

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA BELFI RONCETTI PAULINO

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS: um estudo no estado do Espírito Santo**

São Paulo
2021

VERÔNICA BELFI RONCETTI PAULINO

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS: um estudo no estado do Espírito Santo**

**São Paulo
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P328p Paulino, Verônica Belfi Roncetti
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS - um estudo no
estado do Espírito Santo / Verônica Belfi Roncetti
Paulino; orientadora Maria Letícia Barros Pedroso
Nascimento. -- São Paulo, 2021.
206 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2021.

1. Infância. 2. Educação escolar. 3. Participação
das crianças. I. Nascimento, Maria Letícia Barros
Pedroso, orient. II. Título.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS: um estudo no estado do Espírito Santo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

Agradecimentos

À Professora Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, orientadora desta pesquisa, pelo respeito que demonstrou à minha autoria e pela tranquilidade que transmitiu no decorrer desta pesquisa. Suas orientações e as problemáticas que levantou, com certeza, contribuíram para a clareza das ideias aqui contidas. Não posso deixar de mencionar todo o meu respeito, carinho e admiração. Gratidão, com amor!

Aos integrantes do grupo de estudos e pesquisas da sociologia da infância (GEPSI), pelo acolhimento e pelas discussões teóricas que foram fundamentais para o encaminhamento da pesquisa.

À Professora Dr.^a Maria Malta Campo e à professora Dr.^a Márcia Aparecida Gobbi, pela leitura criteriosa do texto de qualificação e pelas sugestões dadas naquele momento que possibilitaram clarear os caminhos da pesquisa e por ter aceitado o convite para participar da banca de qualificação deste trabalho.

O meu agradecimento aos membros titulares e suplentes que compõem a Banca Examinadora deste trabalho: Professora Dr.^a Célia Regina Serrão; Professora Dr.^a Ligia Maria Leão de Aquino; Professora Dr.^a Márcia Aparecida Gobbi; Professora Dr.^a Valdete Côco; Professora; Professora Dr.^a Bianca Cristina Correa; Professora Dr.^a Bruna Breda; Professora Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa; Professora Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza; Professora Dr.^a Verena Wiggers.

Às Professoras e professores da FEUSP, em especial a Dr.^a Flavia Inês Schilling, Dr.^a Rosângela Gavioli Pietro, Dr.^a Elizabeth dos Santos Braga e Dr.^a Maria da Graça Jacintho Setton.

Aos amigos e amigas, Cristiano, Edu, Ana Lúcia, Letícia, Daniela Bogolenta, Daniela Signorini, Jeniffer, Elisângela, Catarina, Márcia, Ronaldo, Rodrigo, Adriana, Lígia, Renata, Didi, Simone, Alice, Lisandra, Marieli, Angélica, Thaís, pelo apoio nos momentos de angústias e pelas alegrias que juntos vivemos no decorrer desses anos. Que a nossa amizade se fortaleça.

Às Professoras (representantes das secretárias de educação) que participaram da pesquisa, pela disponibilidade demonstrada no preenchimento do formulário online, mas principalmente pelo comprometimento que demonstraram ter em relação à educação.

Às profissionais do CMEI Rosinelma Batista Moreira, onde trabalhei.

Aos profissionais da secretaria municipal de educação de Afonso Cláudio, que trabalham junto comigo.

Aos alunos e alunas das turmas do curso de graduação em História (2017) e do curso de graduação em Letras- Italiano - (2018-2021) EAD – UFES - Polo UAB/Afonso Cláudio.

Ao Pedro, companheiro de muitos anos, por ter tido paciência e respeito nas horas de ausência.

Às minhas queridas filhas, Victória e Manu, e ao Antúrio Fernando, pelo incentivo que sempre representaram em minha vida. É bom poder contar com vocês.

À Aline, irmã de alma. É confortante saber que está sempre por perto.

À Dalva e ao Moisés, por todo apoio e carinho. `

Aos gatos e gatas que me fizeram companhia nos momentos da escrita do relatório, Quindim, Thomas Phillipe, Babaloo, Clarice, Era, Afrodite, por todos os ensinamentos.

À minha mãe (*in memoriam*), com quem sempre pude contar e, com certeza, me ajudou a chegar até onde estou.

Ao meu pai, por sempre demonstrar alegria e entusiasmo com a vida.

Aos meus irmãos Antônio e João, por simplesmente serem meus irmãos.

A todos e todas que, com certeza, deixei de mencionar, mas que de alguma forma contribuem para a minha constituição, nas múltiplas faces do meu ser, e fazem parte do que sou.

A todas as crianças....

Dedico esta tese ao Presente da Vida, Pedro e minhas Augustas.

No aeroporto o menino perguntou:
-E se o avião tropicalizar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
-E se o avião tropicalizar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes
da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados
de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.
E ficou sendo.
(Manuel de Barros, 1999)

RESUMO

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. A participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais: um estudo no estado do Espírito Santo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa teve por objetivo identificar, em documentos oficiais de políticas educacionais, elaborados por secretarias municipais de educação do Estado do Espírito Santo, aspectos que indicam/reconhecem a participação das crianças na educação escolar na etapa do EF, anos iniciais. Os procedimentos metodológicos incluíram análise documental de leis, resoluções, regimentos e o instrumento questionário (formulário *online*) destinado aos dirigentes das Secretarias de Educação dos municípios do Estado do Espírito Santo. A análise dos dados foi realizada sobre os documentos obtidos no levantamento pela internet (páginas das prefeituras, das câmaras municipais, do governo federal e das respostas dos formulários). Os resultados indicaram que o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar encontra-se referenciado nos documentos oficiais de políticas educacionais nacionais e dos municípios capixabas, sob as dimensões expressar, consultar e escutar; grêmios estudantis; experienciar a autonomia intelectual, cultural e social; coautoria; práticas de cidadania e gestão escolar. A pesquisa contribuiu para visibilizar o direito à participação das crianças na educação escolar, reconhecida nos documentos oficiais de políticas educacionais, acentuando a construção de uma educação pautada nos direitos da infância

Palavras-chave: Infância. Educação escolar. Participação das crianças. Políticas públicas.

ABSTRACT

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. Children's engagement with school learning according to official documents: a study in Espírito Santo. 2021. Thesis (Doctorate in Education) School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This research aimed at identifying, in official documents about educational policies, elaborated by municipal education offices from the state of Espírito Santo, aspects that point/acknowledge children's engagement with school teaching in the first years of the EF stage. The methodological procedures adopted included the analysis of documented laws, resolutions, statutes, and also the use of questionnaires as a tool (on-line form) directed at the managers of the Education Offices of the towns of Espírito Santo State. The data analysis was performed taking into account the documents obtained through the Internet (towns' and town halls' websites, the federal government database, as well as the answers to the forms) The results showed that children's right to engage in their school education are referred to in official documents concerned with national teaching policies as well in official documents from Espírito Santo's cities, within the realms of expression, conferring and attending hearings; students union; experimenting with their intellectual, cultural and social autonomy, co-authorship, citizenship practices, and school management. This research contributes to highlighting the children's right to participate in their learning, recognized by official documents on educational policies, ushering the idea of an education characterized by its respect to the rights of the children.

Keywords: Childhood. Schooling. Children's engagement. Public policy.

RÉSUMÉ

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. La participation des enfants à l'éducation scolaire à partir des documents officiels dans l'État d'Espírito Santo. 2021. Thèse (Doctorat en éducation) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Cette recherche a eu l'objectif d'identifier dans les documents officiels de politiques éducatives, élaborés par des secrétariats municipales de l'éducation de l'État d'Espírito Santo, des aspects qui indiquent/ reconnaissent la participation des enfants à l'éducation scolaire dans l'étape du "EF", les premières années. Les démarches méthodologiques comprenaient une analyse documentaire de lois, de résolutions, de règlements et de questionnaire (formulaire en ligne) destiné aux chefs des secrétariats d'Éducation des municipalités de l'État d'Espírito Santo. L'analyse des données a été réalisée à partir des documents obtenus lors d'une recherche sur internet (pages des mairies, des conseils municipaux, du gouvernement fédéral et des réponses aux formulaires). Les résultats indiquent que la reconnaissance du droit des enfants à la participation à l'éducation scolaire est référencée dans les documents officiels de politiques éducatives nationales et dans les municipalités d'Espírito Santo, sous les dimensions exprimer, consulter et écouter; syndicat étudiant; vivre l'autonomie intellectuelle, culturelle et sociale, co-écriture; pratiques de citoyenneté et gestion scolaire. La recherche apporte des contributions à la visibilité du droit des enfants à la participation de l'éducation scolaire, reconnue dans les documents officiels des politiques éducationnelles, suggérant la construction d'une éducation basée sur les droits de l'enfant.

Mots-clé: Enfance. Éducation scolaire. Participation des enfants. Politique publique.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Levantamento das produções acadêmicas no Banco de Dados CAPES e BDTD.....	24
Tabela 2:	Caracterização da Participação das Crianças.....	54
Tabela 3:	Indicadores com o número de matrículas EF anos iniciais zonas rurais e urbanas, das redes estadual, municipal e particular: Espírito Santo/Brasil.....	99
Tabela 4:	Indicadores do rendimento escolar dos alunos do EF anos iniciais referente ao ano letivo de 2017.....	99
Tabela 5:	Indicadores dos índices de alunos com atraso escolar (distorção idade-série)	100
Tabela 6:	Indicadores de matrículas da Educação Básica de Afonso Cláudio (sexo, cor/raça)	101
Tabela 7:	Número de alunos/as da rede municipal de educação de Afonso Cláudio, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019.....	102
Tabela 8:	Indicadores de matrículas da Educação Básica de Água Doce do Norte (sexo, cor/raça)	102
Tabela 9:	Número de alunos/as da rede municipal de educação de Água Doce do Norte, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019.....	103
Tabela 10:	Indicadores de matrículas da Educação Básica de Marechal Floriano (sexo, cor/raça)	104
Tabela 11:	Número de alunos/as da rede municipal de educação de Marechal Floriano, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019.....	104
Tabela 12:	Indicadores de matrículas da Educação Básica, segundo a região geográfica, unidade da federação, município (sexo, cor/raça) – Vargem Alta.....	105
Tabela 13:	Número de alunos/as da rede municipal de educação de Vargem Alta, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019.....	105
Tabela 14:	Indicadores de matrículas da Educação Básica de Vitória (sexo, cor/raça)	106
Tabela 15:	Descrição dos códigos/sistematização dos dados	109
Tabela 16:	Descrição dos termos adotados nas técnicas de análise categorial e da pesquisa lexical no MAXQDA.....	110
Tabela 17:	Identificação do N° da Lei Aprovada, Sancionada, Data de Publicação do Plano Municipal de Educação.....	113
Tabela 18:	Caracterização do perfil dos respondentes do formulário <i>Google docs</i>	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos direitos da criança estabelecidos pela Convenção.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Regiões Geográficas do Espírito Santo.....	98
-----------	--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil
BDTC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estatística Aplicada
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CEB	Câmara de Educação Básica
CNEB	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ES	Espírito Santo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEPSI	Grupo de Estudos e Pesquisas de Sociologia da Infância
GT 05	Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional
GT 13	Grupo de Trabalho Educação Fundamental
GT 14	Grupo de Trabalho Sociologia da Educação
GRUFAE	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
IME	Instituto de Matemática e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desportos
ONU	Organização das Ações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar

PME	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RGIM	Regiões Geográficas Imediatas
RGIN	Regiões Geográficas Intermediárias
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
	Problema de pesquisa e objetivos.....	20
1	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA: ESTUDOS JÁ REALIZADOS	24
1.1	LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	24
1.2	PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	26
1.2.1	CAPES e BDTD.....	26
1.2.2	ANPEd.....	36
1.2.3	SciELO.....	38
2	AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS SOCIAIS: PARTICIPAÇÃO E INFÂNCIA	41
2.1	PARTICIPAÇÃO COMO DIREITO: A FALSA DICOTOMIA ENTRE (NÃO) PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO.....	44
2.2	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ARENA ESCOLAR.....	47
2.2.1	FERNANDES E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ARENA ESCOLAR.....	51
2.2.2	TOMÁS E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO.....	53
2.2.3	TRILLA E NOVELLATRILLA; NOVELLA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SUAS FORMAS SIMPLES, CONSULTIVA, PROJETIVA E METAPARTICIPAÇÃO.....	55
3	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	58
3.1.	DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	59
3.2	DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REDES/SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	60
3.3	REDES/SISTEMAS DE ENSINO REPRESENTATIVAS, INSTRUMENTO E SUJEITOS DAPESQUISA.....	62
4	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	64
4.1	CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	64
4.1.1	Breve contexto histórico, social, político e cultural sobre os direitos das crianças no Brasil.....	71
5	CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS DADOS E AS TRAJETÓRIAS DE SEU DESENVOLVIMENTO	97
5.1	ASPECTOS GEOGRÁFICOS E DEMOGRÁFICOS DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	97
5.2	ORGANIZAÇÃO E COBERTURA DO ATENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, NO ESPÍRITO SANTO.....	99
5.3	INDICADORES GERAIS DOS MUNICÍPIOS E DAS REDES/SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO.....	100
5.3.1	Afonso Cláudio	101
5.3.2	Água Doce do Norte.....	102

5.3.3	Marechal Floriano.....	102
5.3.4	Vargem Alta.....	105
5.3.5	Vitória.....	106
5.4	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	107
5.4.1	Plano Municipal de Educação e as Leis, Resoluções e Regimentos que Normatizam o Sistema de Ensino das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo e das Redes Municipais de Vitória e Serra.....	107
5.4.1.1	Plano Municipal de Educação: natureza do texto, autenticidade e a confiabilidade	113
5.4.1.2	Exame dos Planos Municipais de Educação	113
5.4.1.3	Exame das Leis, Resoluções e Regimento que Normatizam o Sistema de Ensino das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo e das Redes de Ensino de Vitória e Serra	115
5.5	DADOS DOS FORMULÁRIOS (<i>GOOLGLE DOCS</i>) DA PESQUISA...	116
6	O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, de acordo com os documentos examinados	118
6.1	PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	118
6.2	DOCUMENTOS OFICIAIS NORMATIVOS DAS REDES/SISTEMAS DE ENSINO.....	135
6.3	PERCEPÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A - Carta convite para participação da pesquisa.....	189
	APÊNDICE B - Carta-proposta para colaboração na pesquisa Formulário de Pesquisa <i>google docs</i>	190
	APÊNDICE C - Formulário <i>online</i>	192
	APÊNDICE D -Termo de consentimento livre.....	204
	APÊNDICE E - Endereços eletrônicos das secretárias municipais de educação do Estado do Espírito Santo.....	205

INTRODUÇÃO

Em face da profunda e crescente crise imbricada nos processos sociais, políticos e econômicos, estruturados, principalmente, pela lógica da cultura hegemônica, reguladora e adultocentrada, os estudos sobre as crianças em situação escolar podem revelar as possibilidades que elas têm de tornarem-se mais ou menos visíveis, a partir de situações de participação, presentes ou não em documentos oficiais de políticas educacionais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) ratifica os direitos das crianças em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão¹ (BRASIL, 1988).

Esses direitos foram confirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que considera as crianças como sujeitos de direitos:

Artigo 100 [...].

Parágrafo único: [...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal (BRASIL, 1990).

A legalização da criança como sujeito histórico e de direitos põe em evidência o reconhecimento, o respeito em suas múltiplas dimensões e a garantia de concretização da participação ativa das crianças nos espaços sociais. Esse reconhecimento atravessa uma concepção que legitima a infância como uma categoria geracional estrutural (QVORTRUP, 2005) e as crianças como atores sociais, com capacidade e competência para participar nos processos de constituição social, produtoras de uma cultura própria. A escola pública pode ser vista como um espaço social, político e cultural de construção de relações de alteridade, de ética e de respeito entre adultos e crianças, numa sociedade que tenha como base os princípios democráticos.

Posto isto, a decisão em estudar a temática relacionada ao direito à participação escolar das crianças nas redes públicas municipais fundamenta-se no aspecto de relevância social e

¹ Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

política que a participação ocupa no cenário nacional e internacional, como se vê na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989), no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e nas liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos.

O estudo sobre a participação das crianças é motivado pelo processo da constituição de minha profissionalização, desde o reconhecimento da participação ativa das crianças pequenas na vivência compartilhada com elas no espaço-tempo da educação infantil, o que remete ao desenvolvimento da prática docente como professora, por dez anos, com grupos de bebês e com crianças pequenas, nos espaços coletivos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de ensino de Afonso Cláudio, no Espírito Santo. Após esse período, exerci trabalho como coordenadora pedagógica em outro CMEI da mesma rede, até o momento de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para realizar o doutorado.

Nas relações do dia a dia com as crianças pequenas no CMEI, acumulei impressões sobre elas, no entanto, independentemente de meu conhecimento ou desconhecimento sobre os seus mundos sociais, as crianças estavam vivendo suas infâncias nesse contexto, participando da construção de nossa sociedade. Isto é: manifestando seus sonhos, desejos, necessidades, frustrações; construindo regras conforme as atividades e brincadeiras que desenvolviam; reagiam, resistiam, transgrediam, atuavam interpretando e representando as suas vivências por meio das palavras, gestos, brincadeiras, jogos, músicas, interações com seus pares, amigadas, conflitos, ora em acordo, ora em desacordo com as propostas pedagógicas, entre outras manifestações e formas de se estabelecerem nos grupos.

No itinerário do mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES), por meio da Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores², deparei-me com estudos, questões e ideias acerca das crianças que produziram em mim novas percepções sobre a infância nos contextos sociais. No desenvolvimento dos estudos, foi proposta a construção de um conjunto de referenciais sobre os principais conceitos

² Concomitante ao meu percurso no PPGE-UFES, tive a oportunidade de me integrar como assistente à pesquisa, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo”, responsável pela aplicação e levantamento de questionário aos responsáveis pela EI nos municípios, juntamente com as pesquisadoras do GRUFAE. Além do mais, tive a oportunidade de trabalhar na pesquisa “Professores na EI: trajetórias de formação e atuação – especialização”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, que contou com a colaboração das professoras das Redes Municipais da Grande Vitória, integrantes do Curso de Especialização em Docência na EI, realizado em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e UFES. Nessa pesquisa, trabalhei com as ações referentes ao trabalho docente na EI, tendo como parâmetro o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009).

teóricos da formação docente³, tendo como referência textos produzidos por Manuel Sarmiento⁴, já que o projeto que desenvolvia tratava da formação das/dos profissionais docentes na educação infantil. Dessa maneira, tive meu primeiro encontro com a sociologia da infância⁵.

A partir daí, pude avistar o panorama das situações que envolvem as crianças, a infância e a sociologia da infância, assim como os assuntos referentes às investigações sobre a infância na Europa e no Brasil: espaços sociais, políticos, geográficos e demográficos diferenciados; tradições científicas diferentes. Pude também refletir sobre uma série de questões a respeito das crianças como sujeitos de pesquisa, sobre a configuração dos direitos das crianças, políticas públicas, normatividade infantil, desigualdades sociais, culturas infantis e participação divergente. Além disso, no processo de imersão na produção dos dados *in loco* da pesquisa de mestrado, através da observação, tive a atenção voltada para a participação ativa, passiva e muitas vezes reservada das crianças nos vários episódios que capturei na observação do cotidiano, nas relações estabelecidas entre as crianças e adultos em diversas situações no contexto do CMEI.

Terminado o mestrado, provocada por questões acerca da condição social da infância, no ano de 2015, integrei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Sociologia da Infância (GEPSI) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento, onde são desenvolvidos pesquisas e estudos sobre a infância e, àquela época, estudava-se a participação das crianças na sociedade brasileira, tendo como referência a sociologia da infância. Nos estudos do GEPSI acerca da participação das crianças, com fundamentação na sociologia da infância, têm sido lidos artigos produzidos por autores de diferentes países. Esses textos e a participação de pesquisadores nacionais e internacionais nas reuniões do grupo vão se constituindo em subsídio teórico-empírico sobre a participação das crianças.

Esse movimento de discussão acerca da participação das crianças vem me proporcionando pensar sobre a importância de ouvir as crianças a respeito do mundo e da escola. Percebo, hoje, como pedagoga de rede pública municipal, o quanto a relação teoria/empíria me auxilia a pensar sobre as condições, obstáculos, desigualdades, tensões e possibilidades de participação das crianças na escola. O contato frequente com as crianças me

³ Em disciplina ministrada pela Profa. Valdete Coco.

⁴ Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

⁵ Fiquei tão interessada pelos estudos da infância que participei do encontro organizado pela Prof.^a Dr.^a Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento na FEUSP, “Infância e Sociedade: diálogos teóricos entre Portugal e Brasil em 2013”, oferecido pelo então professor visitante Sarmiento.

mostra a necessidade imperiosa de “potenciar os direitos participativos e fazer com que as crianças sejam consideradas como parte ativa da vida coletiva, já que sua opinião e sua voz são fundamentais para construir modos de vida satisfatórios para todos” (SARMENTO, 2011, p. 05).

É com esse objetivo, de tentar contribuir para o fortalecimento do reconhecimento da participação das crianças nos contextos das práticas políticas e pedagógicas, que venho participando do GEPSI, buscando me manter conectada às investigações no campo da sociologia da infância, especialmente no que se refere às políticas educacionais brasileiras e ao seu modo operante na construção social da infância e do espaço público.

Nesse movimento, pode-se destacar que o reconhecimento e afirmação dos direitos das crianças reforçam o respeito à infância, categoria social invisibilizada pelo confinamento nas instituições escolares. Observa-se que a participação de crianças na educação escolar tem se constituído como uma temática emergente nos debates e reflexões acerca da infância no contexto contemporâneo, particularmente quando se analisam os direitos das crianças no exercício da cidadania. De acordo com Bobbio (2004, p. 9), “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

Em relação às crianças, o quadro de direitos foi organizado em direitos de proteção, de provisão e de participação – nas decisões de sua própria vida (CDC, Art.12⁶). Segundo Sarmiento e Pinto (1997), “a interdependência dos diferentes direitos é a condição de sua própria realização” (p. 19). Cabe destacar que o estatuto das crianças como sujeitos de direitos remete ao reconhecimento da infância como categoria social permanente e das crianças como atores sociais e não como meros destinatários de medidas protetoras dos adultos.

Sobre as crianças na escola, Sarmiento, Tomás e Fernandes (2007, p. 197) argumentam que:

A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um “modismo” [...] No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro

⁶ “O artigo 12 é um direito substantivo, que indica que as crianças têm o direito de ser atores em suas próprias vidas e de participar das decisões que as afetam. Mas, como para os adultos, a participação democrática não é um fim em si mesma. É o meio através do qual alcançar a justiça, influenciar os resultados e expor abusos de poder. Em outras palavras, é também um direito processual que permite às crianças contestar abusos ou negligência aos seus direitos e tomar medidas para promover e proteger esses direitos. Permite que as crianças contribuam para respeitar seus melhores interesses” (LANSDOWN, 2001, p. 2).

normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (grifo no original).

Por esse motivo, o estudo sobre o direito à participação das crianças na educação escolar, a partir dos documentos oficiais de políticas educacionais, constitui-se como uma possibilidade para visibilizar, tanto no plano teórico quanto no social, seu reconhecimento, ou não, a partir de políticas públicas educacionais no contexto nacional e municipal.

Problema de pesquisa e objetivos

A participação é um direito das crianças, definido em documentos internacionais, como a CDC (ONU, 1989), e nacionais, como o ECA (BRASIL, 1990). Sabe-se que a escola é o lugar das crianças e, por conta disso, **pode-se supor** que os documentos oficiais de políticas educacionais **tragam**, de forma direta, ou indiretamente, referências que **possam** ser vinculadas ao reconhecimento do direito à participação das crianças em ambiente escolar, questão que será tratada no capítulo IV desta tese. Essa perspectiva vai ao encontro de estudos da infância que reconhecem que as crianças têm o direito de expressar suas opiniões, de serem ouvidas e de coconstruírem a infância e a sociedade (QVORTRUP, 2019), isto é, “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (Id., p. 206).

Esses pontos levam à questão: quais documentos oficiais do sistema educacional brasileiro referendam a participação das crianças e como o fazem?

Pode-se considerar como desdobramentos as seguintes questões:

- ✓ quais são os documentos oficiais de políticas educacionais nacionais e municipais que direta ou indiretamente indicam e/ou reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar, considerando o direito de expressar suas opiniões, seu direito constituído de falar e ser ouvida em benefício dos seus melhores interesses, mesmo que as suas perspectivas não sejam condizentes com os pontos de vista e opiniões do adulto?

- ✓ De que forma os indicativos e reconhecimento da participação escolar aparecem nos documentos oficiais?
- ✓ O que esses documentos oficiais buscam informar sobre o direito à participação das crianças na educação escolar?
- ✓ De que modo as orientações pedagógicas, políticas e administrativas que trazem a participação das crianças, vinculadas ao cenário nacional, estão sendo incorporadas na documentação produzidos pelas redes/sistemas de educação?
- ✓ Os indicativos da participação escolar contidos nos documentos oficiais de políticas municipais estão alinhados aos indicativos da participação escolar dos documentos oficiais de políticas educacionais nacionais?
- ✓ Os indicativos da participação contidas nos documentos oficiais envolvem elementos que demandam o apoio dos órgãos intermediários e centrais da secretaria de educação ou restringem-se às escolas e seus profissionais?
- ✓ Os documentos oficiais que reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar dos municípios capixabas têm potencial para colaborar na garantia do direito a participar no contexto escolar?

Assim, o objetivo do estudo é identificar, em documentos oficiais de políticas educacionais elaborados por secretarias municipais de educação do Estado do Espírito Santo, aspectos que indicam/reconhecem a participação das crianças na educação escolar na etapa do EF, anos iniciais. A esses documentos será somado o instrumento questionário/ formulário *online*, enviado a representantes de Secretarias de Educação, para complementar as informações.

São objetivos específicos da pesquisa:

- 1) identificar, estudar e analisar, nos documentos oficiais indutores de políticas públicas educacionais, o que está sendo proposto sobre o direito à participação das crianças na educação escolar;
- 2) verificar quais são as políticas que reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar nas redes/sistemas municipais de educação do Estado do ES;
- 3) relacionar as aproximações e distanciamentos acerca da participação escolar entre os documentos oficiais nacionais e municipais;
- 4) analisar os documentos oficiais municipais de educação que estão disponíveis e as informações coletadas, por meio do instrumento questionário/formulário *online*, que indicam e reconhecem os direitos à participação das crianças na educação escolar,

buscando verificar elementos que fundamentem esse direito à luz da literatura que trata do assunto;

- 5) identificar as recorrências e especificidades sobre a participação escolar nos documentos oficiais selecionados para a pesquisa.

A tese está organizada em seis capítulos. No primeiro, apresento a revisão de literatura para contextualizar as investigações sobre a participação das crianças, apresentando as produções localizadas em bancos de dados nacionais. Nessa revisão, faço uma breve análise sobre as produções acadêmicas que abordam a participação das crianças na educação escolar.

No segundo capítulo, apresento os diversos conceitos acerca da participação das crianças que constituem a base teórica para desenvolver esta pesquisa, a partir da sociologia da infância. Na abordagem dos conceitos, aprofundo sobre os temas da participação como direito: a falsa dicotomia entre (não) proteção e participação; a participação das crianças na arena escolar; a participação das crianças como questão geracional com base nos estudos de Natalia Fernandes; a participação das crianças como processo de integração de acordo com as considerações e caracterização proposta por Catarina Tomás; a participação das crianças em suas formas simples, consultiva, projetiva e metaparticipação definidas por Trilla e Novella; Novella.

No terceiro capítulo, exponho a metodologia adotada para esta pesquisa com os caminhos traçados e os desafios vivenciados no percurso trilhado no desenvolvimento dos procedimentos escolhidos para a produção dos dados, vale saber, o exame nos documentos oficiais de políticas educacionais nacionais e municipais, ou seja, os documentos oficiais das Redes/Sistemas de Ensino dos 78 municípios do Estado do Espírito Santo, e o questionário (formulário) *online*, em forma de convite via *e-mail* aos dirigentes das Secretarias de Educação dos municípios do Estado do Espírito Santo.

No capítulo quatro é retratado o direito à participação das crianças a partir dos documentos oficiais de políticas de educação. Sendo assim, início com a apresentação da Convenção Sobre os Direitos da Criança, da ONU, que mostra os princípios que sustentam o direito à participação das crianças e uma breve contextualização histórica, social, política e cultural sobre os direitos das crianças no Brasil. Em seguida, apresento os documentos oficiais de políticas nacionais de educação, focalizando os indicativos que parecem sugerir o reconhecimento dos direitos à participação das crianças na educação escolar.

No quinto capítulo, são apresentados, de forma resumida, os aspectos geográficos e sociais e a organização e cobertura do atendimento no EF no Estado do Espírito Santo, bem como os indicadores e a caracterização das redes/sistemas participantes desta pesquisa. Além

disso, descrevo os elementos constitutivos da produção de dados e a análise dos dados produzidos.

As análises e as respostas às questões vêm no sexto capítulo, “o direito à participação das crianças na educação escolar, de acordo com os documentos examinados”. Assim, exploro os documentos oficiais normativos das redes/sistemas de ensino com o objetivo de identificar ideias e noções registradas nos documentos, com foco nos indicativos que podem possibilitar a participação das crianças na educação escolar

Ao final, teço as considerações de forma sintetizada dos resultados desta pesquisa. Considero que o relatório da pesquisa não está finalizado, na verdade, é o oposto, tendo em conta que a investigação gerou em mim um sentimento de pertencimento aos estudos e pesquisas que tratam da participação das crianças com base na sociologia da infância e, por esse motivo, tenho a intenção de continuar e me aprofundar nas investigações sobre a temática.

1 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA: ESTUDOS JÁ REALIZADOS

Este capítulo apresenta o levantamento da produção acadêmica sobre a participação das crianças na educação escolar. Em primeiro lugar, descrevo os procedimentos metodológicos adotados nas buscas das teses e dissertações e de artigos em bases de dados do campo da educação. Na sequência, exponho, de forma sintética, a delimitação de cada estudo selecionado. Por fim, faço uma breve análise das pesquisas examinadas.

1.1 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

O levantamento da produção acadêmica foi realizado nas principais bases de dados do campo da educação, a saber, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (*BDTD*), que reúnem o conjunto de teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação no País, os portais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO-BRASIL). Para dar conta da proposta desta revisão bibliográfica, elegi como descritores: “participação infantil”; “participação das crianças”, participação dos alunos”, “escola”, “educação fundamental”, “políticas de educação”, sistema/rede municipal de educação.

No primeiro movimento, busquei os trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da *BDTD*, por meio de cruzamentos dos descritores (participação dos alunos, participação das crianças, participação da infância) e (escola, ensino fundamental, gestão democrática, política, sistemas/redes de ensino), com o objetivo de identificar e localizar pesquisas sobre a participação das crianças na educação escolar. Foram realizados 15 tipos de cruzamento em cada um dos bancos de dados, conforme os dados indicados na tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento da produção acadêmica CAPES e *BDTD*

Nº	Descritores/Cruzamentos	Mestrado	Doutorado	Total
01	Participação dos Alunos + Escola	182	144	326
02	Participação dos Alunos + Ensino Fundamental	601	288	889
03	Participação dos Alunos + Gestão Democrática	571	278	849
04	Participação dos Alunos + Políticas	90	--	90

05	Participação dos Alunos + Sistema/Rede Municipal de Educação	1.422	314	1.736
06	Participação das Crianças + Escola	570	279	869
07	Participação das Crianças + Ensino Fundamental	37	35	72
08	Participação das Crianças + Gestão Democrática	1.926	1.066	2.992
09	Participação das Crianças + Políticas	337	285	622
10	Participação das Criança + Sistema/Rede Municipal de Educação	348	227	575
11	Participação Infantil + Escola	127	90	217
12	Participação Infantil + Ensino Fundamental	70	45	115
13	Participação Infantil + Gestão Democrática	336	256	592
14	Participação Infantil + Políticas	336	256	592
15	Participação Infantil + Sistema/Rede Municipal de Educação	336	256	592
Totais		7.289	3.819	11.108

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2020.

Uma segunda busca foi realizada no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), investigando as produções dos Grupos de Trabalhos: Estado e Política Educacional (GT 05); Educação Fundamental (GT 13); Sociologia da Educação (GT 14). Foram identificados 295 trabalhos, 194 encontrados no GT 05 e 101 no GT 13, além de um grupo de 35 no GT14, pertinentes ao objetivo da revisão bibliográfica. Num terceiro movimento, explorei o portal da Scientific Electronic Library Online (SciELO-BRASIL), localizando 65 trabalhos.

Na seleção das produções acadêmicas (teses e dissertações - CAPES e *BDTD* - e artigos - SciELO e ANPEd), utilizei dois critérios de classificação para a inclusão dos estudos nesta revisão bibliográfica: no primeiro, identifiquei a ocorrência dos descritores participação dos alunos, criança e infantil localizados no título, resumo e palavras-chave. No segundo critério, verifiquei nos estudos a presença da abordagem da participação escolar. Foram encontradas 14 produções dos bancos CAPES e *BDTD* (cinco teses e nove dissertações), dois na ANPEd e quatro artigos na SciELO sobre a participação das crianças na educação escolar, apresentadas a seguir.

