a importância de que na Educação Infantil professoras tragam em si a certeza de que a criança é indivíduo de direitos, que faz parte da sociedade, que possui conhecimentos, capaz de contribuir com a escola, com seu aprendizado, com o aprendizado dos seus pares e dos adultos. Tal convicção deve amparar e atravessar o trabalho docente para que a participação infantil, nas práticas educativas e nas escolas de Educação Infantil, gere aprendizados e desenvolvimento para todos, adultos e crianças.

A seguir será apresentada a concepção de criança proposta pela T.H.C. e sua relação com a participação humanizadora.

4.3.2 Concepção de criança para a Teoria Histórico-Cultural

Para a discussão sobre o conceito de criança e sua relação com a participação infantil, proposta neste item, esta pesquisa se guiará pelo conceito de aprendizagem construído pela T.H.C.

Ao afirmar que as pessoas não nascem humanas, humanizam-se no processo de aprendizagem, a T.H.C. se coloca em oposição às teorias do desenvolvimento que afirmam que a criança já nasce com um potencial inato de desenvolvimento e o meio social apenas potencializa esse desenvolvimento, desse modo a criança está passiva no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento (MELLO, 1999).

Vigotski e seus colaboradores propõem que a humanização está fora das crianças, é preciso construí-la por meio do processo de aprendizagem, no qual a criança se apropria/internaliza a cultura humana, que foi construída pelas gerações anteriores.

[...] todas as relações humanas como mundo: a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade, são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana. (MELLO, 1999, p. 17).

As aprendizagens e a humanização não estão dadas à criança, através das suas características biológicas e, também, apenas estar em um meio favorável não garante a humanização. É preciso que a criança se relacione com esse meio para que as características humanas se desenvolvam. Sendo assim, sem uma atitude ativa da criança não haverá desenvolvimento humano.

A concepção de criança, posta pelo Enfoque Histórico-Cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação. (SOUZA, 2007, p. 133).

O caráter ativo da criança fica evidente quando Vigotski (2018b) discute a relação entre a criança, o meio e o desenvolvimento humano. Ele propõe que crianças que se relacionam com o mesmo meio sofrem influências diferentes. Isso porque cada uma das crianças vivencia de modo diferente os acontecimentos presentes no meio, dependendo da sua idade e da consciência que ela tem das situações vivenciadas, a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto das demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece (VIGOTSKI, 2018b, p. 79).

Caso a criança estivesse passiva na relação com o meio, este exerceria a mesma influência em todas as crianças ali presentes independentemente de sua individualidade, do seu desenvolvimento e dos sentidos que cada uma atribui às situações ali vivenciadas. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança não são determinados nem pelo meio nem por suas características biológicas, mas construídos por ela, nas suas relações com outros e com a cultura.

Sendo assim, com base na T.H.C., ficam excluídas as ideias de criança passiva, tábula rasa, papel em branco, frágil, dependente e necessitada de vigilância e controle. Estabelecem-

se definições de criança ativa, capaz, rica, potente, construtoras de sua humanização e de sua individualidade, capaz de entender, pensar e opinar sobre si e sobre a realidade de seu tempo histórico e social.

É com essa percepção de criança ativa em busca do seu desenvolvimento humano que esta pesquisa propõe pensar a participação. A criança se humaniza por meio da sua participação nas diversas atividades sociais e culturais que fazem parte de sua comunidade. Participa por meio da escuta, da observação, das ações, das opiniões e de todos os meios e habilidades adquiridas nas diversas situações que participou.

Desde modo, humaniza-se à medida em que participa das atividades culturais que promovem suas aprendizagens e possibilitam a apropriação/internalização da cultura humana, vivenciando externamente e junto a outras pessoas, adultos e crianças, aquilo que depois vivenciará internamente.

Concebe-se a cultura como o modo como as pessoas se organizam e vivenciam as atividades culturais diárias, os instrumentos presentes no seu dia a dia, as tecnologias, as artes e tudo que os homens construíram ao longo da história e que faz parte da realidade das pessoas em cada momento histórico e que também deve fazer parte também da escola (ROGOFF, 2005; BARROS; PEQUENO, 2017).

À T.H.C., ao reconhecer que para a aprendizagem e a humanização acontecerem não basta o adulto e a cultura estarem à disposição da criança, é necessário o movimento, a ação e a atuação da criança, pois não só afirma que ela é ativa, mas explica a razão dessa compreensão e, também, como ela, a criança, utiliza essa capacidade para construir sua individualidade e seu lugar no mundo.

No entanto, reconhecer a capacidade da criança em construir o seu desenvolvimento não retira do adulto, no caso da Educação do professor, de organizar o meio para que ela participe de atividades culturais, e assim vivencie experiências ricas de cuidado, afeto, culturas e experiências, estimuladoras de aprendizagens e humanização.

Com a certeza da importância do professor para a participação da criança na Educação Infantil, esta pesquisa discutirá, no próximo item, o papel do professor.

4.3.3 A concepção de professor

Doze trabalhos (*BASTOS, 2014; BUSS-SIMÃO; MAFRA-REBELO, 2019; CARNEIRO, 2017; COLASANTO, 2014; FERREIRA, 2019; LIRA, 2017; MONTEIRO, 2014; ROSA, 2015; SANTOS, 2019; SILVA, 2015, 2016; VASCONCELOS, 2015*) evidenciam o empenho do

professor como condição para participação da criança. A análise desses trabalhos permite compreender o professor como essencial para a participação da criança na Educação Infantil: “[...] a participação das crianças não se dá de forma isolada das ações dos adultos.” (VASCONCELOS, 2017, p. 238).

A importância atribuída ao professor para a participação infantil, de acordo com os trabalhos com os dados, está relacionada à função atribuída a esse profissional que é o de organizador e/ou de mediador do processo educativo das crianças.

A Tabela 10 mostra os trabalhos que consideram a mediação e/ou organização como função do trabalho docente na Educação, e em seguida serão apresentadas e discutidas as considerações mais pertinentes desenvolvidas nos trabalhos acerca do professor e sua relação com a participação da criança na Educação Infantil.

Tabela 10 - Função do professor

Função do professor	Trabalhos
Mediador	Santos (2019), Silva (2015), Lira (2017), Bastos (2014), Colasanto (2014), Monteiro (2014), Rosa (2015) e Carneiro (2017)
Organizador	Silva (2015), Silva (2016), Vasconcelos (2015), Carneiro (2017), Monteiro (2014), Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nas discussões desenvolvidas por *Colasanto (2014)*, *Monteiro (2014)*, *Silva (2015)* e *Rosa (2015)*, sobre o professor enquanto mediador, o trabalho docente é considerado como ponte entre os conhecimentos da humanidade, a cultura e as crianças. Nessa perspectiva, é por meio das ações docentes que a criança se aproxima e se apropria da cultura na escola.

Para *Santos (2019)*, ao ser mediador, o professor estará orientando as relações entre as crianças e das crianças com os objetos, dentro das propostas pedagógicas vividas pelas crianças e pelos professores, nas escolas de Educação Infantil. *Bastos (2014)* e *Lira (2017)* afirmam caber ao professor, enquanto mediador, conduzir as ações das crianças, na Educação Infantil, para a concretização da participação infantil.

Monteiro (2014), *Silva (2015)* e *Carneiro (2017)* compartilham das duas perspectivas, mediador e organizador, sobre a função do professor na Educação Infantil. Na perspectiva de *Silva (2015)* e *Carneiro (2017)*, ao organizar o cotidiano, as interações, a vida da criança na escola, ao preparar os espaços, os tempos, a rotina e as situações, o professor se faz mediador

do processo educativo. Sendo assim, uma compreensão do trabalho docente na Educação Infantil não exclui a outra.

Nessa perspectiva, o professor ou a professora é o sujeito mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, à medida que organiza e propicia espaços e situações de aprendizagens que articulem recursos e as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada um aos conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (SILVA, 2015, p. 113).

Monteiro (2014) defende que, na Educação Infantil, além de mediador, o professor é o organizador do processo educativo das crianças, por meio da organização do currículo, do espaço, do tempo, das interações. A pesquisadora compreende que, ao assumir a função de organizador do processo educativo das crianças na Educação Infantil, o professor tornar-se o protagonista do seu trabalho. No entanto, na realidade investigada pela pesquisadora, os educadores não encontram espaços de atuação devido à forma como se estrutura e se organiza a gestão da educação dentro e fora da escola.

Com relação à organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos, foi possível perceber que mais uma vez as professoras são orientadas a seguir rigorosamente as atividades previstas no livro. Ao que parece, o livro didático é o que legitima o trabalho pedagógico. (MONTEIRO, 2014, p. 151).

No caso da realidade pesquisada por *Monteiro (2014)*, a imposição do livro didático aos professores limitou o trabalho docente, tirando desses profissionais a possibilidade de organizar o próprio trabalho. *Vasconcelos (2015)* e *Maletta (2017)* acreditam que a imposição de um modo de trabalho limita a participação docente no próprio trabalho ao dificultar que o professor organize seu trabalho, a partir dos conhecimentos construídos ao longo da sua formação e da sua experiência profissional, a partir da sua compreensão de criança, de Educação Infantil, o que pode, também, impedir o protagonismo docente.

Pensar no professor enquanto organizador encontra respaldo na T.H.C. Vigotski (2018a), ao discutir sobre o papel do professor, afirma compreender que o professor não deve educar a habilidade e a vontade do educando para aproveitar o que vem do outro, mas para se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade e de utilizá-los. Para que tal habilidade e vontade se desenvolvam cabe ao professor organizar o meio social, no qual o educando está inserido, para que participe de vivências promotoras de aprendizagens.

Para entender o que é meio para T.H.C, esta pesquisa recorre ao trabalho de Angel Pino (2010), que afirma: “Por meio no sentido imediato da palavra, Vigotski entende aquele no qual

a criança está inserida; é o meio que a rodeia, do mais próximo e restrito ao mais amplo e diverso” (PINO, 2010, p. 748).

Para Vigotski (2018b), é na relação com o meio que a criança se desenvolve e, assim, o meio é fonte de desenvolvimento de todas as características humanas, como a fala, o pensamento, a concentração, o andar, o uso dos instrumentos, a escrita e a leitura.

No entanto, para o desenvolvimento das funções citadas acima e de diversas outras é necessário que a forma final dessas funções, a forma elaborada que foi construída pelo homem ao longo da história, esteja presente no meio com o qual a criança se relaciona desde o início do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como exemplo, Vigotski (2018b) cita que a mãe deve conversar com a criança, desde bebê, utilizando a fala em sua forma evoluída, para que em algum momento ela seja capaz também de conversar usando a forma final da fala.

Voltando à afirmação de Angel Pino, compreende-se a escola de Educação Infantil como um meio no qual a criança está inserida e o qual o professor deve organizar para a participação e para o desenvolvimento da criança. E essa organização deve ter como principal objetivo a inserção da cultura humana em suas formas elaboradas, para que, na relação com o esse meio, pensado e organizado pelo professor, a criança tenha a possibilidade de desenvolver em si as características humanas.

Vasconcelos (2015) e Silva (2016) destacam em seus trabalhos a importância de a criança participar da organização do cotidiano escolar. Participação considerada pelas pesquisadoras como direta ao agir na organização dos ambientes e disponibilização dos objetos, ou indireta quando professores, no planejamento das ações docentes, consideram as especificidades, características e desejos das crianças.

Para que ambos os modos de participação aconteçam, direta ou indiretamente, é essencial que o professor reconheça a capacidade das crianças de participar na Educação Infantil contribuindo com suas aprendizagens e com as aprendizagens dos outros, um professor que conheça seus alunos em suas especificidades e renuncie ao controle.

Em situações em que a criança participa diretamente da organização da Educação Infantil, seja por meio de ações e/ou de opiniões, ou indiretamente quando a criança em suas características é considerada no planejamento, entende-se que o professor não deixa de ser o organizador, o protagonista do seu trabalho, isso porque esse modo de organizar a relação das crianças com os objetos, com o professor e entre elas, é uma escolha do professor.

Bijega (2018), assim como nos outros onze trabalhos selecionados, reconhece a importância do professor para a participação infantil.

Participar no espaço educacional é a partir destes estabelecimentos de ações sociais ter um adulto capaz de gerir o tempo em prol disso, respeitar estes tempos, se não houver esta percepção por parte do adulto não haverá participação. O adulto cumpre um papel na compreensão da criança e é responsável pela viabilização da participação infantil. (BIJEGA, 2018, p. 115).

Rosa (2015) discute a relação do desenvolvimento de um trabalho docente, concepção de criança e participação. Afirma que no trabalho docente pautado na pedagogia tradicional a criança não participa, apenas é expectadora da ação do professor. “Nessa perspectiva de educação não cabe à criança o papel de participante e sim mera espectadora, pois não há abertura para que ela opine, escolha ou reflita; a criança não é concebida como ser capaz, mas como um vir-a-ser” (ROSA, 2015, p. 56).

Discordando de *Rosa (2015)*, acredita-se que, mesmo nas abordagens tradicionais de educação, a criança pode participar quando subverte a ordem ou de maneira a estar a serviço dos adultos e da sociedade. As abordagens tradicionais desconsideram as especificidades, interesses e o processo de desenvolvimento das crianças; não possuem compromisso com a humanização infantil.

O professor, ao desenvolver seu trabalho considerando a capacidade das crianças e se abrindo para a sua participação, perde a obrigação de controlar as ações, falas, expressões das crianças. Muito além do discurso de criança ativa, o planejamento e a execução do seu trabalho consideram e contam com a participação das crianças.