1.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Após concluir os movimentos que abarcaram a localização e a seleção da produção sobre o tema, fiz a leitura dos textos na íntegra e uma análise dos trabalhos eleitos, para conhecer e compreender o objeto de estudo, a metodologia, as teorias, os conceitos utilizados e os principais resultados das pesquisas encontradas. A produção está organizada em ordem cronológica, por título, autor, ano e instituição. No primeiro tópico, apresento as teses e, em seguida, as dissertações selecionadas no banco de dados CAPES e *BDTD*. Nos tópicos posteriores, apresento as produções selecionadas nos bancos de dados da ANPEd e na SciELO.

1.2.1 CAPES e BDTD

A produção acadêmica selecionada nos bancos de dados da CAPES e BDTD está estreitamente associada aos estudos de pós-graduação que têm como escopo a participação das crianças na educação escolar. No conjunto de estudos deste levantamento bibliográfico, localizei uma tese e uma dissertação no ano de 2005, uma tese no ano de 2010, uma tese no ano de 2011, três dissertações no ano de 2012, uma dissertação no ano de 2013, duas teses e duas dissertações no ano de 2014, uma dissertação no ano de 2015 e uma tese no ano de 2017, num total de seis (06) teses e oito (08) dissertações. As universidades nas quais essas pesquisas foram realizadas estão localizadas nas regiões sudeste (06), centro-oeste (03), sul (03), norte (01) e nordeste (01). As temáticas das pesquisas focalizam a participação das crianças nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais.

Os principais referenciais teóricos adotados nas pesquisas selecionadas têm as seguintes abordagens: histórico cultural; pedagogia crítica; psicologia e sociologia da infância. Em relação às metodologias, identifiquei que todas as pesquisas são de abordagem qualitativa, caracterizadas como estudo de caso (02), estudo de multicasos (01), história oral (01), intervenção (01), pesquisa-ação (01), pesquisa documental (01), pesquisa empírica (03), pesquisa etnográfica (02) e pesquisa interpretativa (02). Apresento a seguir os estudos encontrados.

A tese de Maria Inês Mafra Goulart (2005), defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem como título “A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem”. A pesquisa descreve e analisa a participação de crianças entre quatro e seis anos e suas professoras em atividades de exploração do mundo físico realizadas em sala de aula. A metodologia de trabalho baseia-se em intervenção na prática

pedagógica das salas de aula pesquisadas, além da criação de um grupo de estudos sobre a aprendizagem em ciências com a participação de professores e outros profissionais ligados à educação das crianças, tendo como base os estudos da abordagem histórico-cultural.

O estudo oferece uma análise acerca das crianças pequenas, mostrando que elas são capazes de produzir conhecimentos sofisticados quando engajadas em atividades significativas. Dentre os resultados obtidos, a pesquisadora evidencia que a participação e a aprendizagem são geradas dialeticamente pela relação do indivíduo com a coletividade e da coletividade com as ferramentas culturais, pressupondo a compreensão do motivo da atividade e a participação em processos coletivos. Goulart (2005) aponta também que as relações sociais mais igualitárias propiciam o aparecimento do novo, dando oportunidade para que todos os atores se manifestem. A pesquisa mostra que o desafio é manter viva a possibilidade de reconstrução do movimento transformador e da aprendizagem integralmente engajada na prática social concreta, isto é, a participação e a aprendizagem são geradas dialeticamente pela relação do indivíduo com a coletividade, bem como da coletividade com as ferramentas culturais.

A tese defendida por Michele Guedes Bredel de Castro (2010), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), tem como título “O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?” O estudo apresenta os direitos infantis de participação no processo educativo a partir das práticas pedagógicas da educação infantil e as concepções de diversos profissionais que atuam com a criança pequena sobre a criança como sujeito de direitos à participação no processo educativo, bem como das próprias crianças sobre seu direito à participação no processo educativo. O referencial teórico da pesquisa baseia-se nos estudos que abordam as crianças como competentes para expressar suas percepções e sentimentos e a importância das contribuições desses sujeitos de direitos para ampliar o conhecimento sobre a realidade (NOVAES, 2000; ROCHA, 2008; LEITE, 2008, etc.).

De abordagem qualitativa, os procedimentos adotados envolvem o estudo documental e a pesquisa empírica em duas instituições públicas educativas, denominadas como verde e rosa, por meio de entrevistas e observações vídeo-gravadas com profissionais e crianças de educação infantil, desenhos infantis e uma conversa com educadoras sobre os registros de observação de sua prática. Os resultados mostram que, no ordenamento legal, o direito à participação é assegurado somente a partir da década de 1990, com a publicação da Convenção dos Direitos das Crianças. Nas duas instituições pesquisadas, houve divergência em relação à concepção dos adultos e das crianças sobre as formas de participação infantil. Na Instituição Verde, na maioria das vezes, a participação das crianças ficou nos patamares mais simples, isto é, a participação

infantil é regulada pela preocupação com o programa que deve ser cumprido, pelo desenvolvimento que a criança deve ter para realizar determinada atividade, pela necessidade de manter a organização em ordem; numa frequência menor, as crianças assumiram uma participação consultiva, na qual foram ouvidas sobre os assuntos que lhe diziam respeito. Na Instituição Rosa, por sua vez, as crianças também assumiram uma participação simples em alguns momentos, mas na maior parte do tempo sua participação é consultiva e projetiva; quer dizer, o adulto adotou uma postura de escuta das crianças, promovendo a sua participação em todos os momentos do processo educativo.

A tese de Viviane Aparecida da Silva (2014), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) com o título “Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças”, busca compreender como acontece a participação das crianças e a expressão das culturas infantis em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. O estudo aponta que os modelos escolares tradicionais e novos convivem conflituosamente no mesmo espaço, mas reconhece que o foco no controle corporal, na fragmentação de disciplinas e de tempos e espaços e no conteúdo transmitido por meio da repetição ocasionam um sufocamento da participação e da expressão das culturas infantis.

A investigação fundamentada nos estudos da sociologia da infância explora os conceitos que apontam para uma concepção de criança agente, competente e produtora de cultura (ABRAMOWICZ, 2011; CORSARO, 2005; 2011; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; JAMES & PROUT, 1990; KOHAN, 2003; PROUT, 2003; SARMENTO; FERNANDES; TOMAS, 2007; SIROTA, 2001), focando-se nos documentos orientadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para a implantação do novo primeiro ano, bem como em críticos do currículo.

A metodologia foi a abordagem qualitativa, com procedimentos de observação sistemática, entrevistas semiestruturadas, análise documental e escuta, com vistas a compreender os sentidos produzidos da experiência escolar das crianças. Em sua análise, Silva (2014) conclui que há esforços para mudar a cultura adultocêntrica; porém, o que prevalece no novo primeiro ano é a reprodução de um currículo centralizado na voz e nas decisões do professor, negando os estudos sobre a infância que apontam para uma concepção de criança ativa, participativa, curiosa e criativa, com competência para desenvolver sua autonomia.

Cristina Aparecida Colasanto (2014), também da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Avaliação na educação infantil: a participação da criança”, investiga o registro da participação das crianças nos relatórios de

avaliação em duas Escolas Municipais de Educação Infantil do município de São Paulo. A pesquisa fundamenta-se nos estudos que consideram a criança como ator social, que suas experiências constituem o centro do planejamento e, ainda, que a proposta curricular preveja a participação da criança (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; SARMENTO, 2008; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002).

O estudo desenvolveu-se por meio da metodologia da pesquisa-ação. O trabalho de campo foi realizado durante o período de um ano em duas unidades de educação infantil. Os resultados da pesquisa revelam que as organizações textuais, pela sequência argumentativa na elaboração dos relatórios de avaliação, contribuem para a organização dos registros realizados pelas professoras. Nos registros das professoras, a pesquisadora constatou que as crianças são os sujeitos principais dos enunciados: as falas, ações e interações e pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Nos relatórios de avaliação, os enunciados indicam o que as crianças pensam sobre os projetos e atividades desenvolvidas por elas na escola, proporcionando, assim, o autoconhecimento das professoras sobre as crianças. Nos relatórios, a opinião da criança emerge e pode trazer à prática docente importantes elementos para o replanejamento das atividades pedagógicas com as crianças.

A tese de Ana Lucia Tarouquella Schilke (2017), “Palavras (ocas) o vento leva...: as dimensões da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da participação infantil a partir da experiência da representação estudantil em uma escola pública municipal”, defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF), investiga os processos de participação estudantil a partir da constituição de representação estudantil em uma unidade escolar pública no município de Niterói, problematizando a participação infantil na escola e seus efeitos sobre esse contexto. O referencial teórico e metodológico baseia-se nos estudos do pensamento abissal, do cotidiano e da sociologia da infância, bem como no debate sobre as relações opressoras que sustentam uma determinada forma de participação.

Dentre os resultados, a participação infantil na dinâmica escolar, pelo menos hegemonicamente, ainda é excludente, passiva e relativamente dissociada da possibilidade de intervenção no trabalho desenvolvido na escola. As relações de poder estabelecidas no interior da escola na dimensão antidialógica sustentam a relação pedagógica, tendo em vista o reconhecimento de que o diálogo é caminho a ser trilhado para compartilhar poderes. A pesquisadora conclui que ouvir, dialogar e deliberar são elementos necessários para que crianças e adultos, em processos de tomada de decisões, possam vivenciar a participação como alternativa solidária e emancipadora na qual a voz da criança tenha a força de pronunciar o mundo.

A dissertação “Professora, posso falar? um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino”, defendida por Sandra Regina Gonzaga Stroisch (2005), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem como finalidade conhecer como as professoras interpretam a participação da criança na atividade de ensino. O estudo fundamenta-se nas abordagens teórica e metodológica da história oral, ancorado nos estudos de Lourenço Filho e Leontiev, destacando o modo como a criança desenvolve sua atividade, procurando, dessa forma, dar sentido e significado à sua participação na atividade de ensino.

Como resultados de sua pesquisa, Stroisch (2005) aponta que as professoras participantes da pesquisa atribuem importância à participação das crianças na atividade de ensino. A pesquisadora aponta também que o conceito de participação das professoras foi sendo construído durante suas trajetórias enquanto profissionais docentes e interpretam a participação das crianças tendo como princípio o ato de fazer coisas, ou seja, sua ação.

A dissertação de Flávia Campos de Faria (2011), intitulada “Processos participativos e o programa participação criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): uma experiência de coautoria infantil”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFP), analisa os processos participativos vivenciados por meninos e meninas do ensino fundamental de Olinda, no desenvolvimento do programa participação criança. Nesse contexto, busca identificar as aprendizagens de educandos, professores e demais atores educacionais a respeito das iniciativas de participação infantil, promovidas no espaço da escola e da cidade.

O referencial teórico fundamenta-se em conceitos de criança como coautora de um fazer/pensar junto e de participação na perspectiva do direito, em articulação com a ótica da formação cidadã. A metodologia caracteriza-se como estudo de multicasos, mediante os processos participativos da criança em três escolas públicas municipais de ensino fundamental, que aderiram e vivenciaram o programa participação criança de forma mais afinada aos seus objetivos. No estudo, Faria (2011) evidencia que o programa favorece a entrada do debate sobre a participação infantil na rede e contribui para um pensar mais respeitoso de reconhecimento e de valorização dos fazeres/saberes da criança, a partir da compreensão de que o ser criança é anterior e amplia a compreensão de aluno no cotidiano da escola.

Nos resultados da pesquisa, Faria (2011) aponta que os processos participativos, o direito à participação das crianças não se efetiva apenas por uma vontade ou uma decisão política dos gestores, mas na medida em que o adulto/educador se reconhece e reconhece a criança como aprendiz importante desse processo formador, iniciando-a em aprendizados significativos de vivências, que favorecem sua coautoria. Além disso, a pesquisadora salienta

que o aprendizado da participação nas escolas, incluindo o educando, além de ser lento e gradual, não acontece sem tensões, o que pode gerar descrenças, acomodações, limitações e baixa no processo de adesão das escolas. A formação política é um aspecto fundamental para a efetivação plena dos objetivos do programa, bem como o acompanhamento pedagógico e o envolvimento permanente da gestão junto às escolas, pois as práticas mostraram que a participação das crianças se efetiva na medida em que seus professores/educadores vivenciam experiências democratizantes mais qualificadas, tanto no cotidiano da escola quanto no âmbito da cidade.

A dissertação “Escola democrática: a participação dos alunos na gestão financeira da escola”, defendida por Gleice Aline Miranda Paixão (2012) na Universidade Católica de Brasília – UCB, aborda o tema da participação discente na gestão financeira da escola. A pesquisa investiga como a escola pública de educação básica envolve seus alunos na gestão dos recursos que recebe periodicamente do Estado, buscando compreender em maior profundidade como esse envolvimento fomenta a participação discente e a democratização das relações escolares.

A metodologia de abordagem qualitativa configura-se como um estudo de caso no estudo de Paixão (2012). A pesquisa, realizada em uma escola de ensino fundamental, anos finais, contou com a adoção dos procedimentos da entrevista semiestruturada, observação assistemática e análise documental. O estudo pauta-se na concepção de criança como sujeito de direitos, entendendo que os alunos devem perceber que têm direitos de intervir nas questões que lhes atingem (BEZERRA, 2006; ESPÍNDULA; MATOS, 2004; QUINTEIRO, 2005; STRECK, 2008; HART, 1992; HOWE e COVELL, 2005; SANTOS; 2000; SANTOS, 2002). Dentre os resultados da pesquisa, Paixão (2012) indica que a participação dos alunos no processo decisório sobre os recursos financeiros é mínima, uma vez que esses sujeitos são vistos como imaturos pela maioria dos gestores e dos membros que compõe o conselho escolar. Considera que a promoção de aprendizagens democráticas dentro da escola pode posicionar os alunos como sujeitos de direitos, com participação ativa a respeito das questões que lhe cercam.

Outra dissertação, dessa vez de Eliana Maria Ferreira (2012), defendida na Universidade Federal da Grande Dourados – MS, intitulada “Você parece criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas”, busca conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas em um centro municipal de Educação Infantil de Dourados/MS. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, e os procedimentos adotados foram: filmagens; fotografias; registros de voz e diário de campo. Os referenciais teóricos alicerçam-se nas abordagens de autores da sociologia, da história da infância e das instituições

(ELIAS, 1991; CORSARO, 2005; KUHLMANN, 2001; SARAT, 2011; GEBARA, 2005; MINAYO; 1998).

Dentre os resultados obtidos, Ferreira (2012) evidencia que os modos de ser, pensar e agir das crianças podem mediar e consolidar novas práticas educativas à medida que o espaço de participação seja construído, considerando o direito das crianças e não desvalorize as formas de aprendizagens e conhecimento de uma geração a outra. A pesquisadora destaca que o espaço de participação está constantemente marcado por elementos do mundo adulto, que identificam as crianças como seres incompletos, em preparação, mas que as crianças criam estratégias que driblam os obstáculos. Ferreira (2012) sublinha que as crianças constroem suas relações pautadas na experiência, ora conflituosas, destacando a oposição de interesses e disputas, ora de maneira pacífica, aproximando-se do outro como forma de equilíbrio ou de necessidade.

A dissertação “A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância”, de Juliane Karla Freitas Karlsson (2012), defendida na Universidade Federal do Amazonas, teve como objetivo compreender como um grupo de crianças dos 1º e 5º anos de uma escola pública municipal de Manaus concebem e exercem a sua participação naquele espaço. A pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa utiliza como procedimentos metodológicos a observação participante, grupos focais e oficinas de fotografias digital e artesanal realizadas com pequenas turmas. O referencial teórico fundamenta-se na psicologia histórico-cultural (que pensa a dimensão social do psiquismo humano) e na pedagogia crítica (que entende a escola como um espaço de luta cujo fim deve ser a emancipação dos sujeitos).

Nos resultados, a pesquisadora mostra que as crianças, em sua grande maioria, não se veem como sujeitos de direito nesse espaço e ainda propuseram como solução para as “crianças problemáticas” o mesmo sistema punitivo da escola, reproduzindo uma cultura de vigiar e punir. A principal conclusão do estudo é que a escola está muito distante de contribuir para a formação subjetiva autônoma das crianças e, atualmente, a grande preocupação delas não é viver o presente, nem questionar o sistema escolar, mas esperar um futuro melhor, num tempo-espaço que justifica o estado atual das coisas. Assim, quando elas crescerem, serão alguém; hoje não são ninguém, só estudantes.

A dissertação “A participação das crianças na gestão escolar”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por Paula Cristiane Andrade Coelho (2013), tem como finalidade conhecer os modos de participação das crianças na gestão escolar, a partir de sua consideração como sujeitos de direitos e atores sociais. A metodologia caracteriza-se como pesquisa etnográfica, com os seguintes procedimentos: observação participante; entrevistas

semiestruturadas; rodas de conversas (formais e informais); análise documental (leis, decretos, portarias, atas do conselho de escola, projeto político-pedagógico). O estudo fundamenta-se nas discussões sobre a participação, gestão escolar, cidadania e participação política das crianças e nos estudos da sociologia da infância que versam sobre a participação das crianças na gestão escolar, especialmente, na garantia do seu direito a ter direitos, enquanto cidadãos.

Nos resultados, a pesquisadora evidencia que não bastam as normas legais instituírem o direito à participação das crianças para que esta seja, de fato, efetivada, tendo em vista que as crianças participam e interferem nas questões da gestão escolar por seus modos próprios, envolvendo resistências, “burlas” e invenções, que se revelam tanto nas suas relações entre pares quanto com os adultos que com elas interagem. Nos resultados, a pesquisadora destaca o quanto é importante e desafiador para a escola reconhecer as crianças como sujeitos válidos na construção de uma esfera pública compartilhada, legitimando os modos peculiares de participação não apenas nos processos de formalização da democracia, como é o caso dos conselhos de escolas, mas no modo como questionam as regras, subvertem as racionalidades dos adultos e buscam novos sentidos nos diferentes tempos e espaços vividos no cotidiano escolar.

Lilian Francieli Moraes de Bastos (2014), em sua dissertação "A participação infantil no cotidiano da escola, criança com voz e vez", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), focaliza a participação infantil no cotidiano escolar. O estudo objetiva compreender quais as formas de participação de um grupo de crianças que compõe a turma de nível II, com cinco e seis anos de idade, em uma escola municipal de educação infantil, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina dos quais as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam.

O referencial teórico-metodológico adotado parte da sociologia da infância, que percebe as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar/opinar sobre o meio no qual estão inseridas (SARMENTO, 1997; 2000; 2007, CORSARO, 2011; DELGADO, 2005; 2006). Trata-se de uma pesquisa etnográfica, por meio dos instrumentos metodológicos: observação; escuta; registros; desenhos das crianças e suas falas.

Nos resultados, Bastos (2014) constata que a participação não é isenta de questões relacionadas a gênero, territorialidades, disputas, negociações, preferências, sociabilidades etc., sendo que a apropriação espacial pelas crianças e as identificações estão intimamente ligadas à ideia de participação. Dois espaços destacam-se nessa relação: a roda de conversa e o pátio da escola. A participação na roda de conversa, espaço interno da escola, requisita da professora o

papel de condutora e mediadora das ações. A participação no pátio, espaço externo da escola, requisita da professora a colaboração e sua inserção nas regras ditadas pelas crianças. Afinal, conceber que as crianças participem mais ativamente dos espaços em que circulam, qualificando seus tempos, é respeitá-las na condição de sujeitos com história própria, galgando assim pela melhoria da qualidade na educação das crianças pequenas e das relações democráticas do próprio País.

A dissertação “Prática pedagógica e participação das crianças na escola”, de Jeruza da Rosa Rocha (2014), defendida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - RS, busca compreender como acontece a participação das crianças do terceiro e quartos anos do ensino fundamental no contexto de uma escola localizada na área rural do município de Rio Grande/RS, por meio de duas questões: como as crianças do 3º e 4º ano da escola participam da dinâmica da sala de aula? De que forma a prática pedagógica organizada e produzida favorece a participação e o diálogo entre as crianças em si e entre elas e a educadora? (ROCHA, 2014, p. 21).

A pesquisa fundamenta-se no aporte teórico dos estudos da infância e da pedagogia, e três conceitos são explorados de forma articulada: prática pedagógica; participação das crianças e cultura de pares (CORSARO, 2011; BARBOSA, 2007; DELGADO e MÜLLER, 2006; FERNANDES, 2009; FORQUIN, 1993; GOBATTO, 2011; ROGOFF, 2005; SARMENTO, 2007; SILVA, 2006). A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como análise interpretativa. Adota os procedimentos metodológicos: observações em sala de aula e no cotidiano da comunidade e entrevistas com as crianças e com a educadora.

Nos resultados, Rocha (2014) mostra que a participação das crianças está vinculada aos espaços que elas ocupam na escola, ou seja, o silêncio, a obediência e as questões morais que envolvem as atividades em sala de aula sinalizam uma participação de menor proporção. No refeitório, espaço intermediário, as crianças interagem umas com as outras e possuem uma maior autonomia, quando comparado à sala de aula. Por fim, o pátio configura-se como espaço potente para a construção das relações entre as crianças e a educadora, permeado por participações colaborativas e ativas, legitimando as crianças como sujeitos ativos da prática pedagógica conduzida pela educadora.

A pesquisadora destaca que, por meio das caminhadas com as crianças até suas casas, foi possível saber como elas vivem e o que fazem quando não estão na escola, conteúdos que podem ser contemplados em situações que envolvem o planejamento da prática pedagógica, em uma perspectiva multicultural de ensino, articulando conhecimentos científicos e escolares.

A dissertação intitulada “A escola sob o ponto de vista da criança de seis anos”, defendida por Rosemeire de Matos Barbosa (2015) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem como objetivo investigar como as crianças de seis anos de idade que estão no 1º ano do ensino fundamental e frequentaram a educação infantil percebem a escola. Barbosa (2015), por sua vez, apresenta a participação ativa das crianças nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, em que os educandos precisam conhecer-se, ter consciência do mundo e consciência de si mesmos, sabendo de seu papel no mundo, no exercício da cidadania (BARBOSA, 2005, p. 31).

De abordagem qualitativa, a pesquisa desenvolve-se em duas turmas de 1º ano, em duas instituições públicas estaduais da cidade de Cáceres-MT, por meio dos procedimentos: observação e conversa com os alunos. Os referenciais teóricos adotados nessa pesquisa foram: Kramer (1995); Freire (2001); Heywood (2004); Delgado e Müller (2005); Sarmiento (2005); Corsino (2007); Demartini (2009); Corsaro (2009); Quinteiro (2005); Rapoport (2010); Kuhlmann (2001), dentre outros. A pesquisadora constata que as crianças concebem a organização da aula em dois momentos distintos, sendo um dentro da sala de aula, destinado ao ensino e aprendizagem, e o outro fora da sala de aula, o recreio, destinado às brincadeiras.

Tendo em vista as características e destaques das teses e dissertações selecionadas, sublinho que a participação das crianças é apresentada nas quatro teses e dez dissertações analisadas, a partir dos contextos escolares. Nesse sentido, os estudos levam em conta a participação como um princípio de democratização das relações estabelecidas no âmbito escolar, sem perder de vista o direito das crianças a serem consultadas nas tomadas de decisões que envolvem suas vidas.

Dentre as teses e dissertações analisadas, localizei somente um estudo correlacionado à participação das crianças na educação escolar, a partir dos documentos oficiais: “O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?”, de Michele Guedes Bredel de Castro (2010), defendida na UFF. Apesar disso, a pesquisa de doutorado focaliza a participação das crianças no processo educativo nos documentos legais na etapa da educação infantil. No conjunto dos estudos, identifiquei a participação das crianças na educação escolar sob as dimensões consultiva e projetiva nos processos educacionais e de gestão escolar.

1.2.2 ANPEd

No levantamento das produções no portal eletrônico ANPEd, identifiquei um quantitativo significativo, como já apresentado anteriormente, de trabalhos que versam sobre a participação das crianças associada a outras temáticas. Nesse contexto, a revisão bibliográfica referente ao banco de dados da ANPEd se limita à apresentação de dois artigos por referirem-se mais especificamente às questões desta pesquisa, ou seja, tomam a participação das crianças na educação escolar e nas políticas públicas para a educação: 1) o estudo de Quinteiro; Carvalho; Leite (2005); e 2) o estudo de Freire (2013), elencados a seguir.

O artigo “Participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais”, apresentado na 28ª Reunião Nacional (2005) da ANPEd, pelas pesquisadoras Jucirema Quinteiro (UFSC), Diana Carvalho de Carvalho (UFSC) e Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (UNESC), analisa as práticas educativas entendidas como realizações interativas - parcialmente convergentes e parcialmente conflituais - de crianças e adultos, bem como sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar.

A metodologia adotada é o estudo de caso, ancorado nos pressupostos da sociologia da infância (FERNANDES, 1980; EZPELETA e ROCKWELL, 1986; SARMENTO, 2000; ANDRÉ, 1995; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001) e articulado à Psicologia, à História, à Antropologia, à Filosofia e às teorias da Pedagogia Progressista e da Arte. Os estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, e professores/as de duas escolas (uma escola pública do Brasil e a outra de Portugal) são os sujeitos da pesquisa.

As pesquisadoras constatarem que a natureza, o nível e o grau de participação das crianças na escola relacionam-se diretamente às condições históricas e sociais das crianças e dos sujeitos que realizam e desenvolvem relações e interações com elas. Analisam que a participação da criança tem caminhado a par e passo com a do adulto – um trabalhador precarizado e alienado que vem perdendo sua identidade profissional de professor, entre um governo e outro. Dessa forma, as pesquisadoras apontam a necessidade do processo de formação político, pedagógico e cultural de todos, por meio da articulação das instâncias competentes e, ainda, a de atender a mais uma demanda antiga e legítima da comunidade, que é a de efetivar o projeto de alfabetização de mães, pais, funcionários e demais pessoas, como meio de qualificar a sua participação na sociedade e melhorar as condições de vida das crianças da escola pública.

Nos resultados, as pesquisadoras constataam que as conquistas alcançadas nas duas escolas, em diferentes níveis e graus, são resultados da concretização do processo de formação política, pedagógica e estética nas escolas de ensino fundamental como lugar privilegiado da infância, onde a criança, ao falar, ouvir, ver, sentir, pensar, resistir, concordar, discordar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história e na sociedade, permitindo que meninos e meninas sejam compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, viabilizando que se consiga enxergar a criança que está subsumida no/a aluno/a (2005, p. 14).

O trabalho de Juciley Silva Evangelista Freire (UFT), “Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos”, apresentado na 36ª Reunião Nacional (2013) da ANPEd, problematiza as concepções fundantes no campo da política educacional da participação e sua relação com a educação a partir de uma perspectiva sócio-histórica. A perspectiva teórico-metodológica adotada no estudo parte do método de apreensão da realidade (MÉSZÁROS, 2009), por meio do procedimento de análise dos artigos publicados no periódico científico Educação & Sociedade, no período compreendido entre as décadas de 1978-2010.

No texto, a pesquisadora apresenta os conceitos de participação que se aproximam do tensionamento da relação estado-sociedade civil nas proposições das políticas públicas para a educação, evidenciando os embates, as contradições e os desafios que daí advêm para a participação popular (AZEVEDO, 2002; CARVALHO, 2009; GANDINI, 1985; LIMA, 2001; PERONI, OLIVEIRA E FERNANDES; 2009). Os resultados evidenciam que a concepção de participação que se materializa na prática institucionalizada da educação fundamenta-se na ideia da participação como uma “técnica de gestão” dos serviços públicos, idealizados em suas finalidades e meios por um poder central que toma decisões. Nessa perspectiva, as dimensões técnica e quantitativa da participação se sobressaem à dimensão política (p. 16).

Diante dessas considerações, cabe destacar que, no primeiro artigo, as pesquisadoras enfatizam o direito de as crianças participarem nas decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito no âmbito escolar. No segundo artigo, a participação dos sujeitos é abordada sob a dimensão política no âmbito educacional. A participação das crianças, no artigo de Quinteiro; Carvalho; Leite (2005), é destacada sob a dimensão pedagógica, ou seja, as crianças, ao produzirem cultura, na medida em que reconstróem significados a partir de suas experiências e apropriação dos conhecimentos, participam de forma autônoma, autoral e crítica em sua aprendizagem e, com efeito, deixam de ser simplesmente destinatárias do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Freire (2013), a partir das análises dos estudos publicados na revista científica *Educação & Sociedade*, de 1978 a 2010, concebe a participação como uma “técnica de gestão”, ou seja, como um procedimento operacional em que as dimensões técnica e quantitativa subordinam a dimensão política. No estudo, a pesquisadora apresenta o conceito de participação reificada, posto que não são os indivíduos em suas esferas concretas de produção da vida que tomam decisão, mas um sistema burocratizado e alienado de definições políticas com estruturas hierárquicas de dominação da sociedade que, por sua vez, dificulta a autonomia e a cooperação entre os diferentes grupos que compõem o campo educacional.

Os dois estudos analisados trazem a participação sob dimensões distintas e evidenciam o caráter polissêmico do conceito da participação das crianças na educação escolar. Além disso, evidenciam as disputas teóricas e políticas que ocorrem no plano concreto da estrutura social, sinalizando, assim, as possibilidades de reapropriação e novas significações que podem ser construídas na materialização das políticas educacionais pelos sujeitos do processo educativo (FREIRE, 2013).

1.2.3 SciELO

Neste item, apresento as produções selecionadas no portal eletrônico SciELO. Dentre os artigos encontrados, somente quatro corroboram a proposta desta revisão bibliográfica. Dessa forma, verifiquei que a participação das crianças na educação escolar apresentada nos artigos está relacionada com as dimensões que envolvem os processos de tomada de decisão, com o exercício dos direitos e deveres de cidadania e o diálogo.

As pesquisadoras Joana de Freitas Luís (Universidade de Aveiro), Sofia Andrade (Universidade de Aveiro) e Paula Coelho Santos (Universidade de Aveiro), no artigo “A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação”, publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2013), objetivaram compreender em que medida as oportunidades de ação proporcionadas pelos educadores eram encorajadoras (ou não) para a participação da criança e desencadeavam (ou não) processos de bem-estar emocional e implicação. A metodologia, fundamentada em dois estudos de caso, desenvolveu-se através de estratégias de escuta e observação dos modos de participação das crianças.

Os referenciais teóricos adotados estão associados aos conceitos de qualidade contextual (BERTRAM; PASCAL, 2009), modos de ação educativa em contato com um grupo de crianças com identidades plurais e características sócio-histórico-culturais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), atitude experiencial que se materialize a partir de uma postura

interventiva sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança (PORTUGAL; LAEVERS, 2010). Os resultados revelam que, quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão (p. 524).

O artigo “Crianças pobres como grupo outsider e a participação da escola”, publicado pela pesquisadora Cyntia Greive Veiga (UFMG) na revista *Educação & Realidade* (2017), objetivou discutir a elaboração sócio-histórica das crianças pobres como grupo outsider e a participação da escola nesse processo, a partir da figuração estabelecidos-outsiders, paradigma empírico desenvolvido por Norbert Elias com função de problematizar relações de poder. A pesquisa, caracterizada como estudo bibliográfico e documental, abrange perspectivas teóricas referentes ao entendimento da condição de pobreza como desqualificação moral e a estigmatização da criança pobre.

Os conceitos abordam as relações de poder e a representação da criança e da educação (ARIÈS, 1987; ELIAS; SCOTSON, 2000; SCHUELER, 1999; THOMPSON, 1987). O resultado desse estudo aponta a configuração histórica conflituosa, iniciada no século XIX com a consolidação da economia de mercado, e a produção da validade das crianças pobres pelo trabalho e pela escola. Iniciativas como regulamentação do trabalho infantil e da obrigatoriedade escolar não foram suficientes para alterar sua posição de outsider (p. 1252).

A publicação do artigo de Isabel Menezes (Universidade do Porto) e Pedro Ferreira (Universidade do Porto) no periódico *Educar em Revista* (2014) tem como título “Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens”. Esse artigo objetivou compreender o ensino da cidadania como uma prática que existe no contexto das ordens culturais, sociais, políticas e econômicas e as oportunidades que os estudantes têm para agir no exercício de sua cidadania. A metodologia caracteriza-se como análise documental e estudos de caso, envolvendo quatro escolas públicas de ensino fundamental localizadas em diferentes zonas geográficas e com características socioeconômicas diversas.

O referencial baseia-se em perspectivas teóricas críticas da educação, por meio dos conceitos de cidadania, política e práticas escolarizadas (FERREIRA, 2013; FRAZER, 2007; GENTILI, 2000; MCCOWAN, 2009; MONTEIRO; ROGOFF, 2003; RUGET, 2006). Os resultados mostram a forma como os/as alunos/as aprofundam as suas competências de comunicação, de pesquisa e de trabalho em equipe, mas também a capacidade de analisar criticamente os direitos e deveres de cidadania, no passado, presente e futuro (p. 142).