Para a elaboração e concretização de um trabalho pedagógico com as crianças, de acordo com as pesquisas analisadas, é importante que o professor utilize três recursos: o diálogo, a observação e a escuta.

O diálogo (BASTOS, 2014; COLASANTO, 2014; LIRA, 2017; MONTEIRO, 2014; ROSA, 2015; SILVA, 2015, 2016; VASCONCELOS, 2015), entre professor e aluno, foi indicado como instrumento pedagógico que permite a expressão da criança e ao professor conhecer a criança em toda sua singularidade, nas potencialidades, seus sonhos, angústias e seus conhecimentos. Nesse sentido, o diálogo entre professor e criança abre espaço para a participação da criança na Educação Infantil (CARNEIRO, 2017; SANTOS, 2019).

A observação foi considerada ponto de partida para o planejamento de um trabalho docente aberto à participação da criança por *Bastos (2014)* e *Rosa (2015)*. *Colasanto (2014)* considera a observação essencial para o desenvolvimento de um processo avaliativo do qual a criança participe. *Monteiro (2014)* e *Silva (2015)* acrescentam que a observação permite um pensamento reflexivo por parte do professor acerca do porquê e para quê de suas ações pedagógicas.

A escuta (BASTOS, 2014; CARNEIRO, 2017; MALETTA, 2017; MONTEIRO, 2014; ROSA, 2015; SANTOS, 2019; SILVA, 2015, 2016; VASCONCELOS, 2015), assim como o diálogo e a observação, permite desenvolver o trabalho docente baseado nos conhecimentos construídos com e sobre a criança. “É, portanto, na escuta à criança, considerando seus pontos de vista que podemos lhes apresentar horizontes democráticos, viabilizando, assim, um caminho para a efetiva participação das crianças na escola e na sociedade” (VASCONCELOS 2015, p. 36).

Pautado na Abordagem de Reggio Emilia, em especial nos escritos de Carla Rinaldi, compreende-se a escuta como mais que ouvir o dito, é ouvir e considerar também o não dito, mas revelado no silêncio, nas brincadeiras, no modo de ser, nos sorrisos, nas birras, nos gritos, na música cantada, no modo de andar, no fazer e no não fazer o solicitado. É interessar-se pela criança, buscar conhecê-la, compreender seus interesses, o que precisa, entender seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, respeitar e lutar pelos seus direitos.

Partindo então da compreensão de escuta desenvolvida na Abordagem de Reggio Emilia, assim como do diálogo e da observação, a escuta da criança é um importante recurso para uma participação infantil que promova desenvolvimento, e só acontece se o professor acreditar na potência, na capacidade da criança de refletir, de construir ideias e de fazer perguntas relevantes para seu processo educativo. “A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança” (RINALDI, 2020, p. 125).

No entanto, de acordo com os trabalhos analisados, parece difícil para alguns professores desenvolver na Educação Infantil práticas pautadas na observação e na escuta. Para Monteiro (2014), Vasconcelos (2015) e Carneiro (2017), os professores encontram dificuldades em construir práticas educativas participativas porque não vivenciaram experiências de participação ao longo de sua escolarização.

Vale ressaltar que nesse processo de participação, também os/as professores/as são formados/as a partir de pedagogias transmissivas, sendo assim, é preciso reconhecer que a precariedade da formação docente pode desencadear um conjunto de práticas pedagógicas capazes de silenciar crianças e professores/as de tal modo que o currículo da infância passa a assemelhar-se às práticas autoritárias desenvolvidas no ensino fundamental. (MONTEIRO, 2014, p. 34).

Carneiro (2017), em suas observações, percebeu que o modo ríspido como a professora tratava as crianças poderia estar relacionado com a sua história de vida.

Talvez a postura da professora seja fruto, além da frágil formação, da forma como ela foi educada e educou os seus filhos e, provavelmente, por não conseguir diferenciar o ambiente doméstico do ambiente formal, coletivo e institucional de educação. (CARNEIRO, 2017, p. 106).

De acordo com Santos (2019) e Vasconcelos (2010), os professores podem ter um entendimento de participação diferente das crianças e daquele necessário para uma participação que vise aos interesses e desenvolvimento das crianças. Perspectiva de participação, que de acordo com Santos (2019), foi construída ao longo do tempo e que precisa ser superada.

Para o adulto, participar não tem a mesma conotação daquela compreendida pelas crianças. Aliás, quando os adultos propõem deixar que as crianças participem, geralmente é fazendo com que elas se comportem de uma dada maneira [...]. (VASCONCELOS, 2010, p. 147).

Lígia Márcia Martins (2007), pautada pelos estudos de Vigotski, ao escrever sobre a formação da personalidade do professor, compreende que o trabalho docente é marcado por tomada de decisões que são regidas pela intencionalidade do professor. A intencionalidade docente é conduzida pela consciência que é o centro da personalidade do professor. Por sua vez, a personalidade do professor é construída socialmente, nas vivências que teve ao longo de sua vida, desde criança até a vida adulta.

A compreensão de Martins (2007) sobre a formação da personalidade do professor oferece fundamentos teóricos para reconhecer que o modo como o professor de Educação Infantil organiza o meio educativo e se relaciona com as crianças, em parte, está relacionado com a sua história educativa, seja na escola ou em outros espaços sociais.

Ainda com base em Martins (2007), compreende-se que o entendimento que o professor possui sobre a criança, a escola, a participação e sobre o próprio trabalho foi construído ao longo de sua escolarização e de sua formação, inicial e continuada, como professor.

Monteiro (2014) e Vasconcelos (2015) apontam como alternativa para superação da dificuldade dos professores em construir uma Educação Infantil participativa que, na formação inicial e continuada, os professores vivam experiências de efetiva participação, o que refletirá na sua prática na Educação Infantil. “Para isso, é preciso anunciar as possibilidades dessas outras formas de ser e fazer educação aos professores que ainda não conhecem” (VASCONCELOS, 2015, p. 29).

Com base na afirmação de Castro (2010) que participar é uma habilidade a ser aprendida, compreende-se que o professor que não possuir tal habilidade poderá aprender a participar e a desenvolver uma Educação Infantil participativa participando e conhecendo

exemplos de instituições nas quais a participação acontece. Desse modo, a participação, enquanto habilidade humana, fará parte de sua personalidade, de sua consciência e guiará sua intencionalidade, suas escolhas e o seu modo de ser professor.

Da análise dos trabalhos, sobre a relação entre professor e participação infantil, emergiu um ponto que contribui para pensar uma participação humanizadora da criança na Educação Infantil, que é o protagonismo docente.

Assim como é importante a Educação Infantil pautar-se na concepção de criança ativa e capaz, é imprescindível que a escola reconheça que o professor é capaz de aprender, de desenvolver o próprio trabalho, oferecendo-lhe condições de ser o protagonista do seu fazer docente, e assim encontrando sentido e valor no seu trabalho, como Rinaldi (2020) propõe:

O professor não pode trabalhar sem senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros e para “outras” crianças e para contextos indefinidos. (RINALDI, 2020, p. 108).

Ao participar da construção do currículo da escola, dos processos avaliativos, da organização dos tempos e espaços da escola de Educação Infantil, construindo suas práticas educativas, o professor poderá compreender e vivenciar a importância da participação e, assim, junto das experiências participativas vivenciadas na formação inicial e continuada, desenvolver seu trabalho de modo a oportunizar a participação infantil.

4.3.4 Concepção de professor para a Teoria Histórico-Cultural

Esta pesquisa toma como guia para pensar e discutir a concepção de professor defendida pela T.H.C. e a sua importância para a concretização do direito da criança à participação nas instituições de Educação Infantil a seguinte afirmação de Vigotski (2018a, p. 65): “Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social e educativo, o regulador e controlador de sua interação com o educando.”

A T.H.C. entende a educação, responsável pelo surgimento das funções psíquicas superiores, como um processo de ordem social, no qual a criança tem um papel ativo ao estabelecer relação com o meio em que vive. E, nessa perspectiva, é a função do professor organizar o meio educativo de modo a proporcionar à criança um rico encontro com a cultura humana (VIGOTSKI, 2018a).

Sendo assim, esta pesquisa concorda com Akuri (2022), não cabe conceber o professor como mediador, mas como organizador da relação da criança com o meio educativo, uma vez que a mediação entre a cultura humana e as crianças é realizada pelos instrumentos e signos presentes em sua vida cotidiana. Sendo instrumentos os elementos sociais, externos à criança, e os signos são os mediadores de ordem psicológica.

Assim, o professor, por meio de sua atividade educativa, organiza a mediação como uma intervenção que cria as condições para o encontro humanizador da criança, desde bebê, com os objetos da cultura (material e ideal) e para a apropriação deles no processo de sua formação humana. (AKURI, 2022, p. 121).

Dessa forma, o professor ao organizar o meio educativo, tendo como objetivo o desenvolvimento humano, deve dispor de objetos da cultura humana em sua forma material (brinquedos, livros e diversos outros que fazem parte da vida) e imaterial (como a música e a literatura) em sua forma mais elaborada, bem como de crianças e adultos, em diferentes níveis de desenvolvimento, para que as crianças possam se relacionar, apropriar/internalizar a cultura humana.

Ao condicionar o trabalho docente à organização do meio educativo e à regulação das relações que ali acontecem, em superação das perspectivas naturalistas de maturação biológica, a T.H.C. tira o professor de uma condição de passividade e coloca-o na condição de protagonista. Uma vez que, como ativo e inacabado, o professor está em busca de novos aprendizados por meio da sua atividade docente.

A compreensão de que a criança aprende desde que nasce por meio do que a ela é oferecido – base para a superação das concepções naturalistas ainda presentes na educação, sobretudo na das crianças menores – coloca em íntima relação a atividade da criança e a do professor, conferindo a ambos o lugar de protagonistas desse processo [...]. (AKURI, 2022, p. 116).

Como bem coloca Akuri (2022), a atividade da criança estará relacionada à atividade do professor e não determinada por ela, assim como o meio não determina o desenvolvimento da criança, isso porque cada criança se relaciona com o meio de modo diferente, dependendo do seu nível de consciência e dos afetos envolvidos na atividade.

A educação da criança, responsável por estabelecer novas reações e novas formas de comportamento, desde bebê, acontece por meio da sua experiência, da sua atividade, da sua participação nos diversos acontecimentos da vida social e cultural. A participação oferece à criança a possibilidade de estabelecer relação com os diversos instrumentos da cultura,

materiais e imateriais, e com modos de comportamento que compõem as atividades de sua vida social, e assim podendo se apropriar desses conhecimentos e internalizar a cultura humana.

Para um rico processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano é imprescindível que seja permitido à criança envolver-se nas diversas atividades do seu meio social, ao seu modo e de acordo com o seu desenvolvimento. Por não ter domínio da forma final do comportamento humano ela não deve ser impedida de participar da vida social de sua comunidade, uma vez que não é necessário se desenvolver para participar, e sim participar para desenvolver.

Para o desenvolvimento de um meio educativo participativo é imprescindível uma relação colaborativa entre professor e criança, ambos precisam participar dos acontecimentos, das decisões, dos planejamentos e das execuções das propostas na Educação Infantil. Impedir sua participação é privar a criança de oportunidades de aprendizagens e promover seu alienamento.

Quando o professor determina tudo e a criança é totalmente dependente das determinações do professor, quando não existe uma ação colaborativa, de confiança e troca, vemos estabelecer-se uma relação de alienamento, ou seja, a criança torna-se alheia ao processo educativo e, também, suas possibilidades de desenvolvimento sofrem com as determinações e limitações impostas. (MARTINEZ, 2017, p. 70).

Como mencionado anteriormente, a T.H.C. entende como meio aquele no qual a criança está inserida e com o qual estabelece relações que promoverão suas aprendizagens e desenvolvimento. Sendo assim, a escola de Educação Infantil é o meio no qual a criança vivencia uma educação intencional, nos outros espaços de sua vida ela vivencia uma educação espontânea.

Os apontamentos feitos possibilitam compreender que cabe ao professor proporcionar à criança, na Educação Infantil, através de uma organização racional do meio, o respeito a suas aptidões já desenvolvidas, acreditando no seu potencial, com oportunidades de participação em experiências que a estimulem em todos os seus sentidos e gerem novos aprendizados.

Organizar o meio social e educativo não é considerar o que nós professoras e professores temos a transmitir, mas sim, como organizamos o espaço e o tempo para que as crianças possam experimentar e explorar diversos materiais e atividades; como participamos das atividades junto com as crianças, possibilitando que elas participem das atividades de forma autônoma; como propiciamos um espaço social educativo sem qualquer tipo de hierarquia, permeado pela colaboração e pela troca de experiências, enxergando todas as crianças como seres de possibilidades de desenvolvimento; como realizamos um olhar e uma escuta atenta em relação às experiências das crianças e ao que elas podem desenvolver. (MARTINEZ, 2017, p. 73).

De acordo com os dados produzidos nesta pesquisa, a criança sempre participou da sua vida social escolar. No entanto, em muitos momentos essa participação estava orientada pelos interesses do capital, que por deterem o poder organizam a escola de modo que a participação, tanto de professores quanto das crianças, não promova o seu desenvolvimento consciente e crítico. E, pior, fazem com que crianças e professores acreditem que estão participando de modo consciente, nos diversos espaços da vida social, quando na verdade estão servindo aos interesses da sociedade capitalista.