O artigo “Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil”, publicado na *Educar em Revista* (2019) pelas pesquisadoras Márcia Buss-Simão e Aline Helena Mafra-Rebello (UFSC), apresenta as contribuições de um estudo desenvolvido em nível de mestrado. Tencionam os modos que a participação das crianças ocorre em um momento constitutivo da rotina das crianças: a roda de conversa. As pesquisadoras adotam a etnografia, por meio dos procedimentos metodológicos: registros escritos; fotográficos e fílmicos em uma instituição de Educação Infantil pública.

Já os referenciais teóricos baseiam-se na sociologia da infância (FERNANDES, 2005), na geografia da infância, que reconhece as crianças como cidadãos de direitos às cidades (LOPES, 2013) e no conceito de trabalho de tradução (SANTOS, 2002), o qual é capaz de criar uma inteligibilidade entre experiências disponíveis e possíveis a partir do diálogo entre os sujeitos com distintos pontos de vista, valores e/ou crenças (p. 251). Os resultados apontam a presença de uma hierarquia posta a priori nas relações intergeracionais e consolidada sob a forma de regras institucionais. As pesquisadoras analisam um descompasso entre o direito das crianças à participação, bem como as regras institucionais postas no contexto, sobretudo no momento da roda de conversa proposta pelas professoras (p. 261).

A realização desse levantamento possibilitou uma visão geral do que tem sido produzido sobre a participação das crianças, embora ainda sejam poucas as pesquisas, e com objetos de estudos distintos, que evidenciam essa temática na educação escolar. De todo modo, verifiquei que as produções acadêmicas selecionadas, em sua maioria, abordam a participação das crianças na educação escolar como um processo de integração (TOMÁS, 2006), nas formas simples, consultiva e projetiva (TRILLA; NOVELLA, 2001), que podem ser relacionadas com as dimensões da expressão, consulta e escuta, experienciar e autonomia intelectual, cultural e social e gestão escolar, no que diz respeito às decisões coletivas.

Nesta pesquisa, um dos desafios postos é identificar, nos documentos oficiais de políticas educacionais, a participação das crianças na educação escolar, tendo em conta o reconhecimento desse direito sob a perspectiva da sociologia da infância. Nesse sentido, estudar a participação das crianças a partir dos documentos oficiais pode contribuir de forma relevante para os campos ou áreas que estabelecem diálogo com as ciências humanas.

2 AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS SOCIAIS: PARTICIPAÇÃO E INFÂNCIA

Neste capítulo, apresento a participação das crianças a partir de um quadro teórico referenciado na sociologia da infância, campo que tem produzido variadas pesquisas sobre o tema (CASTRO, 2010, 2011; FERNANDES, 2005, 2009, 2016; LANSDOWN, 2001; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010, 2011; SOARES; TOMÁS, 2004, 2017; THOMAS, 2007; TOMÁS, 2006, 2007ab; entre outros). Nas palavras de Fernandes (2005, p. 113):

A sociologia da infância, ao considerar as crianças como actores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspecto fundamental para a resignificação de um estatuto social da infância, que a sua voz e acção são aspectos imprescindíveis [...] a participação infantil [...] tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efectuados acerca da infância.

O que se pode dizer sobre esse campo de conhecimento? A disciplina científica sociologia da infância, filiada à sociologia, tem como objetivo “conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura⁷” (SARMENTO, 2009, p. 20). Sua origem remonta aos anos 1930, quando Marcel Mauss escreveu a conferência "Três observações sobre a sociologia da infância" para ser apresentada em julho de 1937 em um Congresso e, ao longo do século XX, pode-se dizer que a infância foi encoberta pela família e pela escola; isto é, as “crianças foram principalmente investigadas pela psicologia ou pela pedagogia” (QVORTRUP, 2010, p. 633), por meio de uma abordagem fundamentada na concepção de “vir-a-ser”, ou seja, como um protótipo do adulto, na construção do ideário desenvolvimentista. De acordo com James e Prout (1997, p. 7), “a

⁷ “Conforme o paradigma da infância: 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades. 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal. 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (*in their own right*) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos. 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais. 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inqueritos. 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais [...]. Isto quer dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade” (PROUT; JAMES, 1990, p. 8-9).

história do estudo da infância nas ciências sociais tem sido marcada não pela ausência de interesse nas crianças [...], mas pelo seu silêncio”.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a intensificação dos movimentos pelos direitos das crianças, “reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989), uma vez que a criança passa a ser considerada como cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos” (MAYALL, 2007, p. 84), emerge um movimento, especificamente na Europa e nos Estados Unidos, que reconhece o lugar das crianças no campo sociológico e recusa a “redução da criança à dimensão de ‘ser em transição’ para a vida adulta. A criança é considerada no que *é*, mais do que no que *virá a ser* ou a forma como está a *tornar-se* adulto” (SARMENTO, 2008, p. 2).

Segundo Qvortrup (1999, 2002), o movimento de constituição do campo⁸ da sociologia da infância alavancou a produção europeia com uma nova orientação teórica e metodológica sobre a infância, “dando origem a uma quantidade impressionante de pesquisas, em particular, pesquisas relacionadas com a política social” (QVORTRUP, 1999, p. 04). Esse “boom” corresponde ao desencadeamento das novas configurações das sociedades industrializadas e globalizadas que, em sua grande maioria, apresentam características sociais em comum, relacionadas às atitudes sociais dos adultos em face da infância que, mesmo manifestando uma grande preocupação com a infância, privam-na, ao mesmo tempo, de seus direitos.

Sobre essas atitudes sociais, Qvortrup (1999, 2002) ressalta que as mudanças ocorridas na família e na sociedade, após essas configurações sociais a partir de meados do século XX, provocaram uma série de paradoxos em relação às condições da infância e da vida das crianças. De acordo com Qvortrup (1999, 2002), esses paradoxos em níveis individuais e estruturais em torno do quadro social em que a criança aparece apresentam-se como um “diagnóstico plausível da ambivalência da sociedade moderna em relação à infância [...] em que a criança não recebe uma atenção devida por parte da cultura, da economia e da política” (QVORTRUP, 1999, p. 03).

A sociologia da infância, para Qvortrup (1999, p. 09), tem como interesse essencial as questões que se colocam no modo com que “as gerações ou grupos de crianças são influenciados por acontecimentos macro históricos como depressões, guerras e outras transformações sociais em grande escala”. Qvortrup defende que “nenhuma criança pode

⁸ Por campo, entende-se o conjunto de posições e proposições que caracterizam uma prática social institucionalizada, cf. Bourdieu (1992).

evadir-se ao impacto das forças econômicas ou espaciais, nem às ideologias sobre as crianças, sobre a família, sobre a política e a economia” (QVORTRUP, 2005, p. 75-78).

Em outras palavras, ao reconhecer as crianças enquanto sujeitos sociais, coconstrutores dos seus mundos sociais e culturais, agentes participantes que influenciam e são influenciados pelas estruturas do quadro social, a sociologia da infância possibilita a integração e afirmação das crianças como cidadãs, incluindo-as nas representações sociais com competência e voz para participar na organização dos seus mundos sociais e culturais (FERNANDES, 2005, p. 50), bem como na construção e implementação das políticas sociais.

Nesse sentido, ocorre o reconhecimento da infância como um grupo social, legalmente constituído de direitos no campo dos princípios que, “estritamente ligado aos seus cotidianos, se imponha também como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças” (FERNANDES, 2005, p. 126). Da mesma forma, a participação das crianças deve ser assegurada, sobretudo, como um meio para a construção de espaços de cidadania na infância e como uma condição decisiva e poderosa no combate da exclusão dos cidadãos-crianças nos processos de negociação e tomada de decisão que afetam suas vidas.

Para Soares (2005, 2006), no recente desenvolvimento constituinte da sociologia da infância, com fronteiras híbridas e controversas (TOMÁS, 2005), o entendimento das crianças como objetos do conhecimento social contradiz a perspectiva das crianças como sujeitos de conhecimento e, nesse jogo, a investigação dos mundos sociais da infância torna-se um dos aspectos epistemológicos relevantes. Nesse contexto, a investigação com crianças através do paradigma participativo torna-se um caminho plausível no desenvolvimento de um “trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de argumentos geracionais etnocêntricos” (SOARES, 2006, p. 30). Com efeito, a investigação, ancorada no paradigma participativo, não é linear nem justaposta; abrange um movimento constante de reciprocidade, tensões e vozes caladas, em que as finalidades e sentidos intentam a defesa de uma ciência-cidadã, localizando os caminhos possíveis da participação social e política com/das e para as crianças (FERNANDES, 2006).

Se, de acordo com Tomás (2007, p. 47), o “conceito de participação hegemónico, que vigorou até à década de 90 do século 20, adoptava exclusivamente uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças”, atualmente, a participação tem múltiplos significados ou, nas palavras de Thomas (2007, p.199), “pode referir-se geralmente a tomar parte em uma atividade, ou especificamente participar de uma tomada de decisão [coletiva ou individual]. Também pode se referir tanto a um processo ou a

um resultado”. Pode-se considerar a participação como a forma que são compartilhadas em grupo decisões que têm a ver com a vida e a sociedade à qual as pessoas pertencem.

2.1 PARTICIPAÇÃO COMO DIREITO: A FALSA DICOTOMIA ENTRE (NÃO) PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A proteção e participação das crianças, assegurada a nível global na CDC (ONU, 1989), tem como alvo falsas dicotomias identificadas no reconhecimento desses direitos, o que tem gerado tensões e paradoxos que forjam a infância contemporânea. O direito da criança à proteção abrange as práticas de qualquer tipo de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflitos (ONU, 1989). Inversamente ao direito à proteção das crianças, a ideia da criança com um ser incompleto, menor de idade, dependente do adulto e de propriedade da família, incompetente para assumir responsabilidades foi penetrando lentamente no imaginário social e em algumas abordagens científicas, o que vem ajudando a legitimar e difundir essa imagem da criança e as atitudes dos adultos em relação a elas com o extremo cuidado e compaixão por cada criança individualmente (QVORTRUP, 2015; SOARES, 2005).

A criação do estereótipo da “criança protegida” evidencia como prematura a sua “capacidade de produzir ações apropriadas, de sustentar e manter trocas significativas com um parceiro adulto, mesmo na ausência de instrumentos refinados de comunicação” (BANDIOLI; MONTOVANI, 1989, p. 28). De certa maneira, a proteção exercida nos processos constituintes entre crianças e adultos “não é necessariamente positiva, afinal, não se pode negar o risco que ela implica, no sentido de uma diminuição da crença e da confiança nas crianças em nossa cultura” (QVORTRUP, 2015, p. 20). Os desdobramentos negativos desse tipo de “proteção de risco” podem estar relacionados à concepção da criança como um objeto de normatização científica, regulamentação e controle estatais, disputas e negociações por conceitos e recursos entre atores sociais (ROSEMBERG, 2011), confinamento da infância em instituições sociais e educativas que podem impedir a liberdade de escolhas, a limitação da expressão de sua singularidade e autonomia, o enclausuramento (PINTO, 2007), além de não usufruírem dos direitos de todos os cidadãos por serem vistas como menores (SARMENTO e PINTO, 1997).

Os impactos da “proteção de risco” levam as crianças ao “tempo de não proteção”, ou seja, ficam restritas à liberdade de ocuparem lugares sociais, políticos e culturais, públicos ou privados, naturalizados e incontestáveis, apresentando-se como inadequados para os menores ou mesmo como um espaço de risco devido à vulnerabilidade do seu corpo.

Cumprir destacar, neste estudo, que a defesa é a do direito reconhecido (BOBBIO, 1992) à proteção e à participação das crianças de forma incluyente, sem discriminações e contra qualquer motivo que mantenha a perpetuação das crianças em posição de inferioridade na sociedade por pertencerem à categoria geracional infância. Além disso, o argumento é o reconhecimento dos direitos de as crianças exercerem suas competências sem limitações, considerando que o objetivo não é apresentar a proteção como uma condição incorreta, mas como um problema relacional e geracional. Sobre esse aspecto, Qvortrup (2015, p. 25) pontua:

Até este ponto a modernidade, em seu projeto de sequestro das crianças do mundo clandestino dos adultos, conseguiu chegar. A dita imprevisibilidade e incalculabilidade da criança é mencionada em contraste com uma modernidade supostamente previsível e calculável, que não parece disposta a negociar os custos. Parece não haver qualquer dúvida de que as crianças e os jovens têm, eles mesmos, que pagar por – e com – sua exclusão.

A exclusão das crianças do mundo dos adultos remete aos fatores que podem levar à restrição da cidadania da infância. A esse respeito, Sarmiento (2018) destaca que a condição social da infância contemporânea, configurada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, vinculadas às lógicas capitalistas, tem reverberado em novas constituições de vida nos territórios urbanos e rurais e, conseqüentemente, podem cercear os direitos de participação das crianças nesses diversos espaços. A seguir, apresento as abordagens propostas por Sarmiento, que revelam os obstáculos limitadores de uma plena afirmação dos direitos da criança:

Domesticação é a designação adotada por Leverett (2011) para identificar o facto de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças ter, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controlado pelos adultos. [...] A par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos. [...] E estes limitam a inventividade e a criatividade, padronizando as possibilidades comemorativas das crianças. Essa domesticação depende da clausura dos espaços e é frequentemente realizada sob o pretexto de proteção das crianças. [...] As crianças passam a realizar as suas atividades “livres”, segundo padrões que materializam o controle [...].

Institucionalização é a designação que identifica os sentidos que envolvem a constituição da infância como um “fato social”, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas; e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas concepções normativas. [...] O processo de institucionalização incrementa as regras e os limites de ação das crianças no

espaço. [...] A institucionalização da infância operou a transformação da criança em aluno e, por essa via, atribuiu-lhe uma condição de quase-cidadã ou de cidadã em processo, limitativa da possibilidade da sua plena afirmação como cidadã de pleno direito. E a cidade permitiu ampliar e consolidar esse processo. As crianças, enquanto alunas na cidade, vivem uma organização peculiar do seu espaço-tempo. Elas circulam entre “instituições”: da casa de família para a escola, da escola para o centro de “tempos livres” ou para o clube, destes para a casa de família. Essa circularidade entre espaços restritos, feita usualmente por transporte público ou privado (pelo menos nas cidades médias e grandes), faz com que as crianças naveguem entre ilhas no oceano urbano.

Insularização é a designação usada para explicar o confinamento das crianças. O espaço intersticial entre as instituições, sobretudo no caso das situações de controle o mais restritivo da mobilidade, constitui-se para as crianças em um grande desconhecido. [...] A participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada. Desse modo, o afastamento espacial das crianças, ou a sua restrição, é também um afastamento da possibilidade de produção pela criança de uma autoconsciência como ser da cidade e como interveniente na vida em comum. O efeito de insularização é ampliado pelos modos como a cidade se constitui diferenciadamente e se desenvolve como espaço dual. [...] As cidades foram organizadas em espaços exclusivos e espaços de exclusão, com áreas de transição entre ambos. Essa realidade é dinâmica, e as cidades sofrem transformações por períodos mais ou menos dilatados no tempo.

Dualização é a designação que identifica às desigualdades pelas quais as crianças são submetidas, provocando uma restrição da cidadania por não observação dos direitos sociais. [...] a organização dual do espaço urbano se associa à estratificação social e é desta uma componente indissociável. Mas a dualização afeta todas as crianças, ainda que de modo desigual, por meio de uma experiência fragmentária da cidade. Os espaços urbanos emergem como *locus* cheios de interdições, de receios e medos inculcados, de destinos indesejados, par a par com lugares de atração e apego, dos shoppings aos estádios de futebol, ambientes desejados que incendeiam a imaginação e, frequentemente, inculcam precocemente uma cultura de consumo.

Fragmentação é a designação que identifica a eliminação à possibilidade de uma experiência verdadeiramente democrática do uso do espaço. [...] A fragmentação da cidade é fonte da restrição da cidadania local.

Limitação da autonomia de mobilidade nas crianças, é a designação que identifica os fatores que afetam o conhecimento do espaço urbano e o acesso à experiência do seu usufruto; têm resultados profundamente negativos na corporeidade infantil e estão associados a fatores como o aumento da obesidade e do peso infantil, e o desenvolvimento de doenças decorrentes de reduzido exercício físico; limitam o contato entre gerações, ao retirarem da circulação pública sobretudo os cidadãos mais novos e os mais velhos; exponenciam os fatores de insularização e fragmentação da experiência urbana já atrás assinalados (SARMENTO, 2018, p. 234-235, **negrito nosso**).

Sendo assim, observo que esses fatores que limitam o exercício da cidadania da infância nos territórios, seja nas cidades, seja nos povoados e, até mesmo, nas instituições, podem provocar a limitação e ocultação da/s vozes e da atuação das criança/s, de forma coletiva ou individual, a requererem de forma direta os seus direitos a participar nos processos sociais e

políticos compartilhados. Dessa forma, “a construção dos direitos participativos das crianças nos seu contextos de ação constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento e competência social” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a participação das crianças abordada de forma interdisciplinar transcende as dicotomias produzidas em diversas áreas do saber, biológico contra social, natureza contra cultura, adulto contra criança, lógicas de pensamento baseadas em valores patriarcais, paternalistas e adultocentradas (PROUT, 2005). Dessa forma, a compreensão da participação como um processo de construção social e histórica abrange os direitos de esses/as sujeitos exercerem suas ações nas diferentes arenas da prática social, política e cultural em que estão inseridos, por meio de dinâmicas ativas, críticas, includentes, emancipatórias e de “promoção de valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática” (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p. 203).

Com efeito, integrar de forma independente os direitos de proteção e participação das crianças a fim de superar as dicotomias produzidas nos âmbitos culturais, sociais, políticos, econômicos e até mesmo acadêmico relaciona-se, conforme indicado por Soares (2006), com a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito à infância, nas suas indefensabilidades, juntamente com o reconhecimento de suas capacidades de construir história e cultura, mediante o respeito pela cidadania das crianças e a consideração da infância como uma categoria na estrutura social (NASCIMENTO, 2011).

2.2 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ARENA ESCOLAR

Os estudos apresentados anteriormente são importantes para nos ajudar a refletir sobre o objeto deste estudo, vale lembrar, a participação das crianças na educação escolar, a partir dos documentos oficiais de políticas educacionais. A educação escolar desenvolvida predominante em instituições de ensino públicas e privadas (BRASIL, 1996) é atravessada por diferentes movimentos dinâmicos e princípios políticos estabelecidos nas relações sociais entre adultos e crianças nessas arenas. No cotidiano das vivências nas arenas escolares, os diversos grupos cujos interesses, expectativas, conflitos, consensos e dissensos, negociações e disputas de poder podem divergir e ou convergir com a função social, assim, por determinações pedagógicas, no cenário contemporâneo, incidem diretamente na participação das crianças.

O projeto político pedagógico da escola, alicerçado nos princípios da modernidade (GIDDENS, 2003), intenta a formação cognitiva dos sujeitos mediante os processos e concepções educativas dominantes de intervenções pedagógicas unidirecionais e centradas no/a

professor/a, operadas por dispositivos de seleção, assimilação e acomodação (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007). A perspectiva desse projeto culmina na preparação dos/as estudantes para serem futuros profissionais e cidadãos, assumindo-os como destinatários passivos. A esse respeito, Castro (2010, p. 53) afirma: “a organização desse espaço, suas ritualidades e valores ressaltam a importância do progresso individual, no qual o esforço e dedicação de cada um são peças fundamentais na construção, a longo prazo, daquilo que virá a ser um humano racionalmente preparado e socializado”.

Essa representação de infância, socialmente difundida (PINTO, 1997), carrega o exercício legítimo de poder, de controle e de regulação social disciplinar pelo adulto, detentor do saber e de um poder disciplinar indiscutível. É importante evidenciar que a produção dessa forma de disciplinar os/as alunos/as está ligada ao processo histórico, político, econômico e cultural, desenvolvido na Europa e América do Norte entre os séculos XVIII a XX, vinculado à revolução burguesa e à crescente industrialização, que reverberou em demandas de mão de obra para o mercado de trabalho.

Narodowski (1993, p. 26) nos ajuda a pensar sobre o processo lento e novo de construção social da infância, produzida pela modernidade, individualizada e com demarcação e inserção na sociedade, a partir de um “primeiro movimento de recorte e segregação da criança, para depois restitui-la à sociedade, porém como um novo status; segregação e restituição inseparáveis no tempo, complementares de um mesmo fenômeno”. Nessa configuração, as relações estabelecidas entre os adultos e crianças são constituídas de forma assimétrica, visto que a dependência da criança à categoria geracional adulta é naturalizada em torno do elemento mensurável: a idade. A infância, com efeito, foi institucionalizada em larga medida pela invenção do aluno (GIMENES, 2003), sendo que a “escola exerce a função social específica que se constituiu com a infância (tendência desenvolvimentista⁹) e constituiu a infância (tendência elementar¹⁰) como categoria social distinta” (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 55). Ainda que contraditórias, tais perspectivas envolvem os processos de formação das crianças na arena escolar.

⁹ “A tendência desenvolvimentista, encontra-se enraizada na perspectiva da formação integral do ser educando e no alargamento dos direitos das crianças” (ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 55).

¹⁰ “A tendência elementar, academicista e disciplinadora, tem como perspectiva as práticas educativas como de transmissão reprodutiva dos conhecimentos inerentes à cultura escolar, e na subordinação a uma disciplina social” (ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 55).

No contexto contemporâneo, em particular sob os impactos do processo de globalização sobre as identidades culturais e híbridas¹¹ (CANCLINI, 2005; GUIDDENS, 2003; HALL, 2005), os modelos de ensino e aprendizagem escolar “esbarram em dificuldades devido às mudanças de como crianças e jovens entendem o mundo e o seu lugar nele” (CASTRO, 2010, p. 55). Além do mais, mesmo com a divulgação da vida pós-moderna que submete as pessoas a seguirem um estilo de vida individualista, competitivo e consumista, e com a descentralização democrática, “ainda nos deparamos com a maior concentração de formas de acumulação de poder e centralização transnacional da cultura que a humanidade já viu, [...] o que permite compreender os caminhos oblíquos, a abundância de transações, pelas que estas forças operam” (CANCLINI, 1990, p. 25).

A escola, à sombra dos efeitos desses processos da globalização cultural absorvidas localmente, do hegemônico e do subalterno, do centro e da periferia, “confronta-se com a evidência do questionamento do poder do adulto e, desde o fim dos anos 60, visto que a assunção da crise desse poder é indissociável da constatação da crise da escola” (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 56). Levando-se em conta, que a crise se apresentou entrelaçada, principalmente, pelas formas de violência física e simbólica exercida no interior das instituições educativas em conformidade com o modelo elementar legitimador do poder disciplinar e inquestionado do adulto, que assume a infância como uma categoria geracional por um estatuto pré-social, intimidadora do exercício de direitos participativos inerentes à educação escolar.

Além da crise, a organização escolar, em sua administração simbólica da infância, na contemporaneidade, tem se configurado como uma arena política que evidencia os fatores de segmentação das desigualdades escolares e de diferentes concepções de infância coexistentes nas políticas educativas, desencadeando a pluralização de lógicas educativas (SARMENTO, 2000). Nessa perspectiva, observa-se que a arena escolar é demarcada por relações de poder e negociação, disputas, interesses, conflitos e pacificações (JULIA, 2001) entre os sujeitos (professor/a, gestor/a, aluno/a, pais e comunidade) que fazem parte do processo educativo, principalmente daqueles/as que detêm certo tipo de poder de autoridade e de influência, associados aos instrumentos das políticas instituídas ligadas com a forma como esses sujeitos executam as determinações, por meio de demandas que envolvem as tomadas de decisões.

¹¹ Para Stuart Hall (1993, p. 401- 402), a hibridização implica o “reconhecimento de uma necessária heterogeneidade e diversidade, uma concepção da identidade que vive com e através da diferença, não apesar dela”.

Dessa forma, a arena escolar intercambiada por uma crise, adensada pelo pragmatismo educacional e vinculada às “ideias pedagógicas de desenvolvimento da infância desligado das condições estruturais de inserção da criança na sociedade” (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 59) e aos desafios que envolvem a cultura escolar confirma “os novos contornos postos nas relações entre os próprios estudantes e entre esses e professores/as e gestores/as escolares” (CASTRO, 2010, p. 57). Em relação à cultura escolar, de acordo com a definição proposta por Julia (2001, p.10), esta diz respeito a um “conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas coordenadas e finalidades, de acordo com a época, que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos”. Ressalto, então, que a concepção de cultura escolar proposta por Julia (2001) tem relação com a transmissão de conhecimentos, ancorada em uma abordagem tradicional do ensino que segue uma rotina de forma homogênea por meio de ações determinadas pelos adultos, seja o/a professor/a, seja o gestor/a.

Essa cultura vem se constituindo de maneira convencional nas arenas escolares, com técnicas específicas produzidas para a “dominação para a domesticação que despreza as diversas formas de socialização, o saber e o saber-fazer das crianças, utilizando-se do tempo para a produção de métodos para banir a curiosidade, a imaginação, os questionamentos infantis” (CALDEIRON, 2009, p. 7). Conforme essa especificação, ter como expectativa que as crianças se comportem conforme o projeto pedagógico de desenvolvimento teológico e linear (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007) e ignorar suas vozes e visões vai ao encontro da abordagem de ensino tal como explicitado anteriormente. Sendo assim, “frequentemente os estudantes sentem que seus interesses estão muito distantes do que lhes é oferecido e demandado pela instituição, tornando esse espaço um lugar crivado de constrangimentos e conflitos para todos aqueles que fazem parte dele” (CASTRO, 2010, p. 57).

Voltamos a uma das discussões realizadas nesta tese que nos diz que as concepções de infância são construções sociais e estão sujeitas a transformações conforme o contexto social, histórico e cultural, conjuntura política e conforme as demandas sociais advindas da sociedade. Enfim, os paradigmas referenciados pela sociologia da infância instam a pedagogia a conceber a infância como categoria geracional, constituída por atores sociais com direitos à participação social e política nas decisões que afetam suas vidas e em alteridades múltiplas com outras categorias geracionais (jovens, adultos, idosos), que se socializam e aprendem saberes, comportamentos, valores, culturas e identidades (ARROYO, 2009).

2.2.1 FERNANDES E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO QUESTÃO GERACIONAL

De acordo com Fernandes (2005, 2016), a participação das crianças é um processo contínuo de envolvimento ativo e expressão nas tomadas de decisão de diferentes níveis de assuntos que dizem respeito a suas vidas, sendo desenvolvida pelos participantes, por meio das vivências interativas nas relações sociais geracionais e intergeracionais, mediada pelo envolvimento ativo e de expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações em um determinado contexto.

Nessa visão, Fernandes (2005) acentua que o conceito de participação das crianças é configurado por uma multidimensionalidade. Nestas várias dimensões, a autora aponta que a de participação das crianças perpassa pelo princípio de recuperação dos interesses, necessidades e direitos da criança, pelo testemunho da legitimidade da sua ação social. Tal princípio é subjacente à atividade espontânea, caracterizada como ação, constituída no contexto materializado através das circunstâncias que as afetam, das competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que as influenciam.

Sendo assim, a participação das crianças está imbricada em aspectos situados nas ações de poder e autoridade, competências sociais instituídas, coerção cultural e política, forjadas no processo de interação entre adultos e crianças nas relações sociais. Esses aspectos, conforme Fernandes (2005), afetam e influenciam as relações e o exercício da participação das crianças.

Tendo em vista esses aspectos, o exercício de poder penetra nas relações estabelecidas entre o grupo geracional dos adultos sobre o grupo geracional das crianças nas arenas de ação. Esse processo representa uma situação de monopólio, cuja finalidade é “tutelar” as crianças, desprovidas de poder, por meio de uma dependência, naquilo que são as necessidades, as vontades, as ações das crianças. Trata-se de uma relação em que o poder dos adultos determina os níveis de acesso à ação e participação das crianças, classificado por Fernandes (2005) como *adultocracia*.

Portanto, deve-se considerar que o exercício do poder nas relações entre os grupos geracionais (adultos/crianças) não são lineares nem justapostos, mas sofrem influências recíprocas “tanto maiores quanto maior for a conscientização da criança face à possibilidade de participar nos assuntos que lhe dizem respeito” (FERNANDES, 2005, p. 126). Em outras palavras, independentemente de o grupo geracional dos adultos ter domínio sobre conhecimentos, influência e poder em relação ao grupo geracional das crianças, este grupo geracional, por meio de suas (re)ações e resistências do poder que o atingem, atua na forma

como os adultos entendem o mesmo poder; isto ocorre pelo fato de as crianças serem agentes ativos.

Na multiplicidade das totalidades sociais, permeada por intensos processos de reorganização do tempo e do espaço, nem sempre com fronteiras claramente demarcadas (GIDDENS, 1994), acrescentamos a consideração das múltiplas fontes de poder, muitas vezes contestadas e divergentes em suas implicações. Em meio a uma enigmática diversidade de opções e possibilidades, há de se ponderar que os grupos sociais não são formados por uma homogeneidade. Por isso, Fernandes (2005) considera a participação das crianças como um princípio vinculado às suas vivências.

Nessa perspectiva, a participação das crianças é um passaporte para o ingresso de reorganização das relações entre adultos e crianças que, “para ser efetiva, terá que estar implicada na realidade social que é significativa para a criança” (FERNANDES, 2005, p.126). Desse modo, a participação das crianças é um processo relacionado entre os sentidos e significados que emergem das vivências concretas de cidadania das crianças: seus desejos; frustrações; anseios; inquietações; direitos; entre outros.

Com essas considerações, Fernandes (2005) defende um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências. A autora destaca que a participação das crianças demanda o reconhecimento e o respeito por elas, “como atores sociais com competências para desenvolver ações sociais dotadas de sentido, nas distintas interações que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças” (FERNANDES, 2005, p. 128), por meio das seguintes possibilidades, indispensáveis a tal processo:

- considerar o percurso de vida do indivíduo e a forma como desenvolver a sua ação individual;
- considerar uma dimensão mais alargada de participação da dimensão sócio-política. Esta dimensão sócio-política implica que o indivíduo seja competente para desenvolver uma ação desencadeadora de influência;
- aludir o exercício do poder de decisão, indo desta forma para além da ação, que apesar de ter intencionalidade, pode não ter poder, ser circunscrita, limitada e não ter possibilidade de influenciar o espaço coletivo.

Nesse sentido, a autora destaca:

Se convocarmos a participação das crianças para enfrentar os discursos paternalistas que remetem as crianças para a condição de grupo oprimido e

com dificuldade em fazer ouvir a sua voz relativamente ao grupo dominante, então a participação é uma possibilidade de emancipação do grupo social das crianças relativamente ao grupo social dos adultos, no sentido de resgatar o papel ativo das crianças para enfrentarem a realidade social, para intervirem, darem opiniões e participar em nas decisões que as afetam (FERNANDES, 2005, p. 128-129).

Tecidas tais considerações, Fernandes (2005, p. 152) elucida que a participação das crianças vai além do incentivo que os adultos oferecem; é originada na abertura de espaços nos quais a decisão do grupo tenha uma margem de aceitação e implementação, construída nas formas, conteúdos, qualidades e quantidades para acesso ao poder, com vistas a garantir a legitimidade e incidência social do protagonismo infantil. Nesse sentido, cabe ressaltar que “a participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (FERNANDES, 2005, p. 152).

2.2.2. TOMÁS E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO

De acordo com Tomás (2006, p. 209), a participação das crianças apresenta-se como “condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promovem direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos”. Nessa perspectiva, o conceito de participação das crianças, desenvolvido por Tomás (2006), compreende a ação direta nas decisões, cuja materialização ocorre por meio do processo de negociação entre adultos e crianças e de integração, tanto das divergências quanto das convergências, o que caracteriza a sua complexidade. Para a autora, a participação das crianças requer um objetivo pretendido que resulta em um processo híbrido, ou seja, traduzido nas possibilidades de vivências em diferentes formas de intensidades e níveis de importância atribuídos pelas crianças. Tomás (2007, p. 48) considera que a participação das crianças possui os seguintes elementos constitutivos:

- a partilha de poder entre adultos e crianças;
- a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa;
- a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo;
- o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de

participação.

Dessa forma, a participação infantil constitui-se como “um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (TOMÁS, 2006, p. 213). Então, de acordo com Tomás (2006), a participação tem significados diferentes em cada contexto e, por conseguinte, deve ser ajustada ao tipo de participação em questão, sendo caracterizada por um conjunto de dimensões.