[..] o complexo sistema educacional, estando inserido na sociedade de mercadorias, além de reproduzir as habilidades necessárias à atividade produtiva, produz e reproduz os valores dessa sociedade – que legitima os interesses dominantes – a partir dos quais os indivíduos vão definir seus objetivos e buscar os fins específicos de sua atividade. (AKURI, 2022, p. 106).

A falta de uma consciência, nos professores, de quais são os seus interesses e quais são os interesses do capitalismo, é construída na própria escola, ao longo da vida escolar, acadêmica e nas formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino, como propõe Akuri (2022, p. 106): “Essa alienação é produzida também na formação inicial e continuada desse profissional, marcadas pelo aligeiramento e caráter pragmatista, sem adequada formação teórica”.

A educação oferecida aos professores, desde a sua formação inicial até a continuada, com muitos momentos de alienação e poucos momentos de uma participação humanizadora, é intencionalmente construída para que os professores não aprendam a participar de forma consciente e humanizadora, e, assim, organizem o meio educativo de tal modo que seus alunos vivenciem as mesmas experiências de participação e tenham a mesma formação.

O modo como os sistemas de educação são organizados, sem a participação dos gestores escolares e do professor, desconsiderando seus conhecimentos e definindo o que e como dever ser efetuado o trabalho docente, perpetua a alienação no trabalho docente.

Ditando o conteúdo e a forma do ensino de maneira pasteurizada – nos moldes alienantes do capital –, relegam ao professor a tarefa de “cumprir o programa” sem o envolvimento da criança, desconsiderando suas necessidades e especificidades, o que se traduz na negativa do pleno desenvolvimento humano, que é o objetivo de uma “educação para além do capital”. (AKURI, 2002, p. 107).

“Cumprir programa” tira do professor a possibilidade de ser protagonista do seu trabalho, característica apontada nos dados como essencial ao profissional comprometido com a participação infantil. Imprime ao professor um caráter passivo diante de sua prática

dificultando a organização do meio educativo para a participação infantil, diferente do que defende a T.H.C. para qual cabe um papel ativo (VIGOTSKI, 2018a).

Esta pesquisa não acredita que a falta de uma participação humanizadora, em determinados espaços educativos, é uma situação definida e sem possibilidades de mudanças. Pautada na certeza de que todos, crianças e adultos, estão em processo de desenvolvimento, e desse modo são capazes de desenvolver novas formas de pensar e agir, sugere uma mudança no modo como são planejadas e executadas a formação inicial e continuada dos professores.

E, também, fugindo da lógica imposta, que a escola permita aos professores vivenciarem uma participação humanizadora, em que suas opiniões sejam consideradas, seus modos de pensar e agir respeitados, e seus conhecimentos científicos, artísticos e culturais sejam alargados e aprofundados.

Essas situações permitirão ao professor compreender o que é a participação humanizadora e como esta contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, e desse modo aprenderá a participar de modo consciente e se tornará capaz de organizar e regular o meio educativo de acordo com interesses seus e das crianças, e mudar a realidade das e nas instituições de Educação Infantil.

Pois, como afirma Akuri (2002, p. 104): “A desejada transformação da realidade educativa exige a consciência crítica como instrumento de superação da alienação produzida nesta mesma realidade, inserida em uma sociedade condicionada pelos ditames do capitalismo.”

Desse modo, entende-se que ser protagonista é ser consciente do seu trabalho e de como este pode transformar vidas, espaços, sociedades. Talvez por isso, atualmente, o professor é tão impedido de pensar e elaborar o próprio trabalho.

Conforme as análises dos dados, o professor apareceu como figura central para a concretização do direito da criança à participação na Educação Infantil. A T.H.C. possui pressupostos, discutidos ao longo desse item, que amparam essa constatação, e mais, oferece bases para que o professor, enquanto organizador do meio educativo, possibilite uma participação humanizadora, para si e para as crianças. No entanto, vale ponderar que o professor, humano e cidadão, também possui o direito, nem sempre respeitado, à participação na sua vida social e na construção do seu trabalho.

Esta pesquisa, no próximo item, abordará como os dados discutem a escola e o seu papel na efetivação do direito à participação.

4.3.5 A concepção de escola

Dos dezoitos trabalhos selecionados para análise, oito (*BASTOS, 2014; COLASANTO, 2014; SILVA, 2016; MONTEIRO, 2014; ROSA, 2015; SILVA, 2015; VASCONCELOS, 2017*) discutiram a escola como condição para a participação. E, assim como o professor, a escola é entendida, nesses trabalhos, como importante promotora, ou não, da participação infantil.

Apontam que o desenvolvimento de uma escola de Educação Infantil participativa deve amparar-se na concepção de criança ativa, de professor protagonista do seu fazer docente, optando pelo modo democrático de organização, de fazer escolhas e de elaborar as ações docentes.

Desse modo, escola que se objetiva ser espaço de participação deve, antes, ser espaço de democracia, valorizando o diálogo, a interação, os conhecimentos e a cultura das crianças, respeitando os seus direitos (*COLASANTO, 2014; LIRA, 2016; ROSA, 2015*).

De acordo com *Monteiro (2014) e Lira (2016)*, para ser democrática e participativa, a escola de Educação Infantil necessita organizar os tempos e espaços para a participação infantil, considerando as necessidades, os interesses, as produções das crianças, bem como contando com a participação desse grupo.

A escola deve ir ao encontro da comunidade em que está inserida e permitir que essa vida comunitária invada a escola e contribua com suas ações, com sua organização.

Santos (2019) afirma que a escola participativa está pautada em um currículo vivo, dinâmico e sensível às necessidades e desejos infantis, desse modo, os conhecimentos das crianças articulam-se aos conhecimentos científicos oriundos das mais variadas áreas do conhecimento.

Com essa compreensão, a instituição de Educação Infantil assume de fato sua função educativa, uma vez que proporciona a partilha de saberes e vivências em um contexto, superando a compreensão de espaço no qual as crianças ficam para os pais trabalharem ou de preparação para o Ensino Fundamental, assume-se como espaço de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento para crianças e adultos (*SANTOS, 2019*).

A escola democrática, defendida como base para a participação infantil nos oito trabalhos acima citados, é amparada pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), no artigo 3º, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), e é uma orientação do Plano Nacional de Educação (2001).

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe da comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (PNE, 2001).

O Plano Nacional de Educação de 2014 traz como meta de número dezenove “[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação [...]” (BRASIL, 2014). Em seu texto orienta o desenvolvimento de ações de fortalecimento da participação estudantil e de toda comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), na escola como todo.

Como parte da gestão democrática, a construção do PPP deve ser coletiva, com a participação da família, professores, crianças e demais integrantes da comunidade escolar. A participação na elaboração do PPP permite aos adultos e às crianças sentirem-se valorizados e parte da escola (COLASANTO, 2014; ROSA, 2015).

Rosa (2015) afirma que, apesar de legalmente defendida, a escola democrática encontra dificuldades de se consolidar. Tal afirmação encontra diálogo no trabalho de *Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019)*, as pesquisadoras afirmam que muitos espaços educacionais possuem regras institucionais autoritárias, pautadas na concepção de criança incapaz, impedindo o desenvolvimento de práticas democráticas, que impedem que a escola seja participativa.

Rosa (2015) aponta uma possível explicação para as dificuldades em fazer da escola de Educação Infantil um ambiente democrático, de diálogo e interação o fato de a sociedade brasileira possuir uma inexperiência democrática. O trabalho de Rosa (2015) descreve a colonização do Brasil como extremamente ditatorial, impedindo que o povo brasileiro vivesse experiências de diálogo ao longo de sua história.

O modo como aconteceu a colonização brasileira marcou a história e a cultura do povo brasileiro, o que de acordo com Rosa (2015) contribui para que na atualidade, apesar das leis e dos documentos que orientam para o exercício da democracia, as pessoas não possuam aparato para pensar criticamente sobre tal condição e realidade e busquem modificar e desenvolver espaços democráticos.

No que tange à escola de Educação Infantil, a pesquisadora afirma que as concepções de instituições de Educação Infantil e práticas democráticas são recentes. Em termos legais, somente com a LDB de 1996, com a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, é apresentada a concepção de Educação Infantil como um espaço democrático e, por isso, a

primeira etapa da Educação Básica necessita ser pensada como espaço de democracia e participação.

Para *Buss-Simão e Mafra-Rebello (2019)*, as regras institucionais autoritárias que impedem a participação infantil são reveladas na organização do espaço escolar e nas relações que nele acontecem. Escolas de Educação Infantil nas quais os brinquedos e objetos são guardados fora do alcance das crianças e que necessitam da autorização do adulto mostram uma relação vertical entre adulto e criança, por exemplo. A lógica da organização foi definida pelo adulto, sem considerar as condições, as necessidades, os interesses, buscando controlar a participação das crianças.

A organização do espaço na Educação Infantil numa lógica adultocêntrica, que em muitos casos é feita pelo professor orientado por regras institucionais, e como esse modo de organização prejudica a participação infantil, também foi discutida por *Silva (2016)*:

No momento em que materiais são controlados por adultos, que deliberam e ordenam quando, onde e como eles devem ser usados, agimos em uma lógica de julgamento da criança como incapacitada de ter iniciativas, opiniões e ações sobre um ambiente que deveria ter sido estruturado para ela e/ou com ela, para que pudesse intervir, organizar, rever e reverter, e não ficar passivamente aguardando o comando do adulto [...]. (*SILVA, 2016, p. 32*).

Castro (2010) e Silva (2015, 2016) sugerem o rompimento com as relações verticais entre alunos e professores, nas quais o adulto sabe e a criança não sabe, o adulto pode e a criança não pode, o adulto tem o poder e a criança não tem e obedece, para relações horizontais nas quais todos sabem alguma coisa e ensinam, todos aprendem, decidem, participam. Desenvolvendo uma Educação Infantil pautada no respeito, na escuta e na valorização dos diferentes saberes.

Bastos (2014) afirma que a construção de uma Educação Infantil democrática e participativa está relacionada com o rompimento da perspectiva assistencialista e com consolidar essa etapa da Educação Básica como período educativo.

Outro ponto importante trazido por *Castro (2010), Colasanto (2014), Silva (2015) e Rosa (2015)* é que a participação e a democracia são habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas por crianças e adultos. Esse entendimento de participação e de democracia como algo a ser desenvolvido nas pessoas, adultos e crianças, dialoga com o olhar de *Vasconcelos (2015)* sobre o trabalho do professor.

O professor foi formado, enquanto ser humano e docente, pelas vivências que teve ao longo da vida. A maioria dos docentes tiveram sua história escolar marcada por experiências

de participação controlada pelos adultos e de escolas que não eram democráticas. Não foram considerados crianças capazes, potentes e ativas, não vivenciaram situações de diálogo, suas vozes não foram ou foram pouco consideradas nas decisões dos professores e da escola, desse modo encontram dificuldades em construir uma Educação Infantil democrática e participativa.

Para superar as dificuldades em desenvolver uma escola participativa, *Monteiro (2014)* e *Vasconcelos (2015)* sugerem que professores e gestores educacionais, em sua formação inicial e continuada, encontrem, de forma teórica e prática, experiências democráticas e participativas.

Construir uma escola participativa é construir uma escola democrática. Portanto, é necessário o rompimento com práticas educativas tradicionais que consideram as crianças como consumidoras de conhecimentos, os professores guardiões do saber e a escola como responsável pelas decisões. Ao contrário, uma escola democrática é construída com a participação de toda a comunidade escolar, em que as relações entre os adultos e entre adultos e crianças são baseadas na observação, no respeito e no diálogo.

No próximo item, a escola de Educação Infantil e a sua importância para a participação infantil serão pensadas e discutidas à luz da T.H.C e das ideias de Barbara Rogoff.

4.3.6 Concepção de escola para Teoria Histórico-Cultural

Para pensar e discutir a escola de Educação Infantil e sua importância para a participação infantil, esta pesquisa partirá da compreensão de educação desenvolvida pela T.H.C., segundo a qual o processo educativo é a base do desenvolvimento humano, pois promove o aparecimento das funções psíquicas superiores, que tornam os indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2018a).

Para outras teorias do desenvolvimento humano, anteriores à T.H.C. e que permanecem presentes nas escolas até hoje, o desenvolvimento humano é determinado pelas características biológicas ou pelas condições do meio e, para atender a esses pressupostos, a escola se organiza de uma determinada forma.

Ao compreender que o desenvolvimento humano acontece por meio das condições biológicas e sociais, tendo a criança e o professor um papel ativo nesse processo, os teóricos da T.H.C. propõem, também, um novo modo de pensar e de fazer a escola, em especial a Educação Infantil.

A proposta de Vigotski (2018a) é que a escola seja um espaço de vida, em que o meio educativo seja organizado, pelo professor, de modo a oportunizar experiências aos alunos em vez de conteúdo sem sentido para o educando. As experiências educativas devem ser baseadas

nos problemas e motivações da vida real, uma vez que é por meio de suas experiências que o aluno aprende novas formas de comportamento.

Rogoff (2005) sugere que as crianças não sejam organizadas por idade, como acontece nas instituições de Educação Infantil. Para ela isso é um tipo de segregação que empobrece as oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento. Como alternativa, sugere que sejam oportunizadas atividades diárias nas quais as crianças de diferentes idades possam se relacionar entre si e com os adultos.

Outro ponto destacado por Vigotski (2018a) é que a educação não é um processo espontâneo, mas racional. Desse modo, deve ser planejada e organizada, pautada em conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento humano e da própria educação, com foco no seu objetivo que é a humanização dos alunos.