Nessa caracterização acerca da participação das crianças, Tomás (2006) considera o seguinte conjunto de dimensões: arenas de participação; âmbitos de participação; sentidos de participação; condições de participação, conforme esboço na tabela abaixo:

Tabela 2 - Caracterização da Participação das Crianças

Arenas de participação	Âmbitos de participação	Sentidos de participação	Condições de participação
A participação das crianças ocorre em várias arenas: - participação jurídica; - participação social; - participação íntima (NOGUEIRA; SILVA, 2001); - cidadania da intimidade (PLUMMER, 2003), que contemple o universo dos sentimentos e das fantasias (PAIS, 2005, p. 56); - participação política (nacional/local/municipal) (TONUCCI, 2005), entre outras.	- A participação pode ser: plena, circunstancial ou contínua. - Pode assumir um caráter mais espontâneo ou mais organizado e pode ser mais efêmera ou permanente. - Pode, ainda, assumir um caráter público e/ou privado, pode ser coletiva e/ou individual etc.	- A participação pode desfazer uma ordem social instituída, promover atividades de promoção e defesa dos DC, formação ou avaliação, divulgação e promoção dos DC.	- Reconhecimento do direito a participar; capacidades necessárias para exercê-lo; e meios ou espaços adequados para a concretizar (TRILLA; NOVELLA, 2001); - Espaço coletivo e as competências de participação das crianças (ora constringidas, ora estimuladas e por estruturas socioeconômicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, aos seus mundos sociais e culturais (SARMENTO, 2005); - Efetivas condições de exercício do poder (gênero, idade, classe social, etnia etc.) e promover a compreensão das diversas linguagens da infância.

Fonte: Tomás (2006, p. 219; 220). Organizado pela pesquisadora, 2019.

Tendo em vista tais caracterizações acerca das dimensões da participação das crianças, Tomás (2006) compreende que “não se participa por participar”, visto que é preciso levar em conta a exclusão das crianças de tais processos, para não incorrer no erro de acentuá-los. Ainda, Tomás (2006) defende a necessidade da promoção por meio da capacitação das crianças através da sua inclusão em programas, investigações e/ou projetos, considerando a sua participação em condições de simetria, reiterando a obrigação de adotar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade.

2.2.3 TRILLA E NOVELLA; NOVELLA E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SUAS FORMAS SIMPLES, CONSULTIVA, PROJETIVA E METAPARTICIPAÇÃO

Para Trilla e Novella (2001), a participação envolve uma variedade de formas, tipos, graus, níveis e áreas. Dessa forma, os autores apontam quatro definições qualitativamente e fenomenologicamente diferentes de participação: participação simples; participação consultiva; participação projetiva e metaparticipação. De acordo com Trilla e Novella (2001, p. 144), cada um dos tipos de participação comporta subtipos ou graus internos de acordo com uma série de variáveis. Em cada tipo de participação, há um grau de complexidade, sendo que todos os tipos são qualitativamente diferentes, envolvendo diferentes graus de participação.

A participação simples ou de baixa intensidade consiste em participar de um processo ou atividade como espectador, sem a intervenção do sujeito na preparação ou decisões sobre seu conteúdo ou desenvolvimento. Dessa forma, a participação é considerada em seu grau mais simples e em termos quantitativos, tendo em vista que esse tipo de participação limita-se, simplesmente, à presença ou ao papel dos sujeitos nesses processos.

A participação consultiva envolve a escuta das vozes dos sujeitos incluídos, de modo prévio ou subsequente, nos processos que os afetam direta ou indiretamente. Nesse tipo de participação, os sujeitos são incentivados a expressar, por meio de suas vozes, suas opiniões, proposições e avaliações. Esse tipo de participação engloba graus e subclasses diferentes:

- pseudoconsulta, que se baseia em uma “aparência de participação”, mediante a solicitação da opinião dos sujeitos (destinatários ou usuários), envolvidos no processo. Esta subclasse de participação tem como finalidade colher informações estratégicas (avaliação ou aceitação) que envolvem o processo, no entanto, sem o compromisso de realizar;
- assessoria vinculativa, que envolve a opinião expressa dos participantes, sendo que o ponto de vista dos sujeitos é levado em consideração sobre o assunto em questão (eleições políticas ou, no caso de crianças, eleição de representantes estudantis, seleção entre alternativas de atividade, entre outras);

A participação consultiva leva em consideração os posicionamentos expressos pelos sujeitos envolvidos, além do mais, nesse nível de participação, há um comprometimento em respeitar, intermediar as opiniões e disponibilizar esclarecimentos acerca das decisões tomadas (conselhos de participação cidadã, conselhos infantis ou consultoria).

Nessa subclasse de participação, no momento da consulta, há distintos acordos: previamente ao processo (para abordagem às necessidades ou desejos do setor da população

consultados, de modo a escolher o que deve ser feito ou prever a aceitação da proposta); durante (para redirecionar o processo, se necessário); ou depois (para avaliar o que foi feito e repensar o processo subsequente).

A participação consultiva é caracterizada por dois tipos de assessoramento: 1ª espécie – descendente (a participação é processada ou facilitada a partir de cima); 2ª espécie – ascendente (a partir de baixo), a participação nesta espécie envolve um assunto e/ou demanda específica de um coletivo; criação ou expansão de canais de participação, implícita ou explicitamente, em que há a exigência de serem ouvidas as vozes que ecoam de um grupo, sobre determinado assunto: mobilizações populares; incitações; reivindicações; manifestações e outras formas mais ou menos ortodoxas de ser ouvido.

Na participação projetiva, considerada como o tipo mais complexo, o sujeito é considerado e reconhecido como agente integrado ao exercício do desenvolvimento do projeto ou atividade, em que requer maior comprometimento e corresponsabilidade, ou seja, o agente não é um simples executor ou destinatário, mas pode intervir. Dessa forma, por ser um tipo de participação em que o agente faz parte do projeto ou atividade, envolvendo diversas fases: primeiro, na própria definição do projeto, ao determinar seu significado e seus objetivos; em segundo lugar, na sua concepção, planejamento e preparação; em terceiro lugar, na gestão, execução e controle do processo e, finalmente, em sua avaliação.

A participação projetiva admite vários subníveis e variantes, variantes que, no caso das crianças, referem-se, entre outras coisas, às diferentes formas de presença ou intervenção de adultos: (alguns dos degraus da escada proposta por Hart) projetos iniciados por adultos, mas cujas decisões são compartilhadas com as crianças; projetos iniciados e dirigidos por crianças; projetos iniciados para crianças, compartilhando decisões com adultos.

Tendo em vista as formas específicas desse tipo de participação, Trilla e Novella (2001) consideram que as crianças podem empreender e realizar projetos sem a intervenção de adultos, seja em contextos institucionalizados, seja em não institucionalizados, grupos de crianças geram suas próprias atividades que, em casos específicos, podem ter ambição notável. Em sua ação lúdica espontânea, elas decidem com o que vão brincar, estabelecem as regras, organizam o espaço, regulam os conflitos etc.

Desse modo, a participação das crianças, através de suas competências, pode ser desenvolvida, possibilitada ou ampliada com a intervenção dos adultos e instituições. As formas de intervenção são múltiplas: daquelas em que o adulto só atua no contexto, facilitando espaços, momentos e possibilidades para as crianças se encontrarem, mesmo aquelas nas quais os educadores adquirem um protagonismo muito maior, mas sempre garantindo algum grau de

participação projetiva das crianças, passando pelas várias formas de intervenção democrática, não diretiva, autogestão etc.

Na metaparticipação, o objeto de participar é a participação própria. Considerada como um tipo em que os próprios sujeitos exigem ou geram novos espaços e mecanismos de participação, na maioria das vezes, decorre de situações ou reivindicação com conteúdo próprio do coletivo. Aparece quando um indivíduo ou um grupo considera que o reconhecimento dos seus direitos de participação não é garantido, ou quando eles acreditam que os canais estabelecidos para isso não são suficientes ou eficazes, ou seja, quando o direito de tomar parte nas decisões é reivindicado.

A metaparticipação pode ser encontrada na luta pela democracia sob regimes totalitários ou pela reivindicação de formas de democracia participativa em sistemas de democracia representativa, quando os trabalhadores de uma empresa entram em negociação com a diretoria, quando uma criança pede a atenção dos mais velhos, em contextos educacionais, entre outros.

Considerando as quatro tipologias de participação, Trilla e Novella (2001) estabelecem quatro critérios ou fatores que servem de parâmetro de modulação em cada tipo de participação apresentado, posto que cada um pode ser dado em diferentes graus e, dependendo do resultado da sua combinação, pode ser falado de mais ou menos participação: envolvimento; informação/sensibilização; capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade. Os autores destacam as três condições que, em conjunto, implicam na participação real e efetiva: reconhecimento do direito a participar; possuir as capacidades necessárias para exercê-la; meios ou espaços adequados para participar.

Nesse sentido, os diversos conceitos apresentados acerca da participação das crianças constituem-se a base teórica para desenvolver esta pesquisa, a partir os documentos oficiais da educação, tanto em nível nacional quanto em nível estadual.

3 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Apresento, neste capítulo, o percurso metodológico desta pesquisa, que pode ser caracterizada como uma investigação de ordem qualitativa, de natureza básica, classificada como exploratória. A pesquisa qualitativa, classificada como exploratória, permite um aprofundamento do conhecimento acerca do campo temático, reverberando na produção do conhecimento advindo dessa interação (BAPTISTA, 1999; GIDDENS, 2002). Tendo em conta a natureza do objeto, o problema e os pressupostos teóricos que conduzem o estudo, adotei como estratégia para a coleta de dados a pesquisa documental, por “[...] possibilitar ampliar o entendimento do objeto de estudo cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Com essa intenção, a pesquisa traz os documentos legais que determinam as políticas nacionais e municipais de educação. Antes, porém, é necessário destacar que, num primeiro momento, o estudo focalizava a participação das crianças na educação escolar nos sistemas educacionais brasileiros, ou seja, a intenção era analisar as cinco regiões brasileiras, elegendo uma secretaria municipal de educação por região brasileira; nas etapas posteriores da pesquisa verificou-se sua inviabilidade em razão do enorme volume de dados. As sugestões apresentadas no exame de qualificação me fizeram optar por trabalhar com o estado do Espírito Santo, constituído por 78 municípios. A pesquisa foi organizada em três movimentos, a saber:

- identificação e análise dos documentos oficiais que determinam políticas nacionais de educação, que – se espera – trazem o direito da participação das crianças na educação escolar;
- levantamento, caracterização e análise dos documentos oficiais das redes municipais de ensino, para o levantamento de indicativos que apontem o direito à participação das crianças na educação escolar, tendo como foco o EF, anos iniciais, desenvolvidas na interface do software MAXQDA;
- instrumento: questionário (formulário) *online*, em forma de convite, via *e-mail*, aos dirigentes das Secretarias de Educação dos municípios do Estado do Espírito Santo (Apêndice D- E).

Os documentos oficiais de educação, tanto os do âmbito nacional, quanto os do âmbito municipal, bem como os questionários *online* com os/as dirigentes das secretárias municipais de educação trouxeram novas questões a serem investigadas, e alguns dos objetivos iniciais tiveram que ser reavaliados e repensados ao longo da pesquisa. O uso de procedimentos

metodológicos diferenciados também se fez necessário, de modo que o objeto de investigação foi sendo construído em coerência e coesão com o método adotado.

3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As políticas públicas nacionais de educação que vieram depois de 1988 trazem em seu conteúdo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Essa legitimação foi marcada por embates e discussões da sociedade civil que resultaram na criação de leis e políticas. Nesse contexto, a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) fomentou a legislação brasileira e indicou essa nova concepção sobre a criança e a infância, por meio de um conjunto de direitos.

Para tanto, o direito fundamental da criança à participação, foco desta pesquisa, indicada em diferentes normas em âmbito internacional e nacional, retratadas como direitos civis e políticos, engloba a garantia da criança ao nome e à identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e ao direito a tomar decisões em seu proveito (HAMMARNERG, 1990; QVORTRUP, 2011; RIZZINI, 2004; SOARES, 2005). Com essa perspectiva, no primeiro movimento da pesquisa, realizado no ano de 2019, busquei as informações, indicações e esclarecimentos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) sobre a participação das crianças na educação escolar nos documentos oficiais que estabelecem as políticas nacionais de educação, a saber:

- Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989);
- Constituição Federal (BRASIL, 1988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990);
- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014);
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010);
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Ainda, nesse movimento de investigação nos documentos oficiais supracitados, utilizei as técnicas de manuseio e análise, por meio dos seguintes procedimentos: o contexto de promulgação dos dispositivos legais; os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2008; BAUER, GASKELL, 2003; GIL, 2002; MARTINELLI, 1999; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Essas técnicas possibilitaram que eu compreendesse de forma mais profunda os indicativos da participação das crianças nos documentos, além de me

auxiliarem a relacionar com a produção da área vinculada, que era acrescida de observações ou comentários sobre as possíveis relações com o objetivo da pesquisa.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REDES/SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Sabe-se que, no Brasil, o planejamento das políticas educacionais locais pode ser encontrado, especificamente, “em três documentos legais: a Lei Orgânica Municipal, o Plano Municipal de Educação e o Plano Plurianual do Município. É no Plano Municipal de Educação, entretanto, que são detalhadas as metas e estratégias a desenvolver [...]” (MARTINS; NOVAES, 2012, p. 143), e foi neles que se buscou localizar indicativos da participação das crianças, pois estes se colocam em “consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014, art. 8º).

O Plano Municipal de Educação pode ser caracterizado como um dispositivo estabelecido, com duração decenal (BRASIL, 1988, 1996), acima do plano plurianual de quatro anos para efeito das finanças públicas (ABICALIL, 2015), além de se configurar como documento legítimo, orgânico, operacional e de articulação, com vistas à promoção e garantia dos direitos dos cidadãos, sem discriminação geracional, étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza no desenvolvimento de políticas educacionais. Ademais, tem força para se constituir como um documento de planejamento de atuação articulada, mediante o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, no atendimento aos alunos/as nas/das diferentes etapas e modalidades educacionais, reconhecendo-os como pessoa, sujeito de direitos e cidadã/cidadão.

Antes de buscar os indicativos da participação das crianças na educação escolar nos planos municipais de educação, no mês de maio de 2019, executei os procedimentos técnicos de análise preliminar, tendo como base as orientações dadas por Cellard (2008): (a) o contexto de desenvolvimento, construção e caracterização das fontes; (b) os autores; (c) a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto; (d) os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto e os passos¹² que dimensionam a construção do *corpus* (BAUER, GASKELL, 2003) do estudo, com

¹² “Passos para a construção de um corpus: 1. Decida a área do tópico, e leve em consideração as quatro regras da construção de um corpus: Regra 1- Caminhe por etapas: selecionar; analisar; selecionar de novo. Regra 2 – Na pesquisa qualitativa, a variedade de estratos e função precede a variedade das representações. Regra 3 – A caracterização da variedade das representações tem prioridade sobre sua ancoragem em categorias de pessoas existentes. Regra 4 – Maximizar a variedade de representações ampliando o espectro de estratos/funções em consideração. 2. Leve em consideração o espaço social bidimensional: estratos e funções; e representações do

o apoio do software MAXQDA. Os elementos constitutivos da produção dos dados gerados a partir da análise preliminar encontram-se dispostos no capítulo 5 desta tese.

Paralelamente ao levantamento dos planos municipais de educação, fiz as buscas das leis, resoluções e regimentos que normatizam os sistemas e redes municipais de educação do Estado do ES nos portais das prefeituras, câmaras municipais, secretaria de estado da educação, conselho estadual de educação e no Tribunal de Contas do ES. Os procedimentos metodológicos adotados para o exame desses documentos foram os mesmos aplicados aos planos municipais de educação.

Entretanto, após deprender a leitura e sistematização nos documentos que foram levantados, verifiquei que algumas fontes não sustentavam os indicativos da participação escolar. Sendo assim, após nova leitura e organização, os seguintes documentos foram incluídos, tendo em vista as aproximações possíveis com o objeto de estudo desta pesquisa: Resolução do CEE/ES N° 3.777/2014¹³, que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências; Lei N° 4.747/1998, que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória¹⁴, capital do Estado do Espírito Santo; Resolução N° 07/2008¹⁵, que fixa normas relativas à organização e funcionamento do EF na Rede Municipal de Ensino de Vitória; Resolução COMEV N°. 02/2017¹⁶, que dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória – ES; Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra¹⁷ (2003); e a Lei N.º 2665, de 30 de dezembro de 2003¹⁸, que institui, cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Educação de Serra, Espírito Santo.

tópico. Liste o maior número possível de estratos e funções. 3. Explore as representações do tópico, começando com um ou dois estratos ou funções. 4. Decida se esses estratos têm possibilidade de dar conta da variedade de representações ou se estratos e funções sociais adicionais devem ser pesquisados. 5. Amplie o corpus adequadamente. Confira se você conseguiu uma variedade saturada. Que estratos não foram considerados? 6. Faça a análise final e revise o espaço social à luz dos achados, e relate seus achados, ou siga um procedimento cíclico, retornando à etapa 4” (BAUER, GASKELL, 2003, p. 61-62).

¹³ Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/GrupodeArquivos/resolucao-cee-es>>.

¹⁴ Disponível em:

<<http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L47471998.html>>.

¹⁵ Disponível em: <http://sistemas7.vitoria.es.gov.br/boletim/Recursos/Arquivos/Regimento_Interno.pdf>.

¹⁶ Disponível em: <<https://comev-2.webnode.com/>>.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/download-do-regimento-interno>>.

¹⁸ Disponível em: <legis.serra.es.gov.br/normas/imagens/leis/html/L26562003>.

3.3 REDES/SISTEMAS DE ENSINO QUE REPRESENTAM O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, INSTRUMENTO E SUJEITOS DA PESQUISA

No percurso, foi necessário alterar o número de municípios com suas respectivas redes/sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo para compor a representatividade nesta pesquisa. As razões encontradas foram: grande parte dos formulários *online* não foram devolvidos pelas redes/sistemas de ensino; alguns dirigentes não aceitaram o convite de participação na pesquisa; os dados do Censo Escolar das redes/sistemas de ensino das 78 cidades do Espírito Santo são diversos e díspares, o que incidiu em uma ausência de padrão para a composição da representação. Com o objetivo de assegurar o cronograma da pesquisa, foi definido um grupo de cinco municípios com suas devidas redes/sistemas de ensino para representar o Espírito Santo, descritos no capítulo 5.

Os procedimentos que subsidiaram a elaboração do instrumento “questionário para as secretarias municipais de educação” foram: leitura crítica dos documentos Constituição Federal (BRASIL, 1998), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010) e A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2013); consulta a instrumentos adotados em outras pesquisas; exploração na bibliografia especializada e os apontamentos da banca avaliadora do exame de qualificação da pesquisa.

Elaborei o “questionário para as secretarias municipais de educação” com 61 questões de diferentes formatos, divididos em quatro blocos que objetivaram (I) caracterizar a rede/sistema de ensino e do respondente no que diz respeito à formação, função e cargo; (II) à participação escolar das crianças; (III) às diretrizes que indicam a participação de crianças na educação escolar; (IV) e às ações que reconhecem a participação de crianças na educação escolar. Com o objetivo de identificar se as perguntas do “questionário para as secretarias municipais de educação” estavam claras para os respondentes, realizei o pré-teste na secretaria municipal de educação de Afonso Cláudio, localizada na Região Serrana do ES. Posteriormente, ajustei o instrumento com base nos comentários e sugestões dos/as respondentes (duas pedagogas e um supervisor pedagógico) e o transformei, por meio do *Google Docs*, em um “Formulário de Pesquisa: A participação das Crianças na Educação Escolar a partir dos Documentos Oficiais” (APÊNDICE E).

No mês de junho de 2019, efetuei os disparos das mensagens com o convite e o formulário para os *e-mails* das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Espírito Santo

(Apêndice G). Cabe destacar que os endereços eletrônicos foram localizados no portal *web* da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), nos portais *web* das Prefeituras Municipais do Estado do ES e por contato via telefone. Estabeleci como regra o disparo dos *e-mails* entre os meses junho e julho de 2019, a cada três dias, para as secretarias municipais de educação. A primeira devolutiva do formulário respondido foi recebida no dia 10 de junho, pela SEME de Marechal Floriano. O segundo formulário, recolhido no dia 04 de julho, foi emitido pela SEME de Água Doce do Norte. A SEME de Vargem Alta nos enviou o formulário com as respostas no dia 12 de julho. O formulário da SEME de Afonso Cláudio foi enviado no dia 18 de novembro de 2019.

As não devolutivas dos formulários/questionários encaminhados aos dirigentes das secretarias municipais de educação me fizeram pensar, em alguns casos, sobre a relação existente entre as não respostas do formulário da pesquisa e o contexto político, cultural, econômico/ categoria geracional infância, políticas educacionais, gestão pública e sociedade autocentrada mais amplo que ultrapassa a proposta do instrumento metodológico da pesquisa. Os dados coletados foram organizados, processados em planilhas e tabelas, priorizando-se a apresentação da forma mais explicativa possível no capítulo 5 deste estudo.

Outro aspecto a ressaltar é que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) definem as responsabilidades no desenvolvimento da gestão das políticas públicas educacionais no que diz respeito à Educação Básica para os municípios. Essa responsabilidade incide, principalmente, na figura central dos dirigentes municipais de educação. Tendo em conta o grau de responsabilidade das ações políticas municipais de educação das redes públicas de ensino do Estado do Espírito Santo, elegi como respondentes do formulário esses agentes (secretários de educação).

4 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo ocupa-se da identificação e análise dos documentos oficiais que determinam políticas nacionais de educação que – se espera – trazem o direito da participação das crianças na educação escolar. Dessa forma, apresento a sistematização da legislação nacional e de documentos publicados pelo MEC, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1998). Considerando, porém, que os direitos das crianças não estão presentes somente nos documentos nacionais, o capítulo é iniciado pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, da ONU, que apresenta os princípios que sustentam o direito à participação das crianças.

4.1 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Vista como um dos marcos mais importantes da história da infância (MONTEIRO, 2006) no campo social e jurídico internacional (FROTA; QUINTÃO, 2008), a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (CDC), proclamada pela Organização das Nações Unidas, em 1989, reconhece à criança os direitos e as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos e inaugura “[...] novas formas de partilha de responsabilidade entre atores sociais situados em três esferas: Estado Nação, Sociedade Civil e Organismos Transnacionais” (FROTA; QUINTÃO, 2007, p. 03).

A Convenção dos Direitos das Crianças, ao instituir os direitos das crianças, apresenta-se como um instrumento inovador, reconhecido no âmbito dos cinco continentes, e representa um excelente “[...] sintoma de transformação em matéria de libertação das crianças na dinâmica das sociedades democráticas, aspecto que promoveu a cimentação de um andaime crucial para a edificação da história da infância” (MONTEIRO, 2006, p. 155). Efetivamente, o reconhecimento dos direitos das crianças por esse instrumento alcança novas proporções no nível de competências sociais e pessoais para a tomada de decisão, por parte das crianças, sujeitos sociais e políticos no exercício de seus direitos.

A Convenção “[...] representa um momento de viragem na compreensão dos direitos da criança, devido, por um lado, à sua natureza e, por outro, à sua substância” (FERNANDES, 2005, p. 34). A esse respeito, a pesquisadora esclarece que, quanto à natureza, a CDC, juridicamente, “ao adotar o formato de uma convenção tem implicações nas obrigações dos Estados que a ratificarem, os quais ficam vinculados à obrigação de aplicarem os seus princípios na lei e ordem interna do seu país” (FERNANDES, 2005, p.34). Desta forma, objetiva-se que os princípios inscritos na CDC tenham um maior impacto nos cotidianos das crianças de tais

Estados. No que se refere à substância, Fernandes (2005, p. 35) destaca que “a CDC marca um enfoque diferente relativamente ao que se consideram serem os direitos da criança, apresentando-se este documento como um símbolo de uma nova percepção sobre a infância”.

A CDC é classificada como o instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, com 196 Estados Partes, incluindo todos os Estados da ONU, exceto os Estados Unidos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), onde são “apresentadas às obrigações que os Estados Partes devem ter, no sentido de serem assegurados todos os direitos nela contemplados” (MONTEIRO, 2006, p. 155). Cabe destacar que o processo de elaboração da CDC, documento de caráter mundial, de reposicionamento das crianças nas sociedades contemporâneas (TOMÁS, 2014), foi realizado em uma arena de conflitos permeada por difíceis e extensas negociações, “[...] em decorrência dos embates políticos entre os Estados com diferentes interesses, desigual acesso a recursos e poder e, em especial, ante a diversidade de concepções de infância e de direitos da criança” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 708).

Baseada na doutrina jurídica da proteção integral, a CDC concebe a criança sujeito de direitos, contrapondo-se às duas cartas internacionais de direitos das crianças anteriormente produzidas. A Declaração dos Direitos das Crianças, conhecida como a Declaração de Genebra, de 1924, dimensiona a proteção e auxílio à criança, concebendo-a como irracionais e incapazes de fazer escolhas em assuntos de seus interesses (FERNANDES, 2005). A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, não mostra avanços em comparação à Declaração de Genebra, porém, apresenta alguns aspectos inovadores, “[...] nomeadamente direitos relacionados com a identidade: o direito ao nome e à nacionalidade, bem como ainda outros direitos como o direito a brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade” (FERNANDES, 2005, p. 31).

Ao estabelecer os padrões universais de direitos humanos para as crianças, a CDC reconhece a criança (até os 18 anos) como cidadã plena e dotada de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis e de direitos à proteção, à provisão e de liberdade, expressão e participação e de todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), rompendo com o modelo menorista de criança, tida como sujeitos passivos, incapazes e inaptos a expressarem suas ideias e opiniões. Dessa forma, a CDC concebe legitimamente o “status na sociedade” (QVORTRUP, 2010) das crianças de cidadã, localizando-as como atores competentes e participativos na sociedade contemporânea (ROSEMBERG; MARIANO, 2010) e nos principais espaços de ação. Com efeito, esse marco legal “é um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, incorpora também uma diversidade de direitos” (FERNANDES, 2009, p. 35).

Tendo como base o reconhecimento do estatuto da criança como cidadã, a CDC representa, ao menos teoricamente, uma demarcação basilar no longo percurso que foi a “construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças [...], como um documento crucial na definição de um corpo de direitos para a infância” (MONTEIRO, 2006, p. 160). De caráter mandatório, a CDC é um documento composto por 59 artigos, divididos em “direitos civis e políticos”, “direitos econômicos, sociais e culturais” e “direitos especiais” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), conforme síntese apresentada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Síntese dos direitos da criança estabelecidos pela CDC.

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos, sociais e culturais	Direitos especiais (proteção)
Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais.	Vida, sobrevivência e desenvolvimento.	Proteção contra abuso e negligência. Proteção especial e assistência para a criança refugiada.
Expressão e acesso à informação.	Saúde.	Educação e treinamentos especiais para crianças portadoras de deficiência.
Liberdade de pensamento, consciência e crença.	Previdência social.	Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro.
Liberdade de associação.	Educação fundamental (ensino primário, obrigatório e gratuito).	Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas destes conflitos.
Proteção da privacidade.	Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral.	Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral. Proteção contra uso de drogas.
	Lazer, recreação e atividades culturais.	Garantias relacionadas ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.
	Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme sua própria cultura.	

Fonte: Frota (2004 apud ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 172).

No conjunto de direitos expressos nos artigos da CDC, Fernandes (2005, p. 35-36), apoiada em Thomas Hammarberg (1990), apresenta as três categorias, elaboradas mediante parceria entre o Unicef e o Secretariado Internacional de Defesa da Criança / *Defence for Children International*:

Direitos de provisão - implicam a consideração dos programas que garantamos direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas as

crianças a direitos como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de proteção - implicam a consideração de uma atenção distinta às crianças, de um conjunto de direitos acrescidos, que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos;

Direitos de participação - implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem de infância objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas para a infância, que consideram o ponto de vista das crianças.

A implementação de todos os artigos estabelecidos na Convenção (FROTA; QUINTÃO, 2008, p. 03) é orientada pelos seguintes princípios:

1. Princípio da não-discriminação: “Os Estados-partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais” (artigo 2º).

2. Princípio do interesse superior da criança: “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança” (artigo 3º).

3. Princípio da participação e livre expressão da criança: “Os Estados-partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança [...]. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afeta a mesma [...]” (artigo 12º).

4. Princípio da obrigação de implementar: “Os Estados-partes adotarão todas as medidas administrativas, legislativas ou de outra natureza, com vistas à implementação dos direitos reconhecidos na presente Convenção. Com relação aos direitos econômicos, sociais e culturais, os Estados-partes adotarão essas medidas utilizando ao máximo os recursos disponíveis e, quando necessário, dentro de um quadro de cooperação internacional” (artigo 4º).

A consagração desses direitos e princípios em instrumento jurídico, incorporado por uma gama completa de direitos humanos (TOMÁS, 2014), coloca em relevo um conjunto de avanços, limitações e impasses e, por isso, gera uma tensão operada pela dinâmica de igualização de direitos, evidenciada por uma de suas incongruências internas (ROSEMBERG; MARIANO, 2010), a qual estaria na origem de múltiplas e acesas discussões presentes na lista

de preocupações das sociedades: “[...] a inevitável problematização de como conjugar estes dois tipos de direitos (proteção/liberdade)” (MONTEIRO, 2006, p. 147). A esse respeito, Rosemberg e Mariano (2010, p. 712) destacam que a tensão intrínseca ao texto da Convenção tem sua “[...] complexidade ampliada perante o caráter de força de lei que passa a ter no país que opta por ratificá-la, o que pode explicar o grande número de discussões que suscitou em alguns países ao ser adotada”, bem como as dificuldades em sua implementação, instaurada pela preocupação entre os direitos de liberdade e proteção.

Entretanto, a CDC tem fomentado, por um lado, uma tomada de consciência da humanidade no que concerne à concepção de criança como sujeito de direitos que deve ser tratado e pensado como semelhante aos adultos e, por isso, como um cidadão (QVORTRUP, 2010). Por outro, na sequência da extensão das liberdades ativas que lhe foram atribuídas e, porque apesar de cidadão, é um cidadão-criança, tornou-se inevitável o aparecimento de algumas problematizações, conflitos e ecos críticos, recusando a transposição de valores assentes na liberdade para a esfera educativa (MONTEIRO, 2006; FERNANDES, 2009; TOMÁS, 2014). À vista dessa condição, a participação das crianças é, para o Comitê dos Direitos da Criança, “um princípio fundamental para assegurar o cumprimento dos direitos que as crianças possuem” (FERNANDES, 2005, p. 117). A propósito, seguidamente, apresento os artigos da CDC (ONU, 1990), que fazem referência direta ao conjunto de princípios e mecanismos indispensáveis ao exercício da participação das crianças nas arenas de ação e decisão:

Artigo 12:

1 - Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 - Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

O artigo 12 da CDC, conforme pontua Fernandes (2005), é considerado como o “núcleo do direito” da participação das crianças em que é apontada a capacidade de expressão e dos pontos de vista das crianças. Porém, a participação da criança, a partir desse dispositivo, deve ser circunscrita de critérios de idade e maturidade cruzados com variáveis como o contexto social em que a criança está inserida, a constituição de vida da criança, o processo de interação

e integração com apoio do adulto, “[...] de forma a respeitar as suas opiniões e a permitir rentabilizar as suas competências de participação” (FERNANDES, 2005, p. 129). Além disso, Fernandes (2005) destaca que a participação das crianças, mediante o artigo 12 da CDC, constitui-se como um direito substantivo e processual. Torna-se um direito substantivo por considerar as crianças agentes ativos em seus cotidianos, participantes nas decisões que as afetam. Direito processual, ao especificar, por meio da garantia da participação infantil, “que as crianças têm o direito a denunciar os abusos e negligências dos seus direitos e a agir no sentido de protegerem e promoverem esses mesmos direitos” (FERNANDES, 2005, p. 130).

Nesse sentido, a participação das crianças, nas múltiplas esferas de atuação nos contextos de prática envolve uma dinâmica de interação mediada e garantida pelos adultos responsáveis pelo processo educativo no âmbito familiar e/ou profissional, assegurando às crianças a expressão de opiniões, o direito constituído de falar e ser ouvida “em benefício dos seus melhores interesses, mesmo que as suas perspectivas não sejam condizentes com os pontos de vista e opiniões do adulto” (MONTEIRO, 2006, p. 167).

Artigo 13:

1 - A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

2 - O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:

- a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais;
- b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas.

No artigo 13 da CDC, o item um estabelece a liberdade das crianças de expressarem suas ideias e sentimentos, perpassada “pela liberdade de procurar, receber e difundir informações de qualquer natureza, podendo ela recorrer a qualquer meio, oral, escrito, impresso, artístico para atingir tal objetivo” (FERNANDES, 2005, p. 130). Dessa forma, a participação das crianças, no contexto dos sistemas educativos torna-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, atribuindo-lhes a responsabilidade e a liberdade de suas ações, “[...] essencialmente porque ter direito a exercer determinada liberdade significa ter o dever de respeitar regras e de assumir a responsabilidade pelos próprios atos” (MONTEIRO, 2006, p. 166).

Artigo 14:

- 1 - Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de pensamento, de consciência e de crença.
- 2 - Os Estados Partes respeitarão os direitos e deveres dos pais e, se for o caso, dos representantes legais, de orientar a criança com relação ao exercício de seus direitos de maneira acorde com a evolução de sua capacidade.
- 3 - A liberdade de professar a própria religião ou as próprias crenças estará sujeita, unicamente, às limitações prescritas pela lei e necessárias para proteger a segurança, a ordem, a moral, a saúde pública ou os direitos e liberdades fundamentais dos demais.

A participação das crianças é identificada no artigo 14 mediante o direito da criança à liberdade de pensamento, consciência e religião, protegendo, entretanto, “o respeito pelos direitos e deveres dos pais ou representantes legais da criança, na orientação e exercício do referido direito” (FERNANDES, 2005, p. 130). Por conseguinte, esse artigo da CDD destaca o pressuposto de que as crianças são atores sociais e sujeitos participativos com “convicções próprias, no âmbito das suas decisões e opções de vida, inclusivamente da sua religião” (MONTEIRO, 2006, p. 168).

Artigo 15:

- 1 - Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas.
- 2 - Não serão impostas restrições ao exercício desses direitos, a não ser as estabelecidas em conformidade com a lei e que sejam necessárias numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde e à moral pública ou da proteção dos direitos dos demais.

Artigo 17:

- 1 - Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental. Para tanto, os Estados Partes:
 - a) incentivarão os meios de comunicação a difundir informações e materiais de interesse social e cultural para a criança, de acordo com o espírito do Artigo 19;
 - b) promoverão a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais;
 - c) incentivarão a produção e a difusão de livros para crianças;
 - d) incentivarão os meios de comunicação no sentido de, particularmente, considerar as necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou que seja indígena;

e) promoverão a elaboração de diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar, tendo em conta as disposições dos Artigos 13 e 18.

O artigo 15 expressa o direito de participação e associação das crianças, “o que implica o direito de planificar e fazer valer decisões para atingir a realização dos direitos da criança” (FERNANDES, 2005, p. 130). O artigo 17 traz em seu bojo o direito que a criança tem em relação “à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar”. Fernandes (2005, p. 131) ressalta que “a observação deste direito é um requisito fundamental para que a criança perceba o alcance, a utilidade e interesse da sua participação”, seja no âmbito familiar, seja no escolar e da sociedade.

Posto isso, a participação constitui-se um direito estabelecido pelo conjunto de princípios de integração das crianças, no exercício de seus de direitos, nos âmbitos sociais estruturados de ação que apresentam questões relacionadas, direta e indiretamente, a suas vidas. Entretanto, como princípio, a participação tem sido negada às crianças desde a construção simbólica da infância na modernidade, em razão da instauração de uma ordem social, política e econômica fortalecida pela lógica da cultura burguesa, hegemônica e reguladora, marcada pelo adultocentrismo e pelos discursos filosóficos e pedagógicos que repercutem e reproduzem, progressivamente, a separação e exclusão das crianças do mundo social.

4.1.1 Breve contexto histórico, social, político e cultural sobre os direitos das crianças no Brasil

Considera-se fundamental apresentar de forma breve o processo histórico da configuração multifacetada (CAMPOS, 1999) da constituição dos direitos das crianças no Brasil. O retorno à democracia no Brasil, na sua complexidade paradoxal, corresponde a um período histórico perpassado pelo debate do projeto da nova Constituição que tramitava no Congresso Nacional, marcado pelas forças políticas desencadeadas pelos diversos movimentos sociais e partidos. Nesse contexto, a rede de articulação dos movimentos de defesa e mobilização voltados para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, no início década de 80, em um cenário marcado pela ausência de uma política para essas categorias geracionais (CARVALHO, 1993), foi construída por meio de várias estratégias, como destaca Campos (1999, p. 123), “[...] das ruas e praças ocupam os espaços mais formalizados dos

Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações”.

Cabe destacar o protagonismo do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (DDCA), o qual se constituiu como um mecanismo de defesa da concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos no trato público no país. Ainda, nesse contexto, havia uma discursividade produzida por meio da “divulgação de dados sobre a situação de penúria em que viviam cerca de 55% do universo da infância e da adolescência, em conjunção com críticas internas e externas sobre as práticas de caráter assistencialista e repressivo no espaço governamental [...]” (PINHEIRO, 2006, p. 171).

A configuração desse retrato da infância com relevos destacados pelas condições de risco, violência e desvio (MARIANO, 2010; ROSEMBERG, 1976) realçava as lutas, disputas e reivindicações relacionadas ao reconhecimento legal da representação da cidadania das crianças e dos adolescentes no Texto Constitucional. A presença dos ativistas e especialistas de defesa de direitos nas discussões nos encontros em municípios, nos estados, bem como a produção de materiais informativos e educativos e o incentivo à participação das crianças e adolescentes na construção de propostas e aprovação das ideias voltadas para a afirmação de seus direitos (DOIMO, 1995; OLIVEIRA, 1988) contribuíram para a divulgação dos princípios, valores e o do conteúdo, por meio do processo constituinte, na afirmação dos direitos das crianças e adolescentes (GOHN, 1997).

A abertura dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte 87-88 (SANTOS, 1996, p. 227) com a participação ativa e política das crianças nesse Encontro evidenciou a competência desses sujeitos e impulsionou, de forma articulada com os “[...] movimentos sociais, entidades de assistência, igrejas, organizações de classe, técnicos e profissionais do setor público e privado, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) [...]” (ROSEMBERG, 2008, p. 13), mediante a campanha denominada “Criança e Constituinte e Criança, Prioridade Nacional”, a entrada da representação de infância cidadã na agenda da Constituinte, de forma singular.

Cabe observar que os princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança foram introduzidos no conteúdo da CF (BRASIL, 1988), “com prioridade absoluta” (ROSEMBERG, 2008), por meio dos artigos 204 e 227, formalizando os direitos sociais das crianças e dos adolescentes, e nos diplomas legais advindos dessa matriz legal (PINHEIRO, 2006, p. 94), operado pela dinâmica de globalização de todos os direitos (CAMPOS, 1999; ROSEMBERG; MARIANO, 2010; MÉNDEZ, 2014) na execução das novas definições das

políticas públicas. Ademais, a garantia dos direitos na CF (BRASIL, 1988) possibilita a cobrança do reconhecimento dos direitos de participação das crianças, no exercício da cidadania, nos assuntos que dizem respeito à sua vida.

Dessa forma, apresento o arcabouço legal com as devidas emendas e alterações, as quais evidenciam os indicativos que podem possibilitar o reconhecimento dos direitos à participação das crianças na educação escolar. Por essa razão, mostro, primeira e sucintamente, os apontamentos da CF (BRASIL, 1988), do ECA (BRASIL, 1990) e da LDBEN (BRASIL, 1996). Na sequência, faço uma breve exposição do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), das DCNGEB (BRASIL, 2013) com as respectivas DCNEF (BRASIL, 2010) e as DNEDH (BRASIL, 2012) e, por fim, a BNCC (BRASIL, 2014b).

Constituição Federal de 1988

O texto da Constituição Federal de 1988 exige as garantias dos direitos fundamentais das crianças, adolescentes e dos jovens como um dever, sob a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em assegurar a proteção desses sujeitos de todas as formas de segregação, indiferença, violência, exploração e opressão. Ainda, com absoluta prioridade à garantia dos direitos e à proteção a todos/as os/as integrantes dessas categorias geracionais, “sem que constem restrições de qualquer ordem para a fruição dos direitos, tais como faixa etária, carência, situação em que se encontra a criança e adolescente, temporária ou permanentemente” (PINHEIRO, 2006, p. 355); ou seja, o texto Constitucional faz uma determinação constituída por meio da abrangência do “caráter da universalidade”:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
[...]

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].
[...]

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).
[...]

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

Ao mesmo tempo em que “universaliza” os direitos para todas as crianças, adolescentes e jovens, o artigo 227 consolida o “princípio da igualdade”, que fundamenta o reconhecimento da representação social destes sujeitos de direitos, compreendendo-os como pessoas humanas, em fase de desenvolvimento, capazes de exercer seus direitos e deveres individuais e coletivos, postulados nos artigos 3º, 5º e 6º da CF (BRASIL, 1989). Sublinho que, no artigo 227, encontra-se a representação da síntese dos princípios básicos da CDC, como já mencionado anteriormente. Dessa forma, é possível identificar o reconhecimento legal da participação das crianças na educação escolar, por meio dos conteúdos expressos nos artigos 205, 206 e 208, perante a representação social dos sujeitos de direitos da categoria geracional infância no Brasil, estabelecidos no capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I da educação na CF (BRASIL, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

[...]

VII - Garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Em linhas gerais, no artigo 205, há o reconhecimento do dever do Estado para com a educação escolar. Os princípios expressos no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) associados à dimensão da educação na interface da formação integral, compreendida a

partir da perspectiva “desenvolvimento pleno da pessoa”, posta no artigo 205, fortalece o reconhecimento dos direitos de participação das crianças na educação escolar e, com efeito, a consolidação da democracia e de desenvolvimento da cidadania da infância (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007). Além do mais, esses princípios afirmam os direitos das crianças e apontam para novas formas de organização das escolas e dos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002), trazendo contribuições significativas para a formulação, implementação e gerenciamento de programas e ações políticas com vistas à participação das crianças na educação escolar.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal traz no seu bojo a regulamentação de políticas públicas para a infância e para a educação, que reconhecem o direito à participação das crianças nos assuntos relacionados com sua vida nos âmbitos de ação, que sinaliza e afirma o exercício da cidadania na infância, sobretudo, no âmbito escolar. Com efeito, trata-se de uma participação da infância “sustentada no reconhecimento de uma diferença não menorizante” (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2006, p. 3) materializada na função social e política das ações da educação, posto que participar é tomar parte do contexto escolar, definir rumos, tomar decisões que possibilitem a valorização, o reconhecimento e a promoção das crianças, de forma ativa e participativa nos seus contextos de vida (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007).

Estatuto da criança e do adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, sendo considerado um “marco na ação do Estado e da sociedade para com a infância com a adoção do paradigma de proteção integral às crianças e adolescentes” (MARIANO, 2010, p. 105), assim como de “luta emancipatória em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças” (AGOSTINHO, 2010, p. 84). Esse dispositivo legal tem como fundamento a concepção das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, capazes de exercer atos de cidadania e participação social e política, conforme a redação dos seguintes artigos:

Art. 3 - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 15 - A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

II - Opinião e expressão;

[...]

VI - Participar da vida política, na forma da lei.

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, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (BRASIL, 1990).

A concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos apresentada no ECA (BRASIL, 1990) pauta-se nos princípios de igualdade diante da lei e o respeito à diferença. O princípio da igualdade marca a universalização e garantia de todos os direitos, sem distinção, para todas as crianças e adolescentes, isto é, determina a inclusão desses cidadãos nas práticas sociais e políticas nas/das vivências estabelecidas entre os diversos sujeitos no contexto social. O princípio “respeito à diferença” enunciado “como pessoas humanas em processo de desenvolvimento” subjaz às especificidades próprias das crianças e adolescentes, tendo em vista as peculiaridades do processo de desenvolvimento inerente ao ser humano, próprias das diversas categorias geracionais. Nessa perspectiva, as crianças e adolescentes são “o outro diferente, mas não o outro inferior” (PINHEIRO, 2006, p.82)

O reconhecimento dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais ultrapassam a concepção de que a criança é legalmente propriedade de seus guardadores. Dessa forma, os artigos supracitados anunciam o direito de liberdade, especialmente no sentido do

reconhecimento da competência dos cidadãos crianças e adolescentes, bem como na garantia do direito de sua participação nas decisões que afetam sua vida familiar, comunitária e política na forma da lei. Ainda, cumpre destacar que a participação escolar das crianças é encontrada no artigo 53 do ECA (BRASIL, 1990), especificamente nos incisos III e IV, na referência ao direito de contestar critérios avaliativos e ao direito de organização e participação em entidades estudantis.

Com base em tais pressupostos, o ECA (BRASIL, 1990) tem como fundamento a compreensão do direito à educação, vinculado aos “princípios de igualdade de oportunidades, de não discriminação, de referenciais de identidade cultural, de potencialização das competências individuais” (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 61). Trata-se, de forma específica, do reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar e, conseqüentemente, nas políticas públicas de educação, transformando-as substancialmente em “propostas pedagógicas das garantias”. A respeito da pedagogia das garantias, Méndez (2013, p. 11) destaca que, no contexto do novo direito da infância, a pedagogia deve assumir a legitimidade jurídica do sujeito. Essas garantias também envolvem a importância de se promover e reconhecer a participação escolar das crianças, de forma que os projetos políticos e pedagógicos e de desenvolvimento institucional da escola “sejam promotores de direitos para as crianças a fim de alcançar necessária e urgente dimensão da cidadania da infância” (SARMENTO, ABRUNHOSA, SOARES, 2007, p. 63).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para o sistema educacional brasileiro, alinhadas à CF (BRASIL, 1989) e ao ECA (BRASIL, 1990). Esse dispositivo legal determina para todas as etapas e modalidades da educação básica¹⁹ um projeto de sociedade cuja base se sustenta na formação da cidadania, mediante um conjunto de princípios e valores perpassados no currículo e na organização pedagógica das instituições escolares. É possível relacionar os referidos princípios e valores diretamente ao reconhecimento do direito à participação das crianças na educação

¹⁹ “O conceito de educação básica como direito [...] significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada por encontros e reencontros como uma democracia civil, social política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial de organização da educação escolar nacional. Essa forma atinge tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (CURY, 2008, p. 294).

escolar, especialmente por meio do exercício da cidadania, em que as crianças, detentoras de liberdade, podem falar, ouvir, aprender, ensinar, pensar, concordar, discordar, resistir, atuar como sujeitos históricos, culturais e de direitos nas proposições que dizem respeito à sua vida no contexto escolar e extra escolar.

Sendo assim, a participação das crianças na educação escolar configura-se como um direito, preconizado na LDBEN (BRASIL, 1996), que visa ao pleno desenvolvimento dos educandos mediante “a aquisição de conhecimentos e a socialização em matéria de normas e valores em vista do convívio social” (CURY, 2008, p. 671): liberdade de aprender e divulgar a cultura o pensamento e a arte; igualdade de condições de acesso e permanência; pluralismo de ideias; respeito à liberdade e apreço à tolerância; qualidade e gestão democrática do ensino público por meio do princípio da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local. O direito à participação das crianças tem como referência os artigos elencados a seguir:

Art. 2 - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- [...]
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

[...]

XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

Art. 4 - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; [...]; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 5- O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[...]

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

Art. 26- Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...] (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar na LDBEN (BRASIL, 1996) é percebido de modo efetivo na dimensão dos processos de formação dos educandos no exercício da cidadania, desenvolvidas nos contextos sociais e históricos de origem desses cidadãos de direitos. Além disso, ao exercitarem a cidadania, as crianças integram-se ao processo pedagógico; ou seja, elas têm um papel atuante, que inclui a tomada de decisões acerca dos assuntos pertinentes à sua vida escolar (GOHN, 1997; FERNANDES, 2005; PINHEIRO, 2006). Verifico, também, o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar na dimensão curricular expressa nos artigos 26 e 27 (BRASIL, 1996), por meio das diretrizes que garantem os conteúdos relativos aos direitos humanos nos currículos escolares, além da produção e distribuição de material didático adequado.

À vista disso, o ECA (BRASIL, 1990) constitui-se como um parâmetro temático para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no âmbito escolar, conjuntamente aos conteúdos que versam sobre a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Considerando que esta pesquisa focaliza a participação das crianças na educação escolar, cabe realçar que o artigo 32 está alinhado aos artigos supracitados anteriormente, sendo compatível com a concepção de

infância como categoria constituída de sujeitos ativos e de direitos. Ademais, a formação cidadã por meio de atitudes e valores, bem como o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de alteridade nas interações sociais, podem possibilitar, dessa forma, a participação das crianças na educação escolar:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado; (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007) (BRASIL, 1996).

Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) da década 2014-2024 foi sancionado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), constituindo-se, assim, como um dispositivo estratégico e indutor de política de Estado para a educação nacional. Esse documento é permeado por um amplo conjunto de elementos integradores, diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias, que sinalizam a materialização das políticas educacionais. Prescrito na CF/1988, mediante o artigo 214, o PNE (BRASIL, 2014a) tem como finalidade “articular o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1996), e na LDBEN (BRASIL, 1996), por intermédio do artigo 87²⁰ (BRASIL, 2014a), considerando que:

Art. 2 - São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

²⁰ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- [...]
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

Vê-se, então, que o direito à participação das crianças na educação escolar está contemplado nas diretrizes do PNE (BRASIL, 2014a), visto que os princípios da democracia participativa, formação integral, promoção do exercício da cidadania, eliminação de todas as maneiras que geram diferenças entre os diversos sujeitos escolares, bem como igualdade de oportunidades, potencialização de suas competências, gestão democrática e padrão de qualidade e equidade estão em consonância com um projeto educacional emancipatório, comprometido com a defesa da escola pública como lugar privilegiado da infância (PINTO, 2007) e com o reconhecimento dos direitos das crianças.

A partir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), as redes e ou sistemas municipais de ensino construíram os seus planos municipais de educação (PMEs), tal como preconizado no artigo 11²¹. Sendo assim, apresento os referidos dispositivos dos municípios do Estado do ES no próximo capítulo desta tese, em que teço considerações a respeito dos elementos constituidores desses documentos, bem como as análises dos dados. As metas e estratégias, especificamente as que versam sobre etapa da educação básica – ensino fundamental –, que podem ser consideradas como indicativos da participação das crianças na educação escolar, referindo-se ao PNE (BRASIL, 2014a), podem ser reagrupadas da seguinte forma:

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

²¹ Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; [...]; Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Estratégias:

2.8) Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.12) Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais.

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Estratégias:

7.1) Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) Assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) No último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) Constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

META 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.2) Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) Incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Vários indicativos do direito à participação das crianças na educação escolar foram constatados a partir das metas e estratégias do PNE (BRASIL, 2014a), apresentadas nos itens anteriores, tendo em vista que a abordagem desenvolvida aqui refere-se basicamente aos fundamentos desse documento, haja vista a universalização do ensino fundamental para as crianças de seis a quatorze anos, expressa na Meta 2 do PNE (BRASIL, 2014a), que vem se aproximando do estabelecido, de forma gradual, como já apresentado na introdução desta pesquisa.

Em relação à proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental, apresentados nos itens especificados 2.1; 2.2; 7.1, 7.2 (a–b) das estratégias das Metas 2 e 7 do PNE (BRASIL, 2014a), implementadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental (BRASIL, 2017), por meio dos conceitos competências e habilidades²², estas têm como perspectiva a garantia dos direitos da aprendizagem como direito humano. Como se vê, o PNE (BRASIL, 2014a) eleva o/a aluno/a, ou seja, as crianças à categoria geracional de cidadãos de direitos, apresentando a infância como um universo singular, o que expressa a indicação da participação dos/das alunos/as nos processos de ensino e aprendizagens escolares, tendo o currículo como um elemento de viabilização desses direitos (BRASIL, 2012).

²² Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

A participação das crianças na educação escolar nas dimensões social, cultural e política é identificada na meta dois do PNE (BRASIL, 2014a), estratégias 2.8 e 2.12, a partir da promoção da livre fruição e nas atividades extracurriculares dos/as alunos/as. Essas dimensões estão alicerçadas nos princípios de igualdade de oportunidades, de referenciais de identidade cultural e do fortalecimento das competências individuais e coletivas, as quais reverberam na possibilidade do reconhecimento do direito cultural, pessoal e político das crianças, centralizados nos processos de construção de saberes, no respeito à diferença individual, na constituição das relações sociais e na tomada de decisão dos/das estudantes sobre as atividades pedagógicas (SARMENTO, 2000).

A constituição de um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e processos contínuos de autoavaliação, com vistas ao fortalecimento de um planejamento estratégico e melhoria contínua da qualidade educacional e aprimoramento da gestão democrática, contidas nas Estratégias 7.3 e 7.4 da Meta 7 do PNE (BRASIL, 2014a), vão ao encontro do reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar nas dimensões simultâneas: social; política e pedagógica. Tais estratégias visibilizam os/as alunos e exigem uma concepção do trabalho político e pedagógico promotor da cidadania da infância (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007), atribuindo às crianças participarem ativamente nos assuntos relacionadas à dinâmica da gestão democrática da escola, o que poderá elevar o nível da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem escolar assume um trabalho repleto de sentidos para as crianças, em que elas passam a ser o centro do projeto e planejamento educacional, sendo reconhecidas como agentes (JAMES, 2009) nas relações de interdependência estabelecidas no contexto escolar, tornando possível a participação plural dos/das alunos/as nas ações de organização educativa, com efeito na legitimação dos seus direitos. Diante dessa abordagem, os interesses e prioridades das crianças são concretizados mediante a participação ativa desses sujeitos na organização da escola, por meio das consultas e formulações de dispositivos pedagógicos, curriculares e normativos, em conformidade com a dinâmica de organização institucional escolar e/ou da rede/sistema de ensino.

A esse respeito, as estratégias 19.2, 19.3, 19.4, 19.5 e 19.6 da meta 19 do PNE (BRASIL, 2014a) têm como proposta a constituição e o fortalecimento, de forma articulada, dos conselhos escolares, dos conselhos municipais de educação e de grêmios estudantis, assegurando-se condições de funcionamento autônomo, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional; a ampliação dos programas de apoio e formação dos conselheiros representantes dos colegiados; a constituição de fóruns a nível municipal e

estadual de acompanhamento da execução do PNE, PME entre outros planos; estímulo à participação e à consulta dos alunos/as na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

O documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), aprovado pelo parecer CNE/CEB Nº 7/2010, proposto pelo Ministério da Educação e mandatório para todos os sistemas de educação incumbe a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Com essa natureza, essas diretrizes configuram-se como um “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras integrantes dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 7), intencionando a melhoria das políticas educacionais que consolidem o direito de todo/a brasileiro/a à formação humana e cidadã, nas vivências constituídas nos espaços educativos.

Numa abordagem essencialmente orgânica, as DCNGEB (BRASIL, 2013) determinam as bases comuns orientadoras para todas as etapas e modalidades da Educação Básica na formulação de um currículo integrado para os sistemas de educação (federal, estaduais, distrital e municipais), levando em consideração as competências próprias e complementares de cada âmbito. Dessa forma, essas diretrizes objetivam:

- I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 8).

Dentre o conjunto das referências conceituais que devem fundamentar o projeto nacional de educação e se relacionam com o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, destaco o princípio da cidadania, da dignidade da pessoa humana, da liberdade e pluralidade, uma vez que o acesso e permanência das crianças no ensino

fundamental constitui-se como um direito universal a um espaço-tempo educativo de exercício pleno do direito à cidadania para o(s)/a(s) estudante(s) apreender(em) a se constituir(em) e se reconstituir(em) na sua completude, em meio a “transformações corporais, afetivo, emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 17).

Nas linhas orientadoras das DCNGEB (BRASIL, 2013), a obtenção plena do direito à participação das crianças na educação escolar, nas dimensões social, política e pedagógica, relaciona-se à concretização de todos os direitos positivados na CF (BRASIL, 1998), no ECA (BRASIL, 1980) e na LDBEN (BRASIL, 1996), entre outros dispositivos legais, no exercício da cidadania. Dado que o exercício da cidadania no contexto escolar efetiva-se nas ações educativas, pedagógicas e curriculares de forma ativa, entre crianças e adultos, operadas por meio dos direitos civis, sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos.

No documento, há a definição de conceitos incorporados de princípios e atos que orientam e podem dar sentido aos processos de ensino e de aprendizagem, com destaque à construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, a participação escolar faz-se singularmente nas dimensões ampliadas e constitutivas do processo educativo e pedagógico, que não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégica procedimental, mas integra um projeto de educação transformador e libertador da vida humana em sua globalidade, considerado nas DCNGEB (BRASIL, 2013, p. 9-54), como se segue:

- **Cuidar e educar:** indica a compreensão de que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana; educar exige cuidado, cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar; educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.
- **Educação integral:** orienta a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais.
- **Cidadania:** compreende a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana; participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

- **Qualidade social:** significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. A qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares, adotando como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa.
- **Qualidade na escola:** inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política e social, uma vez que requer compromisso com a permanência, o envolvimento e o acordo coletivo entre e com os estudantes na escola. Envolve diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente.
- **Instituição escolar de educação básica:** espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas as trocas, o acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Na escola se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.
- **Projeto nacional de educação:** a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias.
- **Percurso formativo:** deve atender aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. Deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar, estabelecer outros componentes flexíveis e variáveis.
- **Abordagem teórico-metodológica interdisciplinar, transversal e contextualizada:** nessas abordagens, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são

agentes da arte de problematizar e interrogar, buscando procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

- **Sujeitos da Educação Básica:** sujeitos-estudantes, crianças, jovens e adultos, constituem-se parte ativa de seus processos de formação. Em suas singularidades, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento.

Além desse conjunto de conceitos, orientações, recomendações e critérios a serem respeitados na oferta e permanência dos estudantes da educação básica, que podem indicar o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar, cumpre observar, então, que a definição do princípio da gestão democrática participativa reverbera na constituição de relações horizontais, de vivência e convivência colegiada, ultrapassando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular e pedagógica. Posto que o princípio da gestão democrática participativa na educação escolar, além de fortalecer, orienta os processos de ensino e aprendizagem, os procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito das escolas, para a conquista da cidadania plena que dignifica as pessoas, por meio das relações estabelecidas, sejam nas discussões, nos diálogos que não apenas problematiza, mas, também propõe, amplifica a ação em conjunto na busca de elementos para criar e recriar uma escola em que o compromisso social seja sempre reivindicado e as crianças, cidadãos de direitos, inclusas nos assuntos que dizem respeito à sua vida, mediante a:

Compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca da conquista de uma convivência libertadora fundamentada na ética cidadã;

Superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com flexibilidade: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, as atividades de avaliação;

Prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria prática pedagógica impregnando-se de entusiasmo e compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;

Construção das relações interpessoais solidárias;

Instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se

compreender e se organizar em equipes e estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;
 Busca da qualidade social das aprendizagens (BRASIL, 2013, p. 56-57).

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF), fixado pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, agrupa princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação para “orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2010, p. 130). Essa diretriz fundamenta-se da seguinte maneira:

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa (BRASIL, 2010).

Esses artigos tratam do direito à educação na etapa do EF, com o escopo de reforçar o exercício da cidadania, vista a partir da perspectiva da educação como processo de desenvolvimento do potencial humano que garante o exercício dos direitos civis dos cidadãos, independentemente de sua situação econômica, social e cultural; dos direitos políticos, relativo à inserção plena dos cidadãos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública; e do direito social associado, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida

do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social, nesse caso, o próprio direito à educação.

Vale reiterar que a educação constitui-se como um direito político, que representa a exigência da participação das crianças na vida pública e no fortalecimento do princípio democrático, em que a escola tem a incumbência de proporcionar a esses cidadãos o desenvolvimento das habilidades e, dentre outras coisas, informar sobre os seus direitos, compreender e analisar as posições divergentes, assimilar e elaborar críticas e se posicionar, da mesma forma exigir fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e da tomada de responsabilidades e obrigações (BRASIL, 2010). Seguindo essa diretriz, a qualidade social, na sua especificidade, compreendida como direito humano e, com efeito, equitativa, infere nos processos de integração e participação, demandando o envolvimento, o compartilhamento e a cooperação como aspectos fundamentais de inclusão, igualdade e justiça no desenvolvimento dos processos educacionais constituídos e mobilizados entre os adultos e crianças no espaço escolar.

Alinhado à CF (BRASIL, 1989), no seu artigo 3º, e aos artigos 22 e 32 da Lei nº 9.394/96 da LDBEN (BRASIL, 1996), o conjunto dos princípios que os sistemas de ensino e as escolas deverão adotar como orientadores das políticas educativas e das ações pedagógicas (BRASIL, 2010, p. 131) abrange:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, fundamento das ações políticas e pedagógicas, têm como perspectiva o reconhecimento da cultura experienciada e vivenciada pelos grupos sociais; ou seja, um campo de produção de significados, de construção social (SILVA, 2005). Tais princípios indicam o direito à participação das crianças na educação

escolar nas dimensões social e política, protagonizadas por meio de ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998). Cabe observar que essa perspectiva procura valorizar, cultivar e enriquecer as identidades culturais plurais, alicerçadas na amplitude “[...] onde as vertentes socializadora, personalizadora, cultural e igualizadora se interliguem, entrecruzem e impliquem” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 60) no exercício da cidadania e no combate a qualquer forma de discriminação e preconceito entre e para com os/as alunos/as.

Os princípios da gestão democrática e participativa como direito à educação, trazidos nas DCNEF (BRASIL, 2010), correspondem às mesmas das DCNGEB (BRASIL, 2013), como já informado. Quanto à avaliação dos/as alunos/as, há a seguinte determinação:

Art. 32 - A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) Subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; [...]

d) Reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96 [...] (BRASIL, 2010a, p. 138).

O artigo 32 das DCNEF (BRASIL, 2010) traz a garantia e a promoção, de forma explícita, do direito à participação das crianças no processo avaliativo escolar de várias formas. Em primeiro lugar, o conceito de avaliação fundamenta-se nas dimensões das ações diagnóstica, processual, cumulativa e participativa. Esses aspectos permitem conhecer as crianças para além do que é visto, descortinar o implícito e explicitar o que foi capturado acerca das potencialidades e dificuldades que abrangem os processos de ensino e aprendizagem escolar. Em segundo lugar, garante o direito do/a aluno/a em discutir as convergências e divergências acerca das expectativas de aprendizagem. Além disso, do ponto de vista metodológico, a participação das

crianças é um dos pontos fortes do processo avaliativo escolar, visto a variedade de instrumentos e procedimentos pedagógicos que podem ser adotados no percurso formativo, os quais podem favorecer as interações entre as crianças e a cooperação entre elas nos processos de socialização e aprendizagens (NASCIMENTO, 2011, p. 12). Por fim, a consolidação, por consequência, da participação das crianças na educação escolar.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Dentre os marcos fundantes do reconhecimento dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, além do próprio direito à educação, destacam-se o Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Cada um desses documentos reúne um conjunto de fundamentos, princípios e objetivos na defesa e garantia da dignidade humana, igualdade de direitos, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 521-525), requerendo, assim, o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, como sublinhado a seguir:

Fundamentos da educação em direitos humanos:

- A educação em direitos humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão.
- (Re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos como um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional.
- A educação em direitos humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações.
- Para o estabelecimento de uma cultura dos direitos humanos, é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção.
- A educação em direitos humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política:

A formação ética se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Tais aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

A formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença.

Princípios da Educação em Direitos Humanos:

- **Dignidade humana:** relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.
- **Igualdade de direitos:** o respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas à sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.
- **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:** esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.
- **Laicidade do Estado:** esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela

Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

- **Democracia na educação:** direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base – liberdade, igualdade e solidariedade –, expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.
- **Transversalidade, vivência e globalidade:** Os direitos humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em direitos humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática desses valores. Assim, tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as; professores/as; funcionários/as; direção; pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes.

Projeto Político Pedagógico:

- O projeto político pedagógico deve ter como alicerce os princípios, valores e objetivos da educação em direitos humanos, devendo transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa.
- No currículo escolar, devem ser incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. Com isso, pretende-se possibilitar a incorporação de conhecimentos e de vivências democráticas, incluindo o estímulo à participação dos/as estudantes na vida

escolar, inclusive na organização estudantil, para a busca e defesa dos direitos e responsabilidades coletivas.

- Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerar também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos, respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos.
- Os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade.
- Sob a perspectiva da EDH, as metodologias de ensino na educação básica devem privilegiar a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica. São exemplos das possibilidades que a vivência dessas metodologias pode possibilitar:

Construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros; Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las; Tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; Trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2013, p. 531).

Sendo assim, a participação escolar, tanto nas dimensões política e social, quanto nas dimensões pedagógica e curricular, nas EDH (BRASIL, 2013), aparece na adoção de “[...] concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2013, p. 532).

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, como documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das

diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017), alinhados aos preceitos do PNE (BRASIL, 2014). As normativas estabelecidas na BNCC aplicam-se, unicamente, à educação escolar (BRASIL, 1996), mediante os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2010).

Desse modo, o papel da escola na mobilização dos conhecimentos, habilidades, nas práticas e valores dos processos de ensino e aprendizagens no/do cotidiano nas/das vivências envolve a participação escolar, tanto na dimensão ativa, quanto na dimensão contextualizada, que consiste na efetivação da cultura de respeito para com as crianças (DUBET, 2001). Ancorada nos direitos de aprendizagens na educação escolar, a BNCC (BRASIL, 2017) sistematiza as abordagens transversais e integradoras para as propostas pedagógicas na organização do currículo das redes/sistemas de educação, destacando que esses documentos devem considerar as “múltiplas dimensões dos estudantes”.

Essas múltiplas dimensões indicam a participação das crianças nos processos educativos, o trabalho em grupo e cooperativo na ação pedagógica e curricular, a organização do espaço escolar por meio da gestão dinâmica, interativa e colaborativa do ensino e aprendizagem e a adoção de procedimentos didáticos com metodologias ativas que motivam e engajam os estudantes nas aprendizagens. Assim, na BNCC, há a determinação de que “os currículos e as propostas pedagógicas da escola devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo [...] garantindo o desenvolvimento integral da autonomia” (BRASIL, 2017, p. 5), mediante a participação ativa nos processos de construção do conhecimento.