Ao pensar que nos primeiros anos de vida a criança desenvolve funções importantes para sua vida, como a fala, o andar e o pensar, através das relações que estabelece com o meio, a escola de Educação Infantil assume um lugar importante no desenvolvimento humano das crianças, uma vez que é um dos primeiros espaços, não familiar, de sua vida.

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa apontou que é imprescindível uma escola democrática para a efetivação do direito à educação. No entanto, é importante pontuar que os mesmos dados mostraram que a criança sempre participou da vida social, mesmo em momentos em espaços e tempos não favoráveis.

Esta pesquisa entende, a partir dos dados, que em escolas não democráticas a participação também acontece, no entanto está regulada pelos interesses daqueles que detém o poder e não querem perdê-lo. Já em escolas democráticas, nas quais há liberdade para experimentar, pensar, refletir e opinar, a participação infantil é humanizadora da criança, dos adultos e da própria escola.

Não contribuir para a democracia e a participação nas escolas é uma posição das classes dominantes para manutenção de seu poder, uma vez que a democracia e a participação são habilidades humanas, apropriadas/internalizadas por meio da atividade. Se a escola, enquanto meio educativo, não oferece às crianças e professores vivências democráticas e de uma participação humanizadora, essas habilidades não serão aprendidas e a sociedade não muda.

Ofertar às crianças, na Educação Infantil, uma escola democrática com oportunidades de participação em atividades culturais que estejam em diálogo com sua vida social e cultural, que visem a ampliação de seus conhecimentos, a promoção de novas aprendizagens e de desenvolvimento humano e aberta às interferências dessas, é um ato de resistência diante ao projeto de alienação das crianças e dos professores.

E a escola, pensada pela T.H.C., é democrática, uma vez que ela, enquanto meio educativo, é construída pelos alunos e pelos professores. “Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio (criado entre eles)” (VIGOTSKI, 2018a, p. 73).

A escola de Educação Infantil é o primeiro espaço de educação intencional da criança pequena e, como tal, precisa ser um espaço de vida para a criança e ter a democracia e participação humanizadora como partes de sua cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem 6 - Crianças brincando com giz



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br>

Na Imagem 6, as crianças não terminam um desenho e não encerram a sua brincadeira, um desenho puxa o outro, que puxa outro, e assim vai. Assim é esta pesquisa, está terminada por ora, mas não acabada, assim como qualquer pessoa, segundo a T.H.C. As discussões construídas não estão encerradas, acredita-se que novas construções e aprofundamentos poderão e deverão ser feitos.

Ciente da importância da participação da criança nas escolas de Educação Infantil para o seu desenvolvimento, esta dissertação buscou responder a seguinte pergunta: Há uma participação da criança na Educação Infantil, em uma perspectiva humanizadora, segundo as pesquisas nacionais? A pesquisa tem como objetivo compreender se e como acontece a participação da criança na escola, suas implicações para o trabalho docente e para a humanização das crianças e dos professores da Educação Infantil, reveladas em pesquisas brasileiras.

Por ter sido desenvolvida em meio às restrições decorrentes da pandemia de COVID-19, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, responder à pergunta e alcançar o objetivo acima citado, pois essa opção metodológica pareceu mais adequada ao momento histórico e também permitiu uma compreensão ampla e aprofundada sobre a participação da criança na

Educação Infantil, ao estudar os trabalhos de outros pesquisadores realizados em instituições de Educação Infantil de diferentes lugares, pautados em variados referenciais teóricos.

A pesquisa bibliográfica foi orientada pelos seguintes critérios: estudos publicados em forma de teses, dissertações e artigos, na área da Educação, no período entre 2009 e 2019 nos seguintes sites: *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES)* e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. As seguintes expressões de busca escolhidas foram: “*participação da criança*”, “*participação infantil*”, “*participação das crianças*” e “*Teoria Histórico-Cultural*”.

Foram selecionados 18 trabalhos (teses, dissertações e artigos), sendo 17 dissertações e teses no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES)* e 1 artigo no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* para comporem os dados que foram analisados.

Inicialmente os dados foram organizados e analisados de acordo com as idades das crianças presentes nas pesquisas selecionadas, o ano de publicação, as Regiões do país onde foram desenvolvidas e as temáticas do trabalho docente na Educação Infantil discutidas nas pesquisas, o que permitiu desenvolver algumas considerações.

A organização temporal dos trabalhos permitiu verificar que houve um aumento no número de trabalhos sobre a participação da criança, entre os anos de 2014 e de 2019. Ao observar o número de trabalhos por Região do Brasil, observou-se que as pesquisas sobre a participação da criança concentram-se nas Regiões Sul e Sudeste. Quanto à idade das crianças, verificou-se uma concentração de pesquisas com crianças de 3 a 5 anos. E, por último, constatou que as pesquisas tiveram como temas centrais a participação da criança na roda de conversa, na elaboração do currículo, na avaliação, no contexto, nas brincadeiras, nos processos educativos, nas relações, no planejamento, no cotidiano e nas práticas educativas.

As considerações acima mencionadas foram importantes para situar e pensar a participação da criança na Educação Infantil dentro do espaço geográfico brasileiro e no tempo histórico de sua participação. Já as idades das crianças pesquisadas e os temas são importantes para perceber em quais desses aspectos ainda falta um olhar científico, mesmo estando dentro dos objetivos desta pesquisa.

Depois foram discutidos os eixos de análise: a participação da criança como direito e o direito da criança à participação, o conceito de participação e as condições para a participação infantil.

A participação é um direito das crianças, construído historicamente e conquistado por aqueles que se envolveram com as causas das crianças e é garantido por ordenamentos legais, nacionais e internacionais, e presente nos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil, que pouco se efetivam na realidade das pesquisas analisadas.

As pesquisas utilizaram e dialogaram com diferentes referenciais teóricos (Direito, Educação, Saúde, Sociologia e Psicologia) para a construção de suas perspectivas sobre o conceito de participação, dada a sua complexidade, mas nenhuma pautou-se na T.H.C. E revelaram alguns aspectos da participação considerados importantes por essa pesquisa, sendo eles:

- A compreensão de que a participação é uma habilidade a ser desenvolvida pelas crianças e pelos adultos.
- O caráter fundamental da relação adulto-criança para a participação infantil.
- A importância de as crianças terem oportunidades de compreenderem o funcionamento das instituições de Educação Infantil das quais fazem parte para sua participação.
- Terem liberdade para construir e emitir suas opiniões.
- A participação deve fazer parte do dia a dia das crianças nas instituições de Educação Infantil.
- A participação não acontece apenas em ambientes democráticos, pois em espaços não democráticos também acontece, porém controlada e atendendo às expectativas dos adultos.

As pesquisas apresentaram três condições para a participação: a compreensão pela escola e professores da criança como pessoa ativa é essencial para sua participação na Educação Infantil; o professor é considerado como organizador do meio educativo e/ou mediador do trabalho pedagógico; e que para a efetivação do direito à participação é necessário que as escolas de Educação Infantil sejam democráticas.