5 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS DADOS E AS TRAJETÓRIAS DE SEU DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, apresento o contexto da pesquisa, o Estado do Espírito Santo, descrevendo de forma breve os aspectos geográficos e sociais, bem como a organização e cobertura do atendimento no EF, especificamente dos anos iniciais. Também destaco os indicadores gerais dos municípios, bem como a caracterização do EF das redes/sistemas municipais de educação respondentes da pesquisa. Logo após, descrevo os elementos constitutivos da produção dos dados, a saber, o levantamento e a caracterização dos documentos oficiais das redes/sistemas municipais de ensino e do formulário de pesquisa (*Google docs*).

5.1 ASPECTOS GEOGRÁFICOS E DEMOGRÁFICOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

O Espírito Santo (ES) é um estado brasileiro localizado na região sudeste do país, com uma área territorial de 46.074,444 km², equivalente a 0,54% do território brasileiro, que possui a vigésima terceira maior área territorial no país (IBGE, 2013). A população estimada no ano de 2018 registra 3.972.388 pessoas. De acordo com o censo de 2010, eram 3.514.952 pessoas, das quais 83,4% residiam nas áreas urbanas e 16,6% nas áreas rurais, com densidade demográfica de 76,25 hab./km². Nesse universo, os dados da pirâmide etária do IBGE (2010) apontaram que a população do ES na categoria geracional infância, nas seguintes faixas etárias, correspondem a: zero a quatro anos 120.308 (3,4%) de meninas e 124.133 (3,5%) de meninos; cinco a nove anos 129.876 (3,7%) de meninas e 135.019 (3,8%) de meninos; dez a quatorze anos 148.837 (4,2%) de meninas e 153.469 (4,4%) de meninos. A soma dessas faixas etárias confere o número de 811.631 (23%) crianças, sendo 399,021 (11,3%) de meninas e de 412.621 de meninos (11,7%).

De acordo com a divisão regional²³ estabelecida pelo IBGE em 2017, o ES é composto por 78 municípios, agrupados em oito Regiões Geográficas Imediatas (RGIM)

²³ De acordo com as informações disponíveis no *site* do IBGE, a partir do ano de 2017, as unidades mesorregionais e microrregionais recebem respectivamente Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas.

(Vitória, Afonso Cláudio, Venda Nova do Imigrante, Santa Maria do Jetibá, São Mateus, Linhares, Colatina, Nova Venécia, Cachoeiro do Itapemirim, Alegre) que, por sua vez, estão agrupadas de forma articulada no conjunto representativo em quatro Regiões Geográficas Intermediárias (RGIN) (Vitória, São Mateus, Colatina, Cachoeiro do Itapemirim).

Figura 01: Regiões Geográficas do ES



Fonte: IBGE (2019).

Os indicadores apontam que o número da população distribuída nas regiões geográficas intermediárias do ES, com base nos dados do censo populacional de 2010, equivalem a (Figura 4): Vitória (01: cor caramelo) - 1.913.027 habitantes; São Mateus (02: cor amarela) – 407.992 habitantes; Colatina (03: cor marrom) – 548.171 habitantes; Cachoeiro do Itapemirim (04: cor verde) - 645.762 habitantes.

O índice de desenvolvimento humano (IDHM) no ES indicou a medida de 0,740, em 2010, considerado na faixa de IDHM alto (0,700 e 0,799), ocupando a sétima posição, dentre os maiores, do Brasil. De acordo com os dados divulgados, do ano de 2010, pelo programa das nações unidas para o desenvolvimento (PNUD), os 78 municípios do ES apresentavam: dois com IDH muito alto (igual ou superior a 0,800); 29 com IDH alto (entre 0,700 e 0,799) e 47 com o índice médio (entre 0,600 e 0,699); desenvolvimento baixo (entre 0,500 e 0,599) ou muito baixo (inferior a 0,500) não foi evidenciado em nenhum dos municípios.

5.2 ORGANIZAÇÃO E COBERTURA DO ATENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, NO ESPÍRITO SANTO

Com base nos dados do censo escolar/INEP de 2018, as matrículas no EF, anos iniciais no ES, nas unidades de ensino localizadas nas zonas rurais e urbanas das redes públicas e privadas totalizam 280.207 (8,49%) estudantes matriculados, conforme dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 3: Indicadores com o número de matrículas EF anos iniciais zonas rurais e urbanas, das redes estadual, municipal e particular: Espírito Santo/Brasil

Matrículas EF/ Anos iniciais	Estudantes: ES	Porcentagem: Brasil	Estudantes: Brasil
1º ano	53.092	1,52%	2.872.724
2º ano	53.558	1,54%	2.890.445
3º ano	60.041	1,90%	3.172.010
4º ano	57.693	1,80%	3.132.406
5º ano	55.823	1,73%	3.108.835
Total:	280. 207	8,49%	15.176.420

Fonte: INEP (2019).

Os indicadores de rendimento escolar, alunos/as aprovados/as, reprovados/as e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo, no EF, anos iniciais, nas escolas das redes públicas e privadas do ES localizadas na zona urbana e na zona rural, referentes ao **ano de 2017²⁴**, totalizam 266.568 (94,1%) aprovações; 15.816 (5,6%) reprovações e 1.023 (0,4%) abandonos, como se vê na tabela que segue:

Tabela 4: Indicadores do rendimento escolar dos alunos do EF anos iniciais referente ao ano letivo de 2019

EF Anos Iniciais	Número de alunos/as aprovados/as	Porcentagem de alunos/as aprovados/as	Número de alunos/as reprovados/as	Porcentagem de alunos/as reprovados/as	Número de alunos/as que abandonaram a escola	Porcentagem de alunos/as que abandonaram a escola
---------------------------------	---	--	--	---	---	--

²⁴ Os dados referentes aos indicadores do rendimento escolar do ano letivo de 2018 ainda não se encontram disponível do *site* do INEP.

1º	52.484	98,5%	640	1,2%	160	0,3%
2º	52.784	97,6%	1.136	2,1%	163	0,3%
3º	53.866	88,2%	7.024	11,5%	184	11,5%
4º	53.232	92,3%	4.211	7,3%	231	0,4%
5º	54.202	94,6%	2.808	4,9%	287	0,5%
Total:	266.568	94,1%	15.816	5,6%	1.023	0,4%

Fonte: INEP (2019).

Em relação à proporção de alunos/as com atraso escolar de dois anos ou mais (distorção idade-série) referente a 2018 nos anos iniciais no ES, das escolas das redes públicas e privadas localizadas na zona urbana e na zona rural, os indicadores estão na tabela 5, abaixo:

Tabela 5: Indicadores dos índices de alunos com atraso escolar (distorção idade-série)

EF – Anos iniciais	Porcentagem de índices de distorção idade-série 2018
1º	2%
2º	2%
3º	14%
4º	19%
5º	21%

Fonte: INEP (2019).

A base de dados do PNAD Contínua Trimestral, referente ao quarto trimestre de 2018, indicou que a taxa de analfabetismo de crianças entre 7 e 9 anos foi de 5,7% no ES. Este número é maior que o da região Sudeste (3,3%) e menor que o do Brasil (8,0%). Os dados revelam que praticamente todas as crianças, de todas as classes sociais, entre os 6 e 14 anos estão frequentando a escola. Nessa faixa, etária tem-se um mínimo de 98,0% e um máximo de 99,9% de cobertura de atendimento no EF, anos iniciais.

5.3 INDICADORES GERAIS DOS MUNICÍPIOS E DAS REDES/SISTEMAS MUNICÍPAIS DE ENSINO

Nesta seção, busco, por intermédio de dados primários e secundários, apresentar os indicadores gerais dos municípios (IBGE, 2010) e das redes e sistemas municipais de educação que representam o Estado do Espírito Santo nesta pesquisa, sendo eles: Afonso Cláudio; Água Doce do Norte; Marechal Floriano; Vargem Alta e Vitória. Os indicadores de matrículas da educação básica, dos anos 2018 e 2019, podem ajudar a evidenciar a configuração desses

municípios capixabas, no âmbito de investigação maior que buscou identificar os indicativos da participação das crianças na educação, a partir dos documentos oficiais. Todos os dados foram processados em planilhas, optando-se, comumente, pela apresentação dos resultados em índices percentuais e da forma mais esclarecedora possível.

5.3.1 Afonso Cláudio

Em Afonso Cláudio, a população distribuída na zona urbana corresponde a 15.855 habitantes e, na zona rural, a 15.236 habitantes, totalizando 31.091 habitantes (IBGE, 2010). O total de crianças residentes no município de Afonso Cláudio, de acordo com o recorte etário de zero a dozes anos, corresponde ao número 5.993, isto é, 19,27% da população. A rede municipal de educação de Afonso Cláudio encontra-se sob jurisdição da Superintendência Regional de Educação²⁵ de Afonso Cláudio. Verificam-se os seguintes indicadores de matrículas do ano de 2018, de acordo com o banco de dados do INEP:

Tabela 6: Indicadores de matrículas da Educação Básica de Afonso Cláudio (sexo, cor/raça), Rede Municipal e Estadual - 2019

Total de matrículas:	5.516											
Total de matrículas, por sexo:	Feminino						Masculino					
	2.495						3.021					
Total de matrículas, por cor/raça:	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado
	1.469	72	1.350	-	-	24	1.541	94	1.396	06	-	11

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica (2020).

²⁵ Lei Complementar Estadual Nº 176, de 12 de abril de 2000 - Moderniza e reorganiza a Estrutura Básica da Secretaria de Estado da Educação (SEDU): Nível de atuação Regionalizada.

Em relação à organização do EF, anos iniciais, a rede municipal de educação de Afonso Cláudio apresenta 29 instituições escolares, sendo 12 unidades públicas localizadas na zona urbana e 19 situadas na zona rural. Os alunos/as matriculados nos anos iniciais do EF, no ano de 2018 e 2019, de acordo com os indicadores do Censo Escolar da EB/EF, totalizam:

Tabela 7: Número de alunos/as da rede municipal de educação de Afonso Cláudio, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019

EF - Anos Iniciais/ Censo 2018	Número de Alunos/as	EF - Anos Iniciais/ SEME 2019	Número de Alunos/as
1º Ano	292		
2º Ano	324	Zona urbana	972
3º Ano	342		
4º Ano	389	Zona rural	645
5º Ano	327		
Total:	1674	Total	1.674

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica, 2018; SEME (2019).

5.3.2 Água Doce do Norte

O município de Água Doce do Norte registrou 11.771 habitantes no Censo de 2010, sendo que o número de população distribuída na zona urbana foi de 6.699 habitantes e, na zona rural, 5.072 habitantes. O número de crianças de zero a doze anos foi de 2.359, representando 20,04% da população (IBGE, 2010). A Superintendência Regional de Educação de Barra de São Francisco é quem exerce a jurisdição sobre a rede municipal de educação de Água Doce do Norte. Nesse município, no ano de 2018, foram identificados os seguintes indicadores de matrículas:

Tabela 8: Indicadores de matrículas da Educação Básica de Água Doce do Norte (sexo, cor/raça), da Rede Municipal e Estadual - 2019

Total de matrículas:	2.502	
Total de matrículas, por sexo:	Feminino	Masculino
	1.185	1.317

Total de matrículas, por cor/raça:	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado
	248	29	729	01	01	177	263	32	808	03	-	211

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica (2020).

A rede municipal de educação de Água Doce do Norte conta com 09 instituições escolares de EF, anos iniciais. Na zona urbana, há sete unidades públicas dessa etapa de ensino, já na zona rural, encontram-se duas escolas públicas. O número de alunos/as matriculados nos anos iniciais, nos anos de 2018 e 2019, correspondem a:

Tabela 9: Número de alunos/as da rede municipal de educação de Água Doce do Norte, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019

EF - Anos Iniciais/ Censo 2018	Número de Alunos/as	EF - Anos Iniciais/ SEME 2019	Número de Alunos/as
1º Ano	192		
2º Ano	156	Zona urbana	827
3º Ano	204		
4º Ano	179	Zona rural	38
5º Ano	212		
Total:	943	Total	865

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica, 2018; SEME (2019).

5.3.3 Marechal Floriano

No Censo de 2010, Marechal Floriano registrou 14.262 habitantes; na zona urbana, o número de população foi de 7.421 habitantes e, na zona rural, 6.841 habitantes (IBGE, 2010). Já a população que representa a categoria infância nas faixas etárias de zero a doze anos apresentou um total de 1.855 crianças, obtendo-se a representação de 13% dessa categoria. A rede municipal de educação de Marechal Floriano está sob jurisdição da Superintendência Regional de Educação de Cariacica. Os indicadores da educação básica desse município, do ano de 2018, correspondem a:

Tabela 10: Indicadores de matrículas da Educação Básica de Marechal Floriano (sexo, cor/raça), Rede Municipal e Estadual - 2019

Total de matrículas:	3.785												
Total de matrículas, por sexo:	Feminino						Masculino						
	1.856						1.929						
Total de matrículas, por cor/raça:	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não	
	1.005	41	698	01	01	110	1.036	43	728	01	--	1	
												2	
												1	

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica (2020).

Essa rede apresenta 14 estabelecimentos de ensino, sendo duas escolas públicas localizadas na zona urbana e três na zona rural. Em relação às unidades de ensino conveniadas, há a oferta do ensino em três escolas situadas na zona urbana e seis escolas rurais. Nos anos de 2018 e 2019, o número de alunos do EF, anos iniciais, totalizaram:

Tabela 11: Número de alunos/as da rede municipal de educação de Marechal Floriano, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019

EF - Anos Iniciais/ Censo 2018	Número de Alunos/as	EF - Anos Iniciais/ SEME 2019	Número de Alunos/as
1º Ano	227		
2º Ano	218	Zona urbana	855
3º Ano	315		
4º Ano	238	Zona rural	425
5º Ano	256		
Total:	1.254	Total	1.280

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica, 2018; SEME (2019).

5.3.4 Vargem Alta

O município de Vargem Alta apresentou, no Censo de 2010, 19.130 de população, sendo que 6.722 habitantes estavam localizados na zona urbana e 12.408 habitantes, na zona rural (IBGE, 2010). O número de crianças de zero a doze anos foi de 4.082, correspondendo a 21,33% da população. O Sistema Municipal de Educação de Vargem Alta foi instituído pela lei municipal nº 683, de 18 de setembro de 2007. De acordo com os indicadores (INEP, 2018), as matrículas totalizaram:

Tabela 12: Indicadores de matrículas da Educação Básica de Vargem Alta (sexo, cor/raça), Rede Municipal, Estadual e particular

Total de matrículas:	4.257											
Total de matrículas, por sexo:	Feminino						Masculino					
	2.058						2.199					
Total de matrículas, por cor/raça:	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não
	952	130	834	03	-	139	1.024	152	864	02	-	157

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica (2020).

As escolas públicas do EF, anos iniciais, do sistema municipal de educação de Vargem, integram um conjunto de 16 unidades. Na zona urbana, localizam-se cinco escolas públicas de ensino fundamental, enquanto na zona rural encontram-se 11 unidades escolares. As matrículas da rede municipal de educação de Vargem Alta, dos anos de 2018 e 2019, perfizeram a seguinte totalidade:

Tabela 13: Número de alunos/as da rede municipal de educação de Marechal Floriano, no EF, anos iniciais, anos 2018 e 2019

EF - Anos Iniciais/ Censo 2018	Número de Alunos/as	EF - Anos Iniciais/ SEME 2019	Número de Alunos/as
1º Ano	233		

2º Ano	323	Zona urbana	1.120
3º Ano	304		
4º Ano	291	Zona rural	301
5º Ano	294		
Total:	1.445	Total	1.421

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica, 2018; SEME (2019).

5.3.5 Vitória²⁶

No Censo de 2010, no município de Vitória, capital do Espírito Santo, o número de habitantes correspondia a 327.801. A população de crianças nas faixas etárias entre zero a doze anos em Vitória contabilizou 53.483, correspondendo a 16,31% da população. O Sistema Municipal de Educação de Vitória foi instituído pela lei municipal nº 4747, de 27 de julho de 1998. Esse sistema conta com 52 unidades escolares de Ensino Fundamental. De acordo com os indicadores do Censo Escolar no ano de 2019 (INEP, 2020), no EF, anos iniciais, o número de matrículas foi de 22.156. Na tabela abaixo, apresento os dados mais específicos sobre o número de alunos/as matriculados na Educação Básica:

Tabela 14: Indicadores de matrículas da Educação Básica de Vitória (sexo, cor/raça), Rede Municipal, Estadual e particular - 2019

Total de matrículas:	87.136											
Nº de matrículas, por sexo:	Feminino						Masculino					
	43.717						43.419					
Total de matrículas, por cor/raça:	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado
	14.588	2.939	20.804	168	77	5.141	14.870	2.978	20.350	145	73	5.003

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar da Educação Básica (2020).

²⁶ A plataforma com os dados da rede municipal de ensino de Vitória não é acessível a usuários externos. Essa informação é justificada pelo fato de essa rede de ensino não ter participado da pesquisa – instrumento (formulário online da pesquisa).

5.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRODUÇÃO DOS DADOS

Neste item, apresento os elementos constitutivos da produção dos dados que abrangeu o levantamento e a caracterização dos documentos oficiais das redes municipais de ensino, desenvolvidos na interface do software MAXQDA. Primeiramente, exponho de forma descritiva o percurso trilhado no movimento que compreendeu o levantamento dos documentos. Em seguida, apresento o número da lei de cada plano municipal que confere sua autenticidade e confiabilidade e os dados referentes aos indicativos, provocações e reconhecimento da participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais. Por fim, apresento os dados obtidos nos formulários de pesquisa (*Google docs*) das secretarias municipais de educação que participaram deste estudo.

5.4.1 Plano Municipal de Educação e as Leis, Resoluções e Regimentos que Normatizam o Sistema de Ensino das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo e das Redes Municipais de Vitória e Serra

No movimento da pesquisa, realizado entre os meses de maio a agosto de 2019, que abrangeu o levantamento dos planos municipais de educação (PMEs) nos portais da Prefeitura e da Câmara Municipal por cada município do ES, o estudo ganhou escopo, tendo em vista a complexidade que reveste a participação das crianças da educação escolar. Os descritores utilizados para localizar os documentos nos *sites* foram: “plano municipal de educação” e “lei educacional”. Nesse processo inicial, emergiram inúmeras dificuldades que devem ser registradas, visto que o *layout* dos portais é estruturado de forma ambígua e heterogênea. Nos municípios de Divino São Lourenço e Ponto Belo, a legislação municipal disponível nos portais se dá a partir do ano de 2017, o que impossibilitou a localização das leis. No município de Ibatiba, ao localizar o dispositivo legal, por intermédio do portal da Câmara Municipal, constatei que o conteúdo do arquivo identificado com o número da Lei Municipal 819/2017, que aprova o PME para o decênio 2015-2025, trata-se do Código Municipal do Meio Ambiente.

Na totalidade dos 78 municípios capixabas, não localizei os PMEs das redes/sistemas de ensino de seis cidades. Frente a essa constatação, optei por enviar mensagens via *e-mail*, solicitando a disponibilização do documento oficial para às Câmaras Municipais e as Secretarias de Educação desses municípios. Entretanto, após 30 dias da mensagem encaminhada a esses órgãos públicos, não obtive resposta acerca do pedido. Sendo assim, decidi ligar para o telefone das instituições públicas mencionadas, nas quais fui atendida pelas gerentes

do EF que atuam nas secretarias de educação de cada uma seis rede de ensino e pelos/as atendentes das Câmaras Municipais dos respectivos municípios; porém, eles/elas não souberam informar sobre a localização do arquivo PME²⁷.

Sublinho que o fato de não obter os arquivos dos PMEs não indica que os municípios em questão não tenham elaborado a lei, mas que os documentos não estão disponibilizados publicamente e/ou que as secretarias municipais de educação não responderam à solicitação. Ainda, levando em conta que o PME é um documento que subsidia a elaboração das ações e diretrizes das políticas educacionais municipais, cabe enfatizar que constitui importante fonte para examinar a participação das crianças na educação escolar.

Sendo assim, defini como regra de organização para a captura dos PMEs nos portais eletrônicos a disposição regional geográfica do ES (Figura 4). Optei, inicialmente, por buscar os documentos da RGIN São Mateus, que é composta pelos 15 municípios: Aracruz; Boa Esperança; Conceição da Barra; Ibirajú; Jaguaré; João Neiva; Linhares; Montanha; Mucurici; Pedro Canário; Pinheiros; Ponto Belo; Rio Bananal; São Mateus e Sooretama. Entretanto, não localizei os PMEs de três municípios dessa regional.

Em seguida, busquei os PMEs na RGIN Colatina, em que foi possível capturar os documentos de todas as 18 redes/sistemas de ensino: Água Doce do Norte; Águia Branca; Alto Rio Novo; Barra de São Francisco; Baixo Guandu; Colatina; Ecoporanga; Governador Lindenberg; Itaguaçu; Mantenedópolis; Marilândia; Nova Venécia; Pancas; São Domingos do Norte; São Gabriel da Palha; São Roque do Canaã; Vila Pavão; Vila Valério.

Posteriormente, segui com o levantamento dos documentos da RGIN Vitória, composta pelos municípios: Afonso Cláudio; Alfredo Chaves; Anchieta; Brejetuba; Cariacica; Conceição do Castelo; Domingos Martins; Itarana; Fundão; Guarapari; Laranja da Terra; Marechal Floriano; Piúma; Santa Leopoldina; Santa Maria do Jetibá; Santa Tereza; Serra; Venda Nova do Imigrante; Viana; Vila Velha; Vitória. No conjunto dos municípios dessa região, foram capturados os planos municipais de todas as 21 redes/sistemas de ensino.

Por fim, dei prosseguimento nas buscas dos planos na RGIN Cachoeiro do Itapemirim, composta pelos municípios: Alegre; Apiacá; Atílio Vivácqua; Bom Jesus do Norte; Divino São Lourenço; Dores do Rio Preto; Cachoeiro do Itapemirim; Castelo; Guaçuí; Ibatiba; Ibitirama; Iconha; Itapemirim; Irupi; Iúna; Jerônimo Monteiro; Marataízes; Mimoso do Sul; Muqui;

²⁷ Cabe destacar que, em uma outra conversa ao telefone com a responsável pelo EF, anos iniciais, de uma secretaria municipal de educação de um determinado município da RGI São Mateus, chamou a minha atenção, ao solicitar o envio do Plano, que ela tenha respondido: “*Só vamos enviar o documento se for do nosso interesse*”.

Presidente Kennedy; Rio Novo do Sul; Vargem Alta. Nesse grupo, composto por 21 cidades, não localizei os PME de três redes/sistemas municipais de ensino.

O processo de construção da pesquisa relaciona-se a escolhas de técnicas metodológicas que sugeriram os caminhos trilhados neste estudo, aliadas a posições para a execução das práticas específicas no fazer científico (MENDONÇA, 2012). Para a minha surpresa, no mês de agosto de 2019, quando abri o *site* do Plano Nacional de Educação em Movimento (PNEM) do MEC, que monitora e avalia os planos subnacionais de educação, localizei todos os PMEs do Estado do ES.²⁸

Após o levantamento dos documentos, estes foram submetidos ao *software* MAXQDA para análise exploratória, categorial e lexical de cada PME (caracterização, descrição e comentários, fichamento, levantamento de assuntos recorrentes, codificação, evidência do núcleo emergente, decodificação, interpretação e inferência sobre as informações contidas nas publicações), para organizar as categorias de análise. Ainda nessa etapa, os arquivos com os documentos inteiros foram importados para o *software* MAXQDA, nos quais foram indexados (codificação e rerepresentação). Desse modo, extraí, de cada documento, os conceitos-chave (termos/códigos) associados aos códigos/sistematização dos dados, conforme ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 15: Descrição dos códigos/sistematização dos dados

Elementos Constitutivos dos Atos Normativos = Termos da Pesquisa: CÓDIGOS:	Diagnóstico. Diretrizes. • Metas. • Estratégias. • Monitoramento. Avaliação.
---	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

A partir desse exame exploratório inicial, os dados gerados mostraram a lógica interna da estrutura, no plano textual dos documentos, evidenciando indicativos da participação das crianças na educação escolar. Com o objetivo de obter uma visão mais precisa dos dados, identifiquei a frequência das palavras-chave (termos) relacionadas aos indicativos da participação das crianças na educação escolar. Nessa técnica, adotei, inicialmente, o conjunto

²⁸ Estes planos foram organizados em arquivos - Formato "PDF" no *Onedrive*, em pastas identificadas - Estado do ES - e por - RGIN- com subpastas nomeadas por município correspondente a cada região.

das palavras-chave que foram utilizadas nas buscas de identificação e sistematização dos documentos nacionais de políticas educacionais, descritas na tabela a seguir:

Tabela 16: Descrição dos termos adotados nas técnicas de análise categorial e da pesquisa lexical no MAXQDA

Nº	Termos (palavras-chave) /01:
01	Associação de alunos;
02	Direito de liberdade;
03	Direitos de aprendizagens;
04	Direitos e deveres dos cidadãos;
05	Direitos humanos;
06	Direitos sociais à educação;
07	Formação integral;
08	Grêmios Estudantis;
09	Igualdade de oportunidades;
10	Participação das crianças;
11	Participação dos alunos;
12	Pedagogia da escuta;
13	Pleno desenvolvimento do educando;
14	Preparo para o exercício da cidadania;
15	Princípio da gestão democrática;
16	Projeto educacional emancipatório;
17	Sujeitos de direitos;
18	Vozes das Crianças;
19	Vozes dos alunos.

Fonte: Software MAXQDA. Organizado pela pesquisadora (2019).

No uso do software MAXQDA para identificar os indicativos da participação das crianças nos documentos oficiais, apliquei os termos listados na tabela 17, separadamente, em cada um dos 78 PMEs. À medida que o *software* gerava os resultados dos termos identificados, eles eram codificados por cores (variadas) nos documentos. A partir desse mapeamento dos indicativos em cada documento, foi possível avaliar a direção positiva, ou seja, o quantitativo de termos codificados, e a direção negativa, isto é, termos não identificados no documento. Cabe destacar que a cada aplicação da técnica, foi gerado, por meio do *software*, um relatório descritivo com os resultados das pesquisas, que se encontram arquivados em pastas nomeadas análise exploratória no *software* MAXQDA no *OneDrive* (Verônica). Os relatórios foram lidos

com o objetivo de identificar ideias e noções expressas nas diferentes partes que compõem os documentos.

Em relação à análise categorial e lexical, os arquivos dos PMEs foram codificados, por meio de marcadores, no próprio *software* MAXQDA, conforme os termos apresentados na tabela 18. Sendo assim, os dados foram organizados por categorias, compreendidas como “operações de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 117). Na etapa seguinte, os conteúdos das indicações, provocações e reconhecimento da participação escolar de cada Plano Municipal de Educação foram organizados em tabelas configuradas por categorias, classificadas em seis dimensões que abrangem a participação escolar.

Com as tabelas já estruturadas, foi possível verificar que algumas categorias precisavam sofrer alterações, tendo em vista as redundâncias e ambiguidades detectadas nas dimensões da participação das crianças. Em relação aos conteúdos, observei que várias indicações da participação das crianças poderiam ser classificadas em mais de uma categoria, compondo dimensões diferentes. Além disso, alguns conteúdos se encontravam repetidos. Os conteúdos foram reagrupados, levando-se em consideração os municípios cujos princípios, metas e estratégias que indicam a participação mais se aproximavam e municípios que se destacavam em relação à participação, com indicações específicas que não estavam contempladas nos conteúdos homogêneos localizados nos PMEs. Assim, depreeendi uma leitura focalizada nas categorias/dimensões propostas, tomando-se como pressuposto o conhecimento acumulado na área.

As buscas pelos documentos oficiais foram realizadas mediante um trabalho minucioso e manual nos *sites* das prefeituras e/ou câmaras municipais, o que foi de grande relevância para mim, na medida em que pude perceber as diferenças entre cada município do ES, retratadas nos portais eletrônicos. No desenvolvimento deste trabalho, identifiquei uma infinidade de materiais visuais, isto é, imagens sem acompanhamentos de sons e de ações temporais e de acontecimentos reais, produzidas por meio de fotografias com informações visuais da (não) participação das crianças na educação escolar, em projetos desenvolvidos pelas secretarias municipais de assistência social. As imagens observadas surgiram como resultado das buscas empreendidas nos *sites*, por meio da utilização das palavras-chave mencionadas anteriormente.

Mesmo que os registros visuais não fizessem parte desta pesquisa, estes chamaram a minha atenção justamente pela potencialidade em retratar o mundo social de forma sugestiva e estética, além de servirem como um elemento desencadeador na compreensão da cultura

construída, apresentada na composição fotográfica que revela a concepção dos adultos acerca da categoria infância.

Além disso, destaco um elemento vinculado ao objeto deste estudo encontrado nas buscas nos *sites*: ao acessar o portal da prefeitura de Cariacica (RGIN Vitória), mais especificamente a página com as informações sobre a secretaria de educação²⁹, deparei-me com uma aba “Gerência de Educação Cidadã” (GEC) e um número do telefone. Com a finalidade de conseguir mais informações, explorei o sítio; no entanto, não localizei os dados que buscava.

No dia 05 de junho de 2018, estabeleci contato por telefone com a servidora que atua na GEC, com o intuito de obter maiores esclarecimentos sobre os projetos e programas desenvolvidos nesse setor relacionados à participação das crianças do EF, anos iniciais. Durante a conversa, a Sr.^a Flávia Costa Lima Dubberstein³⁰ me convidou para uma visita à SEME de Cariacica, que foi, então, agendada para 16 de julho, às 14 horas. No dia estipulado, compareci à GEC, onde fui recepcionada por toda a equipe, composta por oito integrantes³¹.

No encontro, cada integrante apresentou as atividades de sua responsabilidade na GEC, ressaltando que a dinâmica do trabalho é constituída de forma integrada. Além das ações, a Gerência conta com um grupo de trabalho (GT) composto por professores/as estatutários/as formados em sociologia e filosofia, e, visto que essas disciplinas foram extintas da grade curricular desse sistema de ensino, estes docentes atuam em projetos de desenvolvimento de cidadania e de democracia com os/as alunos/as nas escolas da rede. Uma vez ao mês, o GT se reúne na Gerência para estudos e organização de ações.

Após a equipe expor a configuração da GEC, solicitaram que eu apresentasse a proposta deste estudo. Em seguida a esse momento, as técnicas disseram que, nas avaliações institucionais desenvolvidas nas unidades escolares da rede, as vozes das crianças não são consideradas conforme a concepção de criança ativa, participativa, competente e de direitos. Além disso, apontaram que não haviam dado conta de desenvolver programas e ou projetos pedagógicos pensados com as crianças, isto é, com a participação das crianças na educação escolar. Destaco que o encontro foi gravado, conforme autorização previa dos/as integrantes da GEC/SEME Cariacica.

²⁹ Site da SEME Cariacica: <<https://www.cariacica.es.gov.br/secretarias/32/educacao>>.

³⁰ Obtive a autorização, por meio de mensagem por correio eletrônico, da interlocutora para a publicação de seu nome no relatório.

³¹ (Um gerente; duas técnicas pedagógicas responsáveis pela formação continuada; três técnicos responsáveis pelos conselhos de escola; um técnico responsável pelos grêmios estudantis das escolas da rede e uma técnica responsável pelo fortalecimento da gestão democrática).

5.4.1.1 Plano Municipal de Educação: natureza do texto, autenticidade e confiabilidade

Todos os planos municipais de educação foram sancionados por leis municipais, como previsto. Na tabela 17, são exibidos os dados que indicam o número da lei que sanciona cada plano municipal e a data de sua publicação, conferindo, assim, autenticidade e confiabilidade dos atos normativos.

Tabela 17: Identificação do Nº da Lei Aprovada, Sancionada, Data de Publicação do Plano Municipal de Educação

Espécie Normativa: Lei Municipal Aprovada e Sancionada.			
Nº	PME/Município:	Nº da Lei Municipal:	Data da Publicação:
01	PME Afonso Cláudio	Lei nº 2.139	15/07/2015
02	PME Água Doce do Norte	Lei nº 012	12/06/2015
03	PME Águia Branca	Lei nº 1.282	24/06/2015
04	PME Alegre	Lei nº 3.342	06/08/2015
05	PME Alfredo Chaves	Lei nº 539	02/06/2015
06	PME Alto Rio Novo	Lei nº 825	24/06/2015
07	PME Anchieta	Lei nº 1.080	23/06/2015
08	PME Apiacá	Lei nº 901	22/06/2015
09	PME Aracruz	Lei nº 3.967	14/09/2015
10	PME Atílio Vivácqua	Lei nº 1.095	26/05/2015
11	PME Baixo Guandu	Lei nº 2.860	02/06/2015
12	PME Barra de São Francisco	Lei nº 0.604	15/06/2015
13	PME Boa Esperança	Lei nº 1.583	08/06/2015
14	PME Bom Jesus do Norte	Lei nº 010	24/06/2015
15	PME Brejetuba	Lei nº 704	24/06/2015
16	PME Cachoeiro do Itapemirim	Lei nº 7.217	26/06/2015
17	PME Cariacica	Lei nº 5.465	22/09/2015
18	PME Castelo	Lei nº 13.005	25/06/2014
19	PME Colatina	Lei nº 6.270	23/12/2015
20	PME Conceição da Barra	Lei nº 2.716	23/07/2015
21	PME Conceição do Castelo	Lei nº 2.716	23/07/2015
22	PME Divino de São Lourenço	Lei nº 588	30/06/2015
23	PME Domingos Martins	Lei nº 2.694	26/06/2015
24	PME Dolores do Rio Preto	Lei nº 801	13/07/2015
25	PME Ecoporanga	Lei nº 1.744	10/06/2015
26	PME Fundão	Lei nº 1.019	25/06/2015
27	PME Governador Lindemberg	Lei nº 732	23/06/2015
28	PME Guaçuí	Lei nº 4.069	23/06/2015
29	PME Guarapari	Lei nº 3.934	03/09/2015
30	PME Ibatiba	Lei nº 819	03/04/2017
31	PME Ibirajú	Lei nº 3.666	14/09/2015
32	PME Ibitirama	Lei nº 879	29/05/2015
33	PME Iconha	Lei nº 811	27/12/2012
34	PME Irupí	Lei nº 815	23/06/2015
35	PME Itaguaçu	Lei nº 1.575	24/06/2015
36	PME Itarana	Lei nº 1.153	23/06/2015
37	PME Itapemirim	Lei nº 2.873	24/06/2015

38	PME Iúna	Lei nº 2.637	11/09/2017
39	PME Jaguaré	Lei nº 1.255	02/06/2015
40	PME Jerônimo Monteiro	Lei nº 1.593	17/06/2015
41	PME João Neiva	Lei nº 2.792	23/09/2015
42	PME Laranja da Terra	Lei nº 2.792	18/06/2015
43	PME Linhares	Lei nº 3. 509	11/06/2015
44	PME Mantenedópolis	Lei nº 3. 509	11/06/2015
45	PME Marataízes	Lei nº 1.790	19/06/2015
46	PME Marechal Floriano	Lei nº 1.614	21/05/2015
47	PME Marilândia	Lei nº 1.215	16/06/2015
48	PME Mimoso do Sul	Lei nº 2.245	23/06/2015
49	PME Montanha	Lei nº 905	22/06/2015
50	PME Mucurici	Lei nº 631	19/06/2018
51	PME Muniz Freire	Lei nº 211	03/06/2015
52	PME Muqui	Lei nº 644	17/06/2015
53	PME Nova Venécia	Lei nº 18.311	27/10/2015
54	PME Pancas	Lei nº 1.535	23/06/2015
55	PME Pedro Canário	Lei nº 1195	23/06/2015
56	PME Ponto Belo	Lei nº 431	22/07/2015
57	PME Pinheiros	Lei nº 1.264	24/06/2015
58	PME Piúma	Lei nº 2.078	13/07/2015
59	PME Presidente Kennedy	Lei nº 2.078	13/06/2015
60	PME Rio Bananal	Lei nº 1.293	23/06/2015
61	PME Rio Novo do Sul	Lei nº 648	11/06/2015
62	PME Santa Leopoldina	Lei nº 024	29/06/2015
63	PME Santa Maria do Jetibá	Lei nº 1778	16/06/2015
64	PME Santa Teresa	Lei nº 2594	25/06/2015
65	PME São Domingos do Norte	Lei nº 821	07/10/2015
66	PME São Gabriel da Palha	Lei nº 2.538	22/06/2015
67	PME São José do Calçado	Lei nº 1.937	22/06/2015
68	PME São Mateus	Lei nº 104	29/06/2015
69	PME São Roque do Canaã	Lei nº 756	18/06/2015
70	PME Serra	Lei nº 4.432	04/11/2015
71	PME Sooretama	Lei nº 781	23/06/2015
72	PME Vargem Alta	Lei nº 1.114	23/06/2015
73	PME Venda Nova do Imigrante	Lei nº 1.193	25/06/2015
74	PME Viana	Lei nº 2.726	03/06/2015
75	PME Vila Pavão	Lei nº 1.012	18/06/2015
76	PME Vila Valério	Lei nº 024	29/06/2015
77	PME Vila Velha	Lei nº 5.629	24/06/2015
78	PME Vitória	Lei nº 8.829	25/06/2015

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019).

5.4.1.2 Exame dos Planos Municipais de Educação

Os planos municipais de educação elaborados e aprovados se mostraram fontes valiosas e relevantes, como já destacado anteriormente, pois, a partir deles, foi possível examinar a multiplicidade de indicativos da participação das crianças na educação escolar, o que demonstra que têm potencialidades e limites para a elaboração de diretrizes políticas para

a educação básica pública, institucionalizando-as como mecanismos de planejamento de ações políticas nas redes/sistemas de ensino. Neste movimento, os conteúdos que indicam a participação escolar nos planos foram classificados em seis categorias/dimensões, “expressar, consultar e escutar”; “grêmio estudantil”; “coautoria”; “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”; “práticas de cidadania”, “gestão escolar” e em grupos de PME/Município, estabelecidos pelas letras A e B.

No **Grupo A**, estão os PMEs dos municípios de Boa Esperança; Cachoeiro do Itapemirim; Cariacica; Castelo; Guaçuí; Ibitirama; Irupi; Jaguaré; João Neiva; Laranja da Terra; Mantenópolis; Marilândia; Muqui; Nova Venécia; Pancas; Piúma; Pinheiro; Serra; São Domingos do Norte; São Roque do Canaã; Serra; Sooretama; Viana; Vila Velha; Vitória.

No **Grupo B**, os PMEs de Afonso Cláudio; Alegre; Anchieta; Atílio Vivácqua; Domingos Martins; Colatina; Conceição do Castelo; Castelo; Jerônimo Monteiro; Guaçuí; Ibitirama; Ibirajú; Iconha; Itapemirim; Jerônimo Monteiro; Laranja da Terra; Muqui; Pancas; Pinheiros; Santa Leopoldina; Santa Tereza; São Roque do Canaã; Serra.

5.4.1.3 Exame das Leis, Resoluções e Regimento que Normatizam o Sistema de Ensino das Escolas Públicas do Estado do Espírito Santo e das Redes de Ensino de Vitória e Serra

O conjunto dos documentos, leis, resoluções e regimentos que normatizam o Sistema de Ensino das escolas públicas do Estado do Espírito Santo, da Rede Municipal de Vitória e de Serra, foram selecionados para compor esta pesquisa, justamente pelas proposições de políticas públicas educacionais no âmbito das redes/sistemas de ensino. Como primeiro procedimento, levantei os indicadores da participação escolar das crianças nos documentos selecionados. Assim, o exame desses documentos resultou na construção de mapas de foco dos indicativos da participação escolar. Foram examinados os seguintes documentos:

- Resolução do CEE/ES Nº 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências;
- Lei Nº 4.747/1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo;
- Resolução Nº 07/2008. Fixa normas relativas à organização e funcionamento do EF na Rede Municipal de Ensino de Vitória;

- Resolução COMEV N.º 02/2017. Dispõe sobre processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória – ES.
- Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra (2003);
- Lei N.º 2665, de 30 de dezembro de 2003. Institui, cria e disciplina a organização do Sistema Municipal de Educação de Serra, Espírito Santo.

5.5 DADOS DOS FORMULÁRIOS (*GOOGLE DOCS*) DA PESQUISA

Nesta seção, apresento os dados que emergiram nos formulários (*Google docs*) da pesquisa, respondidos pelas profissionais que atuam nas secretarias municipais de educação, abarcando um sistema e três redes de ensino. Todas as respostas foram analisadas à luz das referências teóricas apresentadas nos capítulos anteriores. O diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as respondentes dos formulários da pesquisa constituiu-se como uma fonte de produção de sentidos para ambas as partes, que provocou aprendizagens, questionamentos, controvérsias, visões de mundo, de educação e de infância. Desse modo, as respostas dos formulários foram compreendidas a partir da perspectiva dialógica, “em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e com o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo” (BRAZINOV, 2012, p. 20).

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem é um produto da vida social, intercambiada por vários elementos sob várias formas, cujo movimento incessante é o mesmo que o da vida social da história (SCHERMA; TURATI, 2012). Sendo assim, “[...] a linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária, mas também de ‘fazer retornar’ estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 61).

Ao buscar compreender os enunciados, por meio das respostas, inicialmente, tracei um perfil das profissionais que atuam nas secretarias de educação, participantes desta pesquisa, baseado nos seguintes aspectos: gênero; ano de nascimento; função exercida na secretaria municipal de educação (SEME); tipo de cargo e nível de escolaridade³².

³² Os dados vão ao encontro das considerações de Ferreira, Ventrone e Côco (2012) sobre o “trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho”. As pesquisadoras afirmaram que essa categoria é constituída pela força feminina, isto é, 82% do sexo feminino, munida de uma boa certificação, e profissionais fundamentais para pensar e fazer as políticas educacionais.

Tabela 18: Perfil dos/as respondentes do formulário *Google docs*

Profissional da SEME – respondente	Gênero	Ano de Nascimento	Função exercida na SEME	Tipo de Cargo	Nível de Escolaridade
SEME 01	Feminino	1965	Técnica pedagógica responsável pelo EF, anos iniciais	Estatutário - cargo efetivo na SEME	Pós-graduação Lato Sensu completo
SEME 02	Feminino	1967	Técnica pedagógica responsável pelo EF, anos iniciais	Estatutário - cargo efetivo na SEME	Mestrado Completo
SEME 03	Feminino	1976	Técnica pedagógica responsável pelo EF, anos iniciais	Estatutário - cargo comissionado na SEME	Pós-graduação Lato Sensu completo
SEME 04	Feminino	1978	Técnica pedagógica responsável pelo EF, anos iniciais	Estatutário - cargo lotação provisória na SEME	Mestrado Incompleto

Fonte: Dados do formulário de pesquisa *Google docs* (2019).

Os dados até aqui apresentados constituem uma caracterização inicial, além de serem elementos expressivos que podem contribuir para o entendimento da participação das crianças na educação escolar, visto a responsabilidade da atuação das profissionais nos processos de escolarização, controle social e concepções de infância.

6 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, de acordo com os documentos examinados

Embora a palavra “participação” tenha sido encontrada nos documentos selecionados para análise, este capítulo vai explorar suas potencialidades, tendo como base reflexões dos autores apresentados nos capítulos anteriores e os textos das políticas nacionais de educação, examinados no capítulo 4. De fato, pretende-se alargar o que está escrito nos documentos, de maneira a refletir sobre como estes poderiam fomentar efetivamente contextos, movimentos e situações de participação das crianças nos espaços escolares.

Início com a análise dos 78 Planos Municipais de Educação do Estado do ES, partindo do pressuposto de que são fontes relevantes para se examinar potencialidades e limites de municípios na elaboração de diretrizes políticas públicas educacionais que reconheçam o direito à participação das crianças, institucionalizando-as em instrumentos de planejamento de ações políticas nos sistemas/redes de ensino. Ainda neste capítulo, exploro os documentos oficiais normativos das redes/sistemas de ensino, com o objetivo de identificar ideias e noções registradas nos documentos, com foco nos indicativos que parecem possibilitar a participação das crianças na educação escolar.

6.1 PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Neste item, exploro os PMEs, para examinar os indicativos que sugerem o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, focalizando as dimensões sistematizadas e classificadas no estudo: “expressar, consultar e escutar”; “grêmio estudantil”; “experientiar a autonomia intelectual, cultural e social, coautoria”; “gestão escolar”. Aponto também a vinculação entre os indicativos que aparecem nos PMEs com os documentos de políticas educacionais nacionais e experimento tomá-los como fundamento de condições de participação das crianças nas escolas, refletindo em parceria com os autores dos estudos da infância.

Expressar, consultar e escutar:

Reconheci os indicativos que sugerem a participação das crianças na educação escolar na dimensão “expressar, consultar e escutar”, na Meta 19 dos PMEs que fazem parte do Grupo

A, por meio da Estratégia “estimular a participação e a consulta de [...] alunos(as) na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares”, alinhadas à Meta 19, estratégia 19.6 do PNE (BRASIL, 2014a).

Além dos indicativos que parecem possibilitar a participação das crianças na educação escolar, localizados na Meta 19 dos PME's do Grupo A, encontrei também, nos documentos dos municípios integrantes desse grupo (Boa Esperança, Sooretama e Vitória), indicativos que sugerem outras possibilidades de participação das crianças na educação escolar na “dimensão expressar, consultar e escutar”. No PNE de Boa Esperança, localizei indicativos no seguinte artigo:

Artigo 6º - O município deverá promover a realização de conferências municipais de educação, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PME - 2015-2025 [...]. A secretaria municipal de educação, articulará e coordenará as conferências municipais de educação previstas no *caput*, deste artigo, sendo assegurada a participação neste processo, [...] dos/as estudantes da rede escolar [...] (BOA ESPERANÇA, 2015).

O artigo supracitado pode ser vinculado à Meta 19, Estratégia 19.3 do PNE (BRASIL, 2014a). Ainda no PME de Boa Esperança, localizei o indicativo que parece possibilitar a participação das crianças na Meta 3 (Estratégia 3.10): “Promover pesquisa no município junto aos alunos/as para identificar os cursos de interesse dos estudantes e analisar a viabilização destes” (BOA ESPERANÇA, 2015). Embora a participação das crianças aparecesse de forma genérica na Estratégia citada anteriormente, esta não define os objetivos e quais etapas e ou modalidades de ensino a pesquisa abrange, concordando de forma parcial com a Meta 3, Estratégia 3.13 do PNE (BRASIL, 2014a), que aponta: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.

Já no PME de Sooretama, localizei indicativos que parecem sugerir a participação das crianças na educação escolar na meta 19, Estratégia 19.5: “Garantir a consulta pública junto à comunidade escolar³³ para a escolha de diretores escolares” (SOORETAMA, 2015). Apesar de essa estratégia não explicitar os critérios que envolvem a escolha dos/as diretores escolares, por meio da consulta pública, ela retifica a meta 19 do PNE (BRASIL, 2014a).

³³ Cumpre destacar que a comunidade escolar é constituída por alunos/as, famílias e profissionais docentes e profissionais não docentes, em outras palavras, “refere-se aos segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola” (TEIXEIRA, 2010, p. 72).

Na Meta 7, Estratégia 7.3 do PME de Vitória, na dimensão “expressar consultar e escutar”, localizei indicativos que parecem viabilizar o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar, estando alinhada ao PNE (BRASIL, 2014a), definida a seguir:

Constituir avaliação institucional em todo o sistema de ensino, sensível à complexidade dos processos educativos, que contemplem a participação dos [...] estudantes, visando o processo contínuo de auto avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua (VITÓRIA, 2015).

Os resultados, aqui apresentados, sobre os indicativos da participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “expressar, consultar e escutar” podem ser vinculados ao conjunto de direitos das crianças, proclamados na CDC (ONU, 1990), de exercerem a participação nas arenas de ação e decisão e, com efeito, o reconhecimento de sua competência social (QVORTRUP, 1999; 2002). Dessa forma, o reconhecimento social da participação das crianças, incorporado à concepção de que a criança é capaz de criar formas de representação social da realidade, por meio das múltiplas linguagens e sentidos construídos na diversidade de significações do mundo e de si mesmas (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007), possibilita o estabelecimento do processo de integração social das e entre as crianças e adultos no contexto escolar.

Sob esse aspecto, demanda a compreensão de que a categoria geracional infância constitui-se como uma “arena dinâmica de atividade social que envolve lutas de poder, significados contestados e relações negociadas e onde as crianças são consideradas atores sociais no seu próprio direito” (TOMÁS, 2007, p. 208). Assim, a participação das crianças a partir dos processos de integração envolve tanto o modo de compreensão que as crianças e os adultos possuem acerca da apropriação do direito à construção democrática em suas vidas, quanto pela organização coletiva dos atores. Nesse contexto, a promoção de espaços de discussão, negociação e formulação de reportórios de ação pressupõe o diálogo com os poderes públicos.

A esse respeito, Tomás (2007) enfatiza a importância da compreensão do conceito de infância a partir de uma abordagem cultural, “uma vez que a literatura das ciências sociais e ciências da educação sobre a história da infância foi elaborada a partir da realidade ocidental, que construiu uma matriz etnocêntrica nas conceptualizações sobre a questão” (p. 191). Nesse sentido, a participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “expressar, consultar e escutar” não se constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas pode

constituir uma condição política estabelecida por meio de um diálogo intergeracional de partilha de poderes relativos ao trabalho pedagógico escolar.

Grêmios estudantis

Encontrei indicativos da participação das crianças na educação escolar na dimensão “grêmios estudantis” no conjunto dos PMEs do Grupo A de municípios, definidos nas estratégias da meta 19:

Ampliar a participação dos alunos na gestão escolar, fortalecendo os conselhos escolares e a autonomia dos grêmios estudantis.

Estimular a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas.

Elaborar um plano de trabalho para a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis assegurando plena participação dos alunos.

No PME de Vitória, integrante do Grupo A, localizei indicativos que parecem favorecer o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “grêmios estudantis” na Estratégia 19.4, que engloba a formação sobre a democracia participativa e o protagonismo estudantil, como explicitado: “Constituir e fortalecer a criação de grêmios e outras formas de organizações estudantis, assegurando formação prévia sobre democracia participativa e ações que promovam o protagonismo” (VITÓRIA, 2015).

Dessa forma, em 25 PMEs das cidades do Estado do ES, integrantes tanto do Grupo A quanto do Grupo B, identifiquei indicativos que sugerem o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar sob a dimensão grêmios estudantis. Essa dimensão pode ser relacionada ao princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996), embora a LDBEN não explicita de forma clara os mecanismos de composição e existência do grêmios estudantis na educação escolar. Além do mais, os PMEs que indicam a constituição e o fortalecimento do grêmios estudantis estão alinhados à estratégia 19.4 do PNE (BRASIL, 2014).

Sendo assim, o grêmios estudantis se constitui como uma instância formal de participação permanente que é determinada pelas condições de funcionamento, organização e comunicação (estatuto próprio), atravessada por questões particulares referentes ao reconhecimento dessa atuação, o que caracteriza a singularidade da participação das crianças na educação escolar sob essa dimensão. A partir da contribuição posta no documento “A

participação de crianças e adolescentes e os planos de educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 49-50), compreende-se que o grêmio estudantil:

É uma entidade criada, dirigida e organizada por alunos e alunas em uma escola de ensino fundamental ou ensino médio. Tem finalidades educacionais, culturais, esportivas e sociais. O termo vem do latim – *gremium* – e se refere a um conjunto de pessoas que partilham de um mesmo estatuto social ou objetivo comum. No Brasil, os grêmios estudantis estão previstos na legislação federal. A Lei n.º 7.398, de 4 de novembro de 1985: dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes do primeiro e segundo graus e dá outras providências; Lei n.º 12.084, de 12 de janeiro de 1996: assegura a livre organização estudantil e dá outras providências. Lei n.º 13.410, de 21 de dezembro de 1999, altera dispositivos da Lei n.º 12.084, de 12 de janeiro de 1996, que assegura a livre organização estudantil e dá outras providências.

Desse modo, o grêmio estudantil constituído como uma organização representativa sugere a participação real das crianças na educação escolar (TRILLA; NOVELLATRILLA; NOVELLA, 2001), o que parece indicar também a recomendação para o desenvolvimento de ações para a(s) secretaria(s) de educação e da(s) escola(s), no âmbito municipal, que tenham como finalidade criar condições que envolvam conhecimentos, meios ou espaços adequados para o funcionamento da organização estudantil (BRASIL, 2014). Assim, a formação das crianças para a atuação no grêmio, como indicada no PME de Vitória, parece se caracterizar como uma condição para a participação efetiva das crianças no contexto escolar. A esse respeito, Trilla & Novela (2001, p. 150) enfatizam:

É muito importante que as crianças conheçam a realidade sobre a qual vão atuar, mas não é menos importante que se apropriem do objetivo perseguido pela sua intervenção numa atividade ou projeto, e que definam os motivos que as levam a se envolver. nessa ação. Na medida em que as crianças possam participar desse processo, elas conhecerão as condições e limites de sua participação, bem como os comportamentos ou ações que devem implementar. Estabelecidas as condições de participação, é necessário definir o plano de ação, ou, o que seria o mesmo, os diferentes momentos ou fases em que ocorrerá o processo. Aqui novamente o envolvimento das crianças é muito importante, principalmente se forem elas que desenvolverão a proposta, pois elas estabelecerão aqueles processos que são factíveis e que podem se comprometer a realizar³⁴.

³⁴ Es muy importante que los niños conozcan la realidad sobre la que van a actuar, pero no menos importante es que se apropien del objetivo que persigue su intervención en una actividad o proyecto, y que definan los motivos que les llevan a involucrarse en esa acción. En la medida en que los niños puedan tomar parte en ese proceso, conocerán las condiciones y los límites de su participación, así como los comportamientos o acciones que deben poner en marcha. Cuando se establecen las condiciones de la participación es necesario definir el plan de acción, o, lo que sería lo mismo, los diferentes momentos o fases em que se desarrollará el proceso. Aquí es muy importante de nuevo la implicación de los niños, sobre todo si van a ser ellos quienes vayan a desarrollar la propuesta, porque establecerán aquellos procesos que son factibles y que se pueden comprometer a llevar a cabo.

Trata-se de integrar as crianças de forma que a experiência da participação no grêmio estudantil seja constituída processualmente, ou seja, discutida e analisada pelas crianças para que elas possam conduzir, de maneira responsável, as ações de sua competência no espaço de participação e de representação estudantil. Essa perspectiva supõe que o grêmio estudantil tem potencial para desenvolver o sentimento de pertencimento, o compromisso, o desenvolvimento político, cultural e social e de cidadania das crianças no âmbito da educação escolar.

Experienciar a autonomia intelectual, cultural e social

Localizei indicativos nos PMEs, nos grupos A e B, de que parece haver relação com a dimensão “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”. Nos PMEs do Grupo A, o indicativo “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”, frequente em todos os documentos, pode ser vinculado ao princípio de respeito à liberdade e apreço à tolerância, conforme a citação apresentada abaixo:

Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (PMEs, 2015- Grupo A).

Já o princípio “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber nos espaços escolares”, identificado em todos os PMEs do Grupo B, parece sugerir o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”. Em três municípios que fazem parte do Grupo A, encontrei definições com elementos significativos acerca de uma proposta que aparenta indicar o reconhecimento da participação das crianças nos espaços escolares.

De maneira particular, no PME de Domingos Martins, os princípios pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e de valorização da experiência extraescolar parecem sugerir a participação das crianças na dimensão “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”. No PME de Sooretama, interpretei que o reconhecimento do direito à participação na dimensão “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social” pode ser relacionado às Metas:

Meta 2 – estratégia 2.12: ofertar atividades extracurriculares nas escolas para que os alunos desenvolvam habilidades culturais, artísticas e científicas, como clubes de leitura, clubes de cinema, grupos de teatro, jornais escolares, entre outros, promovendo a integração das experiências escolares em nível municipal.

[...]

Meta 3 – estratégia 3.6 constituir em regime de colaboração entre Estado e Município, formas para disponibilizar os espaços escolares [...], também aos finais de semana, para que ali se desenvolvam atividades culturais, esportivas, recreativas e de qualificação, criando uma cultura da participação e do cuidado solidário e com o patrimônio público (SOORETAMA, 2015).

Ademais, o PME Vitória, na meta 6 (estratégia 6.3), assinala em sua definição indicativos que parecem reconhecer a participação das crianças na educação escolar na dimensão “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”:

Fomentar a articulação da escola para utilização dos diferentes espaços educativos, socioculturais e esportivos, bem como equipamentos públicos, como: centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, como parte integrante do currículo escolar (VITÓRIA, 2015).

Os indicativos da participação das crianças na educação escolar na “dimensão experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”, localizados nos PMEs trazem princípios que sugerem fortalecer e reconhecer o exercício de direitos nos mundos de vida das crianças (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), no bojo do “processo de compartilhamento de decisões que afetam cada vida e a vida da comunidade em que se vive” (HART, 1992, p. 5); ou seja, uma criança participativa e produtora de cultura nos contextos escolares. Tais indicativos da participação das crianças permitem explicitar que os espaços coletivos culturais diversos, dentro e fora da escola, têm potencial para fornecer diferentes propostas e práticas pedagógicas de experimentação, de autonomia intelectual, cultural e social crianças. Como afirma Moss (2002, p. 223):

[...] experimentar maneiras diferentes de fazer as coisas, de ir além do que já existe, para aventurar-se no que ainda não é conhecido, que não deve ser vinculado ao dado, o familiar, o predeterminado, a norma: trabalhar com novos paradigmas, teorias, práticas; criar ideias, novos conhecimentos, novos projetos; afastar-se do predeterminado, da previsibilidade, do resultado esperado, ter abertura para a diversidade, para a singularidade, para a surpresa.

A visibilização da participação das crianças nos PMEs, a partir de práticas pedagógicas que levam a “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social” em espaços coletivos, por um lado, tem potencial para promover a reconfiguração do projeto pedagógico escolar e, por outro lado, promover uma outra relação pedagógica, ou seja, “[...] as interações entre pares e intergeracionais são vistas como possibilidades de ampliar e aperfeiçoar conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento” (NASCIMENTO, 2013, p. 176).

É interessante ressaltar aqui que a participação das crianças na educação escolar sob a “dimensão experienciar a autonomia intelectual, cultural e social” encontra-se reconhecida em 49 dos 78 PMEs dos municípios do Estado do ES. A consideração do reconhecimento sobre essa dimensão da participação das crianças pode “entrar em choque com as perspectivas que presidiram historicamente à edificação da escola e obrigam a mudanças significativas no respectivo modelo organizacional”, isto é, no sentido de estabelecer-se como promotora dos direitos para que as crianças exerçam sua cidadania (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 63).

A esse respeito, Arroyo (2009, p. 123), nas suas reflexões sobre a infância e a pedagogia, argumenta que:

Há novas sensibilidades nos coletivos de educadores para com os tempos geracionais. Propostas pedagógicas de escolas e de Redes de Educação redefinem a organização escolar, dos conhecimentos, dos convívios e das didáticas reconhecendo as categorias geracionais. Diríamos que essas propostas pedagógicas dialogam com as contribuições da sociologia e historiografia, incorporando no pensar e no agir educativos novas imagens e verdades sobre os diversos tempos geracionais. Se propõem superar uma visão pedagógica que tende a ver cada criança ou adolescente como aluno, aprendiz em percursos individuais, solitários de ensino-aprendizagem. A visão sociológica insta a pedagogia a vê-los inseridos e configurados em uma dinâmica social mais abrangente ou fazendo parte e se configurando como membros de uma categorial, social, geracional. [...] Nessas categorias e em alteridades múltiplas com outras categorias geracionais as crianças, adolescentes ou jovens se socializam e aprendem saberes, comportamentos, valores, culturas e identidades.

Segundo o educador, a interação da categoria social geracional infância com outras categorias sociais geracionais permite que as vivências entre esses grupos sejam (trans)formativas, no sentido de possibilitar a esses sujeitos a compreensão das possibilidades, discontinuidades e limites das experiências culturais, sociais e intelectuais constituídos nos espaços e tempos escolares. A partir dessa perspectiva, a educação escolar, ao desconsiderar a participação das crianças sob a dimensão autonomia intelectual, cultural e social, perde a

oportunidade em reconhecer a infância como categoria social do tipo geracional, e a criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional que, “na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Coautoria

Constatei nos PMEs das cidades do Grupo A indicativos do reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “coautoria”, conforme a definição abaixo:

Meta 2- estratégia: incentivar a participação dos/as estudantes em atividades extracurriculares de incentivo e de estímulo a habilidades de aprendizagem, como concursos, olimpíadas, gincanas, nacionais e estaduais e promover e eventos deste tipo envolvendo todas as unidades do Município.

Essa Meta está em consonância com os documentos, PNE (BRASIL, 2014), DCNEB (BRASIL, 2010a), DCNEF (BRASIL, 2010b) e DCNDH (BRASIL, 2012). No PME de Vitória, município integrante do Grupo A, identifiquei o reconhecimento da participação das crianças na dimensão coautoria na meta 3 (estratégia 3.10): “estimular a participação dos estudantes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas” (VITÓRIA, 2015). Com base nas considerações de Trilla e Novella (2001, p. 156), a participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “coautoria” pode ser definida como um tipo de participação simples, isto é, as crianças participam nos processos que envolvem a organização e o desenvolvimento das práticas extracurriculares já estabelecidos (BRASIL, 2014). A participação das crianças na dimensão “coautoria” pressupõe a integração em processos participativos e decisórios da vida escolar.

Na análise sobre a dimensão “coautoria”, no que diz respeito às condições de participação das crianças, pressupõe-se o “reconhecimento do direito a participar; capacidades necessárias para exercê-lo; e meios ou espaços adequados para a concretizar” e constituem-se como fatores que, reunidos, se efetivam como uma “participação real” no âmbito da educação escolar (TRILLA; NOVELLA, 2001, p.156). Seguindo esse conceito de participação, observo que a “coautoria” das crianças estabelecida na educação escolar pode também acontecer em práticas de “coparticipação” em eventos e ou concursos organizados no âmbito da escola, da rede de educação a nível municipal, estadual, nacional ou mesmo por outras instituições promotoras de inclusão social, cultural, política, entre outras.

Cabe destacar, como contraponto, que, na maioria das vezes, os eventos e ou concursos são organizados por meio de certames com requisitos exigidos ou considerados no processo de avaliação para os partícipes (crianças), de caráter prescritivo. Nesse sentido, Tomás (2007, p.220) adverte que:

É necessário, ainda, avaliar a participação porque “não participa por participar” e os efeitos têm de se considerar de forma explícita. Nomeadamente, a capacitação das crianças através da sua inclusão em programas, investigações e/ou projetos considerando a sua participação em condições de simetria. Outra das questões importantes a avaliar, é a capacidade das crianças influenciarem as decisões políticas e técnicas e, posteriormente, conhecerem os efeitos dessa mesma participação.

O argumento de Tomás provoca a compreensão da participação a partir das “condições de simetria”, tendo em conta que a participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “coautoria” implica na necessidade de superar as lógicas hegemônicas e garantir oportunidades de participação estabelecidas de forma equânime e de sentidos para as crianças; isto é, esperar que a “independência e a voz dos participantes e que os padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social (TOMÁS, 2007, p. 220).

Práticas de cidadania

Verifiquei que, nos 78 PMEs capixabas, os princípios “educação é direito social e de todos, devendo visar ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e garantia do padrão de qualidade do ensino” estão postos nesses documentos de forma unânime e, com efeito, parecem apontar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “práticas de cidadania”. Além desses princípios, no Grupo A e no Grupo B de PMEs, identifiquei indicações que sugerem o reconhecimento do direito à participação das crianças como “práticas de cidadania”, de forma diferenciada em suas definições, conforme descrição abaixo. Três municípios descrevem de forma detalhada as ações para a concretização dos princípios que a sustentam.

Nos PMEs integrantes do Grupo A, a determinação apontada na Meta 18, por meio da estratégia “garantir o ensino de conteúdos que tratem dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 11.525/07”, induz à dimensão práticas de cidadania, atendendo ao PNE (BRASIL, 2014). Nos PMEs do Grupo B, os princípios “formação para a

cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção da educação em direitos humanos; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” indica a possibilidade de “práticas de cidadania na educação escolar”.

Nos PMEs de três cidades (Domingos Martins, Sooretama, Vitória), localizei indicativos do reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “práticas de cidadania”, conforme as definições elencadas abaixo:

Princípios:

Aperfeiçoamento da participação cidadã, fundamentados na universalização e democratização, na oferta de um ensino pautado nos valores humanos, na inclusão, na igualdade, na diversidade e na promoção da justiça social.

[...]

Contribuição para que os alunos sejam cooperativos, críticos, criativos, autônomos e responsáveis;

[...]

Conscientização do homem enquanto cidadão (DOMINGOS MARTINS, 2015).

[...]

Meta 3 – estratégia 3.9: Incentivar por meio de ações dos órgãos gestores dos sistemas de ensino - administradores e normatizadores, que as organizações representativas dos segmentos da comunidade escolar, [...], para que sejam espaços de participação social na gestão democrática escolar e de exercício cotidiano da cidadania (SOORETAMA, 2015).

[...]

Meta 2 – estratégia 2.8: possibilitar aos alunos a inclusão sócio digital por meio do acesso às novas tecnologias educacionais, com a instalação de laboratórios de informática, equipamentos multimídia, ciências, idiomas, bibliotecas, videotecas e outros em todos os estabelecimentos de ensino deste município (definindo prioridades de curto, médio e longo prazo conforme avaliação institucional desses sujeitos e indicadores) até o último ano de vigência deste PME (VITÓRIA, 2015).

A partir dessas indicações, reconhecidas nos PMEs, sobre a dimensão “práticas de cidadania”, alinhadas aos documentos nacionais de políticas educacionais (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2013; 2014ab; 2017), é possível vinculá-la como indicativos que podem favorecer a participação concreta no cotidiano das crianças na educação escolar, em que as vozes das crianças constituem-se como mecanismos privilegiados em todo o processo (FERNANDES, 2005), associadas à necessidade de proporcionar e despertar nas crianças o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Sendo assim, o reconhecimento do direito à participação das crianças sob a dimensão “práticas de cidadania” pode constituir-se sempre que se estabelece o consenso de que a escola é um “espaço da infância”, e não de um espaço “para a infância” (MOSS; PETRIE, 2002). A esse respeito, Moss e Petrie (2002, p. 120) esclarecem:

São espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (em contraponto a lugares destinados a transacções comerciais). Nestes lugares as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Eles colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as “agendas” dos adultos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtores de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a criança total, não para a criança seccionada de muitos “serviços para as crianças”.

Segundo Moss e Petrie (2002), os espaços físicos que oferecem o serviço público, neste caso, a escola, constituem-se como um lugar de vida e de práticas de “cidadania das crianças”. Fernandes (2005), por sua vez, salienta a necessidade de construir espaços concretos de exercício da cidadania infantil e de ter em consideração as crianças como atores sociais, que podem contribuir de forma efetiva nos processos que dizem respeito à sua vida no âmbito escolar. Assim, o reconhecimento da participação das crianças sob a dimensão “práticas de cidadania” requer a instituição e produção de formas que incluem as crianças nas ações intencionais (políticas e pedagógicas) que contornem a dinâmica escolar na sua integralidade.

A dimensão “práticas de cidadania” pode se conectar ao reconhecimento dos direitos de participação das crianças na educação escolar e, conseqüentemente, como sujeitos do seu próprio conhecimento; de integração e envolvimento entre as culturas infantis e as práticas escolares, por meio de ações cooperativas nas diferentes formas de trabalho em grupos (de estudos, metodologias ativas, comissões, conselhos e grêmios estudantis, entre outros). A dimensão “práticas de cidadania” ainda evidencia a construção de um projeto educativo compartilhado, de ideias, de intenções, de práticas entre todos/as que fazem parte da educação escolar, a partir do entendimento de uma educação para a vida cotidiana (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007).

Dessa maneira, emergem aspectos complexos ligados às dinâmicas que fazem parte da escola e que podem produzir desafios à organização normativa escolar e à afirmação dos direitos de cidadania dos/as alunos/as. Estes aspectos podem ou não potencializar a capacidade de as crianças participarem de forma integrada nas ações educativas no cotidiano escolar, num

processo de participação que pode resultar em um saber organizacional e pedagógico próprio (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007), não livre de tensões e disputas.

Sendo assim, a participação das crianças na educação escolar alicerça-se na competência social e cidadã das crianças, no sentimento de pertencimento e implicação no contexto das práticas escolares, na consolidação da cidadania da infância e, acima de tudo, nas relações que estabelecem com outras crianças, com os adultos e na diversidade das outras arenas da ação social (FERNANDES, 2005, p. 141).

Gestão escolar

O princípio “gestão democrática do ensino público”, identificado em 78 PMEs do ES, parece sugerir o reconhecimento da participação das crianças na dimensão “gestão escolar”. Nos grupos de PMEs A e B, apareceram as seguintes definições, que parecem apontar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar:

PMEs do grupo 1

Meta 8 - a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos [...] estudantes na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Meta 19 - Estratégias:

Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos [...] estudantes no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas;

Garantir condições físicas, materiais e recursos financeiros para regularizar, implementar e assegurar o funcionamento dos conselhos escolares em 100% das escolas públicas municipais, mobilizando e promovendo a participação de [...] estudantes, com vistas à garantir a sua funcionalidade e a gestão escolar participativa e democrática.

PMEs do grupo 2

Princípio: fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam.

Meta 8 - a construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva dos/as alunos/as [...] nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas.

PME Domingos Martins

Princípios e Diretrizes:

Na Rede Municipal de Ensino de Domingos Martins, a gestão democrática e participativa se efetiva num processo de participação coletiva [...].

PME Sooretama

Meta 19 –

Estratégia 19.4:

Fortalecer os conselhos escolares como instrumento de participação, deliberação, avaliação e fiscalização da gestão escolar nas dimensões

pedagógica, administrativa e financeira, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

PME Vitória

Meta 19 -

Aperfeiçoar o processo de gestão democrática, garantindo a eleição dos(as) diretores escolares municipais e ampla participação da comunidade escolar, conforme norma emanada do Conselho Municipal de Educação [...].

Estratégia 19.6:

Garantir a participação dos [...] estudantes na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, bem como assegurar o referendo desses documentos pela comunidade escolar e sua ampla divulgação.

As citações elencadas estão de acordo com os documentos de políticas educacionais nacionais (BRASIL, 1988; 1996; 2014a). No conjunto dos PMEs verificados, várias observações podem ser feitas a respeito da dimensão “gestão escolar”. De início, pode-se pensar que essa dimensão esteja ligada ao princípio da gestão democrática que, por sua vez, envolve, de forma intrínseca, a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões que se processam na educação escolar e, dessa forma, constitui-se como um fator muito importante para recuperar os princípios da democracia participativa.

Nessa perspectiva, espera-se que o princípio da gestão democrática seja incorporado à gestão escolar, pressupondo as decisões coletivas e o diálogo como uma condição para a abertura de espaços de participação de todos os sujeitos da escola e, com base nisso, o envolvimento, a colaboração, decisões e atuação nas questões que envolvem os aspectos burocráticos e pedagógicos da escola (BRASIL, 1988; 1996). Sendo assim, a dimensão “gestão escolar”, alicerçada nos princípios democráticos, pode oferecer legitimidade para o exercício do reconhecimento do direito da participação das crianças na educação escolar

A consideração do reconhecimento do direito de participação das crianças na gestão escolar representa um caminho para a construção de espaços de cidadania desses agentes, uma vez que permite seu engajamento, inclusão e igualdade nas dinâmicas e nas relações intergeracionais, bem como nas relações entre os seus pares. Em outros termos, a participação nesses espaços pode favorecer que “as crianças encarem a sua participação como um processo natural, tal como todos os outros processos que estão implicados na realidade social que as envolve” (FERNANDES, 2005, p. 451). Cabe enfatizar que, no exame dos documentos, observei que, em um grupo de PMEs, as determinações acerca da afirmação do princípio da gestão democrática aparecem de forma mais explícita e com estratégias definidas e, em outro grupo, o princípio é expresso nos documentos de maneira lacunar, com ausência de critério para a aplicação dos mecanismos e do princípio da gestão democrática. Verifico que a formulação

de gestão democrática apresentada nos documentos deste segundo grupo pode derivar um caráter de não obrigatoriedade para o seu cumprimento, isto é, sem indicações dos seus princípios e mecanismos que podem levar à não participação, práticas de dependência e autocráticas para com a comunidade escolar.

Nem mesmo são apontados caminhos que possam contribuir para a abertura de canais de discussão acerca da importância do papel político da coletividade escolar, dos documentos orientadores de políticas pedagógicas nas escolas, da ética nas relações humanas, da construção de relações democráticas mais justas, igualitárias e de respeito entre adultos e crianças, de uma pedagogia pensada para e com a infância entre outros aspectos essenciais para a educação escolar das crianças (HASCKEL, 2007; TOMÁS, 2007). Desta forma, observo que a não explicitação nestes PME's das estratégias para a concretização do princípio da gestão democrática abre espaço para que a tomada de decisões fique centrada na figura dos gestores do sistema/rede de ensino (SEVERINO, 2018).

No Grupo A de PME's, a dimensão “gestão escolar” pode ser indicada por meio do princípio gestão democrática, definida como “participação efetiva” dos estudantes, no âmbito escolar (TOMÁS, 2007): organização da gestão escolar nos aspectos que envolvem a normatização, nas relações e práticas do cotidiano escolar e na gestão escolar concreta (KRAWCZYK, 1999). Frente a isso, o reconhecimento do direito à participação das crianças sob a dimensão gestão escolar/decisões coletivas ganha relevância e a necessidade de superar limites diante das dificuldades, para a sua promoção e concretização (PARO, 2000).

No que se refere à participação efetiva das crianças na gestão escolar, parece possível identificá-la nos conceitos tipificados de participação propostos por Trilla e Novela (2001), já apresentados no capítulo 2 desta tese: consultiva, nas espécies ascendente e descendente, e com a participação projetiva. Observo, assim, que os indicativos do Grupo A de PME's sobre a “gestão escolar/decisões coletivas” referem:

- À meta 8, ao apresentar o conceito de gestão democrática, induzindo ao reconhecimento do direito à participação das crianças nos processos decisórios no âmbito da educação escolar.
- À meta 19, ao apontar a promoção e a garantia da gestão democrática e participativa no sistema de ensino e na gestão escolar, possibilitando a participação e o fortalecimento das capacidades necessárias das crianças para agirem como atores ativos nos processos pedagógicos e que envolvem a execução e o controle dos recursos físicos, materiais e financeiros no espaço coletivo escolar.

Nos PMEs do Grupo B, os indicativos da “gestão escolar” (Meta 8) também trazem a participação efetiva dos/as alunos/as, no entanto, anunciada por meio da definição “fortalecimento da gestão democrática”. Sendo assim, os indicativos, além de fragmentados, não definem as estratégias e ações capazes de garantir os direitos de participação das crianças na gestão escolar.

Verifiquei que, em três municípios do Grupo A, os indicativos da participação das crianças nos PMEs trazem em suas definições aspectos implícitos e explícitos acerca da “gestão escolar” que se diferenciam dos demais documentos. Em Domingos Martins, o PME traz a gestão democrática como um processo de participação coletiva, na qual a participação das crianças na educação escolar pode ser configurada por uma multidimensionalidade (FERNANDES, 2005). Em Sooretama, identifiquei, no PNE (meta 19), indicativos de fortalecimento dos conselhos escolares. Dessa forma, as estratégias de fortalecimento de participação das crianças na educação escolar são definidas por meio das condições (TRILLA; NOVELLA, 2001): acompanhamento sistemático da gestão escolar; formação para os conselheiros; autonomia do conselho escolar.

Em Vitória, encontrei no PME (Meta 19) a participação das crianças nas eleições diretas dos/as diretores/as escolares e na formulação dos documentos normativos da educação escolar. Esse indicativo parece reconhecer os direitos de as crianças exercerem a sua cidadania, integra-os na coletividade, por meio de discussões, elaboração, definições e tomadas de decisões na gestão escolar. A participação das crianças na educação escolar, indicada na Meta 19 (VITÓRIA, 2015), pode configurar-se como um reconhecimento do direito de cidadania das crianças nos seus contextos de vida e, desse modo, pode renovar as práticas organizacionais e de gestão com a presença das crianças (SARMENTO, 2000).

Sendo assim, os indicativos sugerem o reconhecimento da participação das crianças na “gestão escolar”, inscrita no PME de Vitória, e a valorização das competências das crianças nas dinâmicas de construção e manutenção dos espaços escolares (FERNANDES, 2005). Para tanto, o exercício da participação das crianças exige a defesa da escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, ou seja, “um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que as crianças vivenciem sua infância juntamente com seus pares” (PINTO, 2007, p. 110). Sobre essa perspectiva, a autora destaca:

É claro que a busca pela superação do modelo escolar atual não é simples pois este é fruto de uma tradição secular e encontra-se enraizado dentro de cada um de nós. Serão necessárias mudanças profundas, tanto na concepção de infância quanto no modelo atual de sociedade atual, já que os traços burocráticos,

hierárquicos e de relações de poder próprios da escola, nada mais são do que o reflexo das relações que estabelecem na sociedade (PINTO, 2007, p. 110).

No exame dos PMEs, foi possível verificar que os indicativos que parecem reconhecer o direito à participação das crianças nas dimensões “práticas de cidadania e gestão escolar” aparecem nos documentos dos 78 municípios. Nas demais dimensões, os indicativos que sugerem a participação das crianças tiveram maior cobertura nos documentos de 24 municípios do Grupo A de PMEs, localizados entre as quatro RGIN do Estado do ES, a saber:

- RGIN São Mateus: Boa Esperança; Ibitirama; Jaguaré; João Neiva; Pinheiro; Sooretama;
- RGIN Colatina: Mantenópolis; Marilândia; Nova Venécia; Pancas; São Domingos do Norte; São Roque do Canaã;
- RGIN Vitória: Cariacica; Laranja da Terra; Piúma; Serra, Viana, Vila Velha, Vitória;
- RGIN Cachoeiro do Itapemirim: Cachoeiro do Itapemirim; Castelo; Guaçuí; Irupi; Muqui.

No Grupo A de PMEs, os indicativos que podem sugerir o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar nas diversas dimensões apontadas nesta pesquisa seguem a configuração:

- sete documentos entre os 21 municípios que fazem parte da RGI Vitória;
- seis documentos dos 15 municípios que fazem parte da RGIN São Mateus;
- seis documentos que fazem parte dos 18 municípios da RGIN Colatina;
- em cinco documentos dos 24 municípios que fazem parte da RGIN Cachoeiro do Itapemirim.

Os indicativos que podem sugerir a participação das crianças encontrados nos PME's do Grupo B de municípios, nas dimensões “experienciar a autoria e a autonomia intelectual, cultural e social”; “práticas de cidadania”; “gestão escolar/decisões coletivas”, aparecem em 20 municípios localizados nas quatro RGIN do Estado, a saber:

- RGIN Vitória: Afonso Cláudio; Domingos Martins; Conceição do Castelo; Santa Leopoldina; Santa Tereza; São Roque do Canaã;
- RGIN São Mateus: Pinheiros;
- RGIN Colatina: Colatina; Pancas;
- RGIN Cachoeiro do Itapemirim: Alegre; Anchieta; Atílio Vivácqua; Jerônimo Monteiro; Ibitirama; Ibirajú; Iconha; Itapemirim; Jerônimo Monteiro.

Os indicativos que parecem sugerir a participação das crianças na educação escolar nos PME's, aparecem assim distribuídos:

- seis documentos dos 21 municípios que fazem parte da RGIN Vitória;
- um documento dos 15 municípios que fazem parte da RGIN São Mateus;
- dois documentos dos 18 municípios que fazem parte da RGIN Colatina;
- nove documentos dos 24 municípios que fazem parte da RGIN Cachoeiro do Itapemirim.

Por fim, não localizei indicativos nos PMEs que podem evidenciar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar sob as dimensões “expressar, consultar e escutar”; “grêmio estudantil”; “experenciarm a autonomia intelectual, cultural e social e coautoria” nas seguintes regiões, localizadas tanto no Grupo A, quanto no Grupo B de municípios:

- oito cidades que fazem parte da RGIN Vitória;
- seis cidades que fazem parte da RGIN de São Mateus;
- dez cidades que fazem parte da RGIN de Colatina e da RGIN Cachoeiro do Itapemirim.

6.2 DOCUMENTOS OFICIAIS NORMATIVOS DAS REDES/SISTEMAS DE ENSINO

Nesta seção, exponho os indicativos que reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar localizados na Resolução Normativa do Conselho Estadual de Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e as Normativas dos Sistemas Municipais de Educação de Serra e Vitória.

Resolução CEE Nº 3.777/2014

A Resolução nº 3.777/2014 é um documento que fixa Normas para a Educação no Sistema de Ensino³⁵ do Estado do Espírito Santo, assim organizadas: normas para o

³⁵ Da composição do sistema de ensino: “Art. 1.º O Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo se caracteriza como conjunto coordenado e colaborativo, formado por instituições vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, e órgãos estaduais de educação, responsáveis pela organização, supervisão e fiscalização dessas instituições. Art. 2.º. As instituições de ensino mantidas pelo poder público municipal, os órgãos municipais de educação e as instituições de educação infantil, mantidas pela iniciativa privada, dos municípios que não contam com sistema próprio, integram, também, o Sistema de Ensino do Estado. Art. 3.º Para os fins desta Resolução, são instituições que pertencem ao Sistema de Ensino do Estado as de: I – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e atendimento à educação especial, criadas e mantidas pelo poder público estadual e/ou municipal; II – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação

funcionamento do sistema de ensino do Estado do Espírito Santo; normas para o ensino ministrado no âmbito do sistema de ensino do Estado do Espírito Santo; normas complementares e transitórias.

Examinei o artigo 47 da Resolução nº 3.777/2014, que traz a definição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e se constitui como um documento que contém a proposta político-pedagógica no caso de instituição escolar, trazendo agregados o plano de metas e o plano de sustentabilidade para um período de cinco anos. A organização da proposta envolve a responsabilidade social da instituição, considerando sua contribuição em relação à inclusão social, as formas de comunicação interna e externa e de integração com a comunidade, a gestão institucional e a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão.

A partir dessa definição, identifiquei indicativos que podem ser vinculados ao reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar sob a dimensão “consulta e escuta” nos artigos 49 e 50, na subseção que trata da autoavaliação institucional³⁶ e no artigo 53, que versa sobre o regimento escolar, conforme as definições retratadas a seguir:

Art. 49 A autoavaliação institucional tem por finalidades:

- I – Promover, de forma sistemática e permanente, a avaliação da instituição escolar como um instrumento da melhoria da qualidade educativa;
- II – Desenvolver o autoconhecimento institucional;
- III – Corrigir rotas e aperfeiçoar as ações institucionais;
- IV – Articular a participação da comunidade escolar ou acadêmica;
- V – Garantir o desenvolvimento sustentável da instituição de ensino.

Parágrafo único. A autoavaliação institucional será desenvolvida de forma contínua, e sua operacionalização será sistematizada por meio de programa anual.

[...]

Art. 50 O programa anual de autoavaliação institucional será construído livremente por cada instituição e deverá:

- I – Indicar a concepção teórico-metodológica da avaliação institucional, expressa tanto nos textos quanto nos instrumentos destinados à coleta de dados;

[...].

Art. 53 O regimento escolar ou acadêmico, conforme o caso, é o documento administrativo e normativo de autorregulação que, fundamentado na proposta político-pedagógica da instituição, reflete as características que constituem sua identidade e regulamenta:

- I – A estrutura e o processo de gestão;
- II – As relações entre os participantes do processo;

profissional, educação de jovens e adultos e atendimento à educação especial, mantidas por pessoa jurídica de direito privado; e III – educação superior, mantidas pelo Poder Público Estadual ou Municipal” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 3).

³⁶ “Art. 48: A autoavaliação institucional é um mecanismo de verificação contínua das condições estruturais e de funcionamento da instituição, para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino oferecido por ela e a melhoria de produtividade” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 13).

- III – A organização da vida escolar;
- IV – A organização do ensino e da aprendizagem;
- § 1.º Para instituições organizadas em rede, será admitido um regimento escolar que contenha princípios comuns

No artigo 49, observo indicativos que podem possibilitar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar na dimensão “consulta e escuta”, isto é, aos processos contínuos e operacionalizados anualmente de autoavaliação que se referem à participação de forma articulada com a comunidade escolar, logo, com os/as estudantes, a fim de propiciar o fortalecimento do autoconhecimento institucional e o aperfeiçoamento das ações institucionais.

O artigo 50 destaca, em seu conteúdo, que o Programa Anual de Autoavaliação deverá focalizar os seguintes princípios que podem ser associadas ao reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar: responsabilidade social da instituição, promoção da cidadania, desenvolvimento da democracia, programa de inclusão social, desenvolvimento artístico, cultural e lazer; comunicação com a sociedade, mecanismos de comunicação interna e externa; organização e gestão da instituição: estrutura funcional, planejamento, gestão administrativa, acompanhamento de processos e resultados, compatibilidade da gestão; política de atendimento aos estudantes e acompanhamento dos egressos (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Sendo assim, observo que os princípios mencionados acerca do Programa Anual de Autoavaliação parecem indicar a participação das crianças na dimensão “práticas de cidadania”. Já o artigo 53 define que o regimento escolar se constitui como um documento de regulamentação das relações entre os participantes do processo da vida escolar. Cumpre destacar que o referido artigo não traz elementos explícitos que direcionam a constituição de relações entre adultos e crianças na educação escolar, ou seja, a definição apresentada no artigo sobre a regulamentação das relações aparece de forma sutil, lacunar e implícita, indicando princípios comuns nos regimentos escolares da rede/sistema de ensino.

Apesar disso, destaco que esses indicativos têm potencial para o reconhecimento dos direitos das crianças a participar na educação escolar sob as dimensões “práticas de cidadania” e “gestão escolar/ decisões coletivas”. Nesse sentido, é importante frisar que as relações sociais no espaço escolar são construções humanas, constituídas ao longo do tempo e, nesse caso, as indicações podem abrir espaço para que as relações possam ser estabelecidas de modo que os direitos das crianças a participar sejam reconhecidos, ou mesmo, compreendidos como possibilidade na educação escolar.

Nos artigos 362 e 363 da Resolução que trata da modalidade educação escolar quilombola, reconheci indicativos que podem possibilitar o direito à participação sob as dimensões: “expressar, consultar e escutar”; “grêmio estudantil”; “experienciar a autonomia intelectual, cultural e social”; “práticas de cidadania” e “gestão escolar/ decisões coletivas”, a saber:

Art. 362 O currículo na educação escolar quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 363 A organização curricular da educação escolar quilombola deverá se pautar em ações político pedagógicas que visem:

I – Ao conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II – À flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III – À duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV – À interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V – À adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI – À elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógicos próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII – À inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII – À realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

[...].

Normativas do Sistema de Ensino Municipal de Vitória:

Neste item, apresento as normativas do sistema de ensino municipal de Vitória e aponto as definições relativas ao reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, a partir da lei nº 4.747/1998, que institui o sistema de ensino do município

de Vitória, da resolução nº 07/2008, que fixa as normas relativas à organização e funcionamento do EF na rede municipal de ensino de Vitória, e da resolução nº. 02/2017 do Conselho Municipal de Vitória.

Lei nº 4.747/1998

A Lei nº 4.747/1998 institui o Sistema de Ensino do Município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Os princípios orientadores do ensino, apontados na referida lei, abrangem:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber;
Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, considerando a diversidade de expressão cultural; respeito à liberdade e apreço à tolerância;
Valorização da experiência extraescolar;
Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
Fortalecimento da autoestima e da construção da identidade do educando;
valorização do trabalho coletivo e do espírito solidário (VITÓRIA, 1998).

Tendo como base essas orientações, a lei determina a necessidade de cada escola construir de forma coletiva os princípios de convivência para que orientem as ações e relações de todos/as os/as que dela fazem parte, que devem:

Ter caráter educativo tornando a escola prazerosa e democrática, onde todos sejam valorizados e respeitados;
Ser construídos levando em conta os direitos e deveres do indivíduo estabelecidos na Constituição Federal do Brasil, na Constituição do Estado do Espírito Santo, na Lei Orgânica do Município e no Estatuto da Criança e do Adolescente sendo reavaliados sempre que necessário;
Os princípios de Convivência devem constar no Regimento Escolar da Unidade de Ensino (VITÓRIA, 1998).

O texto parece conduzir aos indicativos vinculados ao reconhecimento dos direitos à participação das crianças na educação escolar, encontrados no artigo onze (VITÓRIA, 1998), que trata da gestão democrática do ensino público, nas duas esferas da administração (classe, escola), por meio dos seguintes preceitos:

Na classe:

Constituição de comunidade e espírito de cooperação mútua;
Assunção de responsabilidades individuais e de grupo;

Respeito às liberdades individuais e estímulo ao crescimento de todos/as;
 Acatamento e ajuda interpessoal para melhor aprendizagem;
 Exercício democrático da autoridade magistral sereno e promocional de todos;
 Conhecimento e participação em planos, programas e projetos de ensino e da escola;
 Observância da disciplina consensualmente aceita e das normas escolares em vigor;
 Adoção de métodos ativos e participativos para o ensino;
 Geração e formação de lideranças entre alunos;
 Funcionamento de Conselhos de Classe.

Na escola:

Desenvolvimento do espírito de comunidade escolar;
 Manutenção de clima favorável às boas relações interpessoais;
 Cumprimento efetivo de responsabilidades individuais e institucionais;
 Adoção de planejamento participativo;
 Comunicação e divulgação de planos, projetos, programas, de recursos disponíveis e de resultados alcançados;
 Exercício democrático e competente da autoridade institucional e promocional da comunidade escolar;
 Funcionamento de Conselhos de Escola e participação efetiva da comunidade escolar (VITÓRIA, 1998).

Nessa perspectiva, os preceitos instituídos para a gestão democrática na Lei nº 4.747 (VITÓRIA, 1998) nas esferas da administração podem ser entendidos como mecanismos que supõem facilitar a organização e o cumprimento, tanto na “classe”, quanto na “escola”, do princípio “gestão democrática previamente estabelecido pelo Sistema de Ensino de Vitória. Sendo assim, esses preceitos parecem sugerir o reconhecimento de um tipo de participação integrada à gestão pública e suas respectivas ações de políticas educacionais.

Resolução nº 07/2008

A Resolução nº 07/2008, que fixa as Normas relativas à Organização e Funcionamento do EF na Rede Municipal de Ensino de Vitória, explicita em suas determinações a participação democrática e coletiva da comunidade escolar mediante os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, princípios políticos dos direitos e dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito aos princípios democráticos, que devem orientar o projeto institucional da unidade de ensino, e princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Sendo assim, o artigo 40 da Resolução nº 07 (VITÓRIA, 2008) parece inspirar o reconhecimento do direito à participação de todos/as os/as alunos/as no conselho de classe trimestral, por meio da avaliação conjunta dos fatores que influenciam diretamente o processo

ensino aprendizagem. Dessa forma, a unidade de ensino deverá organizar a participação dos estudantes na avaliação do processo ensino-aprendizagem, de acordo com as seguintes determinações:

Primeira etapa, nos conselhos de turmas;

Segunda etapa, de acordo com as datas previstas no calendário letivo; As dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) serão analisadas no conselho de classe³⁷ pelos/as profissionais docentes, objetivando buscar alternativas para superação das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as), sendo que esses resultados deverão ser utilizados para: Planejar as atividades diárias adequando-as ao interesse e necessidades dos(as) alunos(as);

Programar e realizar atendimento diversificado, de acordo com as dificuldades identificadas;

Planejar ações de acompanhamento singular junto ao(a) aluno(a), cujo aprendizado, diferencia-se substancialmente do grupo como um todo; estimular hábitos e atitudes que ajudem na formação de cidadãos portadores de direitos e deveres;

As avaliações feitas pelos(as) alunos(as) nos conselhos de turmas deverão ser registrados e considerados como subsídio para a avaliação do processo de ensino aprendizagem no conselho de classe (VITÓRIA, 2008).

Localizei indicativos no artigo quarenta e dois dessa resolução que podem possibilitar o reconhecimento do direito à participação das crianças, definidos da seguinte forma:

[...] Para uma participação efetiva do segmento de alunos/as na gestão escolar, as unidades de ensino deverão incentivar a criação e a atuação do grêmio estudantil. Posto que o grêmio estudantil é uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes e tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos, sociais e, deve:

Congregar e representar os estudantes da Unidade de Ensino;

Defender seus direitos e interesses;

Cooperar para melhorar a convivência no ambiente escolar e a qualidade do ensino;

Incentivar e promover atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;

Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições de caráter educacional;

É de competência dos estudantes, com acompanhamento da equipe técnico-pedagógica, a definição das formas, dos critérios, do estatuto e demais questões referentes à organização dos Grêmios Estudantis (VITÓRIA, 2008).

³⁷ Art. 41. O Conselho de Escola, regido por legislação própria, é o órgão de participação da Comunidade Escolar na Gestão da Unidade de Ensino. I – O Conselho de Escola, eleito pela Comunidade Escolar, de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora é corresponsável pela elaboração, aprovação, implementação e avaliação do PPP da Unidades de Ensino, primando pela Gestão Democrática.

Os artigos da Resolução nº 07 (VITÓRIA, 2008) examinados parecem demonstrar o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar nos espaços dos conselhos de turmas, na gestão escolar por meio do “grêmio estudantil”, com propostas que parecem criar condições favoráveis à realização da participação mediante procedimentos pré-definidos para os/as gestores escolares.

Resolução nº. 02/2017

Na Resolução nº. 02/2017 do Conselho Municipal de Vitória (COMEV), que dispõe sobre processo de eleição para provimento da função gratificada de diretor(a) das unidades de ensino da rede pública municipal de Vitória – ES, localizei indicativos que parecem possibilitar o reconhecimento do direito à participação dos estudantes:

Constitui-se direitos do corpo discente;
Voto direto, universal e secreto nas eleições que tratam nessa resolução;
Integrar-se, por meio de representação, ao colégio eleitoral;
Obter acesso a todas as informações, por meio de variados recursos, sobre as comissões eleitorais das unidades de ensino que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental (VITÓRIA, 2017).

A Resolução nº. 02/2017 é um documento que tem mais potencial para possibilitar a participação das crianças na educação escolar, tendo em vista que se constitui direito dos/das estudantes do EF votar nas eleições diretas para diretor/a escolar, participar do colégio eleitor e receber informações sobre as comissões eleitorais.

No exame dos três documentos oficiais da Rede Municipal de Vitória, observei que os indicativos que sugerem o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar mostram a cobertura desse direito na educação escolar. Ainda, parecem trazer a ideia da criança como sujeito de direitos, os quais lhe conferem legitimidade para intervir nos assuntos relacionados a sua vida no âmbito escolar.

Normativas do Sistema Municipal de Educação de Serra

Apresento, neste item, as Normativas do Sistema Municipal de Educação de Serra, cujas definições parecem reconhecer, de maneira direta e indireta, os direitos à participação das crianças na educação escolar, a saber: Lei nº 2478 de 2002, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público da Rede Municipal; Lei n.º 2665 de 2003, que institui, cria e

disciplina a Organização do Sistema Municipal de Educação de Serra, e o Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra.

Lei n.º 2665/2003

A lei n.º 2665, de 30 de dezembro de 2003, que institui, cria e disciplina a Organização do Sistema Municipal de Educação de Serra, Espírito Santo, assinala, no artigo 8, que os objetivos da educação, fundamentados nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia e justiça social, têm por finalidade:

O pleno desenvolvimento do ser humano e o seu aperfeiçoamento pela produção e difusão do saber e do conhecimento;
A formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social, consciente de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;
A conscientização do cidadão para a efetiva participação social e política e, gestão democrática (SERRA, 2003).

No artigo 9 da referida lei, há a determinação de que a educação escolar será ministrada com observância dos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, visando a garantia de aprendizagem;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, expressar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber;
III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
V – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VI – Valorização dos trabalhadores na educação;
VII – Gestão democrática do ensino público;
VIII – Qualidade social da educação escolar;
IX – Promoção da integração escola-comunidade;
X – Garantia, pelo Poder Público, da continuidade e permanência do processo educativo;
XI – Valorização da experiência extraescolar;
XII – Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Parágrafo único: A gestão democrática, com vistas a garantir o preceito da autonomia pedagógica, administrativa e financeira prevista pela LDB 9394/96, será definida por lei própria para as instituições públicas que pertençam ao Sistema Municipal de Ensino, respeitando as Leis existentes de eleição de diretores e implantação de Conselhos de Escola (SERRA, 2003).

Dessa forma, observo que os objetivos e princípios instituídos na Lei n.º 2665/2003 sugerem o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar

vinculados a procedimentos operacionais e pedagógicos na execução das políticas educacionais.

Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Serra

O Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra, em seu capítulo II, fundamenta-se nos princípios da gestão democrática (Artigo 10). Dessa forma, os indicativos que sugerem o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar aparecem em vários trechos que estão descritos nos artigos que determinam sobre os fins, objetivos e princípios para a educação básica: exercício da cidadania assegurado nos artigos 6 e 9; os princípios descritos no artigo 8; participação dos/as alunos/as (Artigo 10), compreendendo-os como agentes integrantes do processo de construção do conhecimento e de transformação (artigo 11). Vale ressaltar que os artigos apresentados abaixo estão em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 6 - A educação básica tem por finalidades desenvolver e assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

Art. 8 - As Unidades de Ensino da Rede Municipal baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regem pelos seguintes princípios:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

Respeito à liberdade e apreço a tolerância;

Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação em vigor;

Garantia do padrão de qualidade;

Valorização da experiência extracurricular;

Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...].

Art. 9 - O ensino público na Rede Municipal, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 10 - O ensino público na Rede Municipal, fundamentado nos princípios da gestão democrática, permite a participação dos profissionais do magistério, dos demais funcionários da Unidade de Ensino, dos pais, *dos alunos* e da comunidade através do Conselho de Escola, na organização administrativa, pedagógica e financeira da Unidade de Ensino.

Art. 11 - O ensino público na rede municipal tem por objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática, através do qual o educando vai-se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação, da relação entre os homens em sociedade (SERRA, 2004, grifo nosso).

Na seção I do Regimento Referência (SERRA, 2003), o Artigo