Tais condições foram analisadas de acordo com a T.H.C e com as ideias de Rogoff (2005). Constatou-se que é realmente necessário entender a criança como capaz para que lhe seja oportunizada uma participação humanizadora, visto que a T.H.C. defende que a criança constrói suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

De acordo com a T.H.C., o professor não pode ser mediador, mas o organizador do meio educativo, uma vez que a mediação entre a criança e a cultura é feita pelos instrumentos e signos.

E, por último, que a escola de Educação Infantil democrática é fundamental para uma participação que esteja de acordo com os interesses e necessidades das crianças, o que não significa que em escolas não democráticas a participação não aconteça.

A análise dos dados mostrou a importância de pensar a participação em uma perspectiva humanizadora, pensar em como a participação favorece as aprendizagens e o desenvolvimento

das crianças. Para isso, esta pesquisa uniu os conhecimentos construídos na produção e análise dos dados junto com os pressupostos da T.H.C. e as ideias de Barbara Rogoff.

Entende-se que as crianças ao nascerem não possuem as características especificamente humanas, não conhecem e não absorveram a cultura humana; os conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos não dominam o uso dos instrumentos e os modos de comportamento humano. Participando de atividades culturais, que fazem parte do dia a dia das suas comunidades mais próximas e/ou comunidades virtuais, as crianças envolvem-se em um processo de aprendizagem através do qual se apropriam/internalizam a cultura humana e se humanizam.

Esta pesquisa nomeia esse processo como participação humanizadora e o compreende como um movimento, uma ação dos indivíduos, coerente com suas características, interesses e necessidades, que os coloca em interação com o meio social, cultural e/ou objetal e, por isso, promove sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche**. 2022. 171f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.
- ANJOS, Lídia Carla dos; REBOUÇAS, Gabriela Maia. **Da concepção do “menor” ao surgimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos: uma compreensão histórica**. História do Direito, p.192-211. 2014
<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=266>
- BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. **Cultura, educação e desenvolvimento humano**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1.Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p.77-86
- BARROSO, Luis Roberto. **Vinte Anos da Constituição de 1988: A Reconstrução Democrática do Brasil**. Revista de informação legislativa, v. 45, n. 179, p. 25-37, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176538>. Acesso em: 22 de julho de 2022.
- BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.
- BEATÓN, A. G. **La Persona no enfoque histórico-cultural**. São Paulo. Linear B, 2005.
- BIJEGA, Graciele Lehnen. **A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de Educação Infantil do campo**. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8ªed. São Paulo. Ed. Brasiliense.1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

_____, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC,1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022

_____. Lei 8069, de 13 de julho de 1990 **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, palácio do planalto, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 de novembro de 2021.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, palácio do planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 de dezembro de 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2021.

_____. **Base nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

_____. **Critérios para um atendimento de respeito os direitos da criança na Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. *Lex Humana*, Petrópolis, v. 01, nº 1, p. 179 – 188, jan – jun. 2009. Disponível em:

<https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/9>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. REBELO, Aline Maria Mafra. **Formas Regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil.** Educar em Revista, Curitiba, v.35, nº 77, p. 245-264, set.out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68009>. Acesso em 24 de abril de 2021

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepção, práticas e participação das crianças.** 2017. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 2017.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **O direito à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da Educação Infantil.** 2010. 329f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza, et al. **Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro.** v. 16 n. 1, Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2019.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na Educação infantil: a participação da criança.** 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CERISARIA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2022

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Traduzido por: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011

COSTA, S. A. **Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões.** In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1.Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1p. 243-252.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

FERNANDES, M. N., & Costa, R. P. da. (2021). **A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o**

nascimento do menorismo. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 13(25), 287–313. <https://doi.org/10.14295/rbhc.v13i25.11887>

FERREIRA, Eliana Maria. **Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças.** 2019. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourado, Dourados, 2019.

FERREIRA, Eliana Maria. **“Você parece criança!” Espaços de participação das crianças nas práticas educativas.** 2012. 159f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Grande Dourados, Dourados, 2012.

FOLQUE, Maria Assunção. **O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva Histórico- Cultural.** In: COSTA, S. A. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, Sinara Almeida da.; MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1.Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1p. 51-64.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002

GARCIA, E. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica - uma discussão necessária.** *Línguas & Letras, [S. l.]*, v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193> . Acesso em: 13 abr. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE FILHO, A.G. **História da educação Infantil - Heloísa Marinho: uma tradição esquecida.** Petrópolis, RJ: De Petrus, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Edusp, p. 103-117, 2010.

_____, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** (Tradução: Rubens Eduardo Frias). 2ªed. São Paulo. Ed. Centauro, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Celia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007

LIRA, Claudia Dantas de Medeiros. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.** 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017

MALETTA, Ana Paula Braz. **Currículo pensado para, por, entre e com as crianças aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português.** 2017. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MARTINEZ, Andrea Pereira de Araújo. **O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento.** In: COSTA, S. A. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, Sinara Almeida da.; MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1.Ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1p. 65-76.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Proposições, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar.1999.

MENDONÇA, Gabriela Maria Fernandes. **Sujeitos de direito invisíveis: o clamor silenciado de crianças e adolescentes em situação de rua.** 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação Infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de Educação Infantil de Imperatriz- Maranhão.** 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MULLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação.** In: OLIVEIRA Romualdo Portela de, ADRIÃO, Thereza (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001

ONU, **Declaração de Genebra.1924** Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html%23IA>. Acesso em: 02 de dezembro 2021

_____, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 03 de novembro 2021.

OPAS– Organização Pan- Americana de Saúde – Histórico da Pandemia de Covid – 19. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Org.). **As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando campos.** In: As crianças: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.** Tradução: Vania Cury. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2020.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2005.

ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 à 3 anos.** 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **A convenção internacional sobre os direitos das crianças: debates e tensões.** Cadernos de Pesquisa. v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1977.

SANTOS, Priscila Brasil. **Participação da criança com deficiência no contexto da Educação infantil**. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil**. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiana, 2015.

SILVA, Regina Broco Lima da. **A roda da conversa na Educação Infantil: a constituição da criança como sujeito**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 1, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da criança: utopia ou realidade**. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças – Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luíza Cardoso. **Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional**. Estudos IAT, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019, p. 309-329.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: http://www.fundabrinq.org.br/portal/alias_Abrinq/lang_pt-BR/tabid_139/default.aspx. Acesso em: 06 de dezembro de 2021.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acesso em: 06 de dezembro 2021.

VALIENGO, Amanda. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade**. 2008.

162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VASCONCELOS, Gisele Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!”: a participação das crianças na relação pedagógica um estudo de caso na Educação Infantil.** 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil.** 2017. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.** 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. (Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da Pedologia.** (Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: E-papers, 2018b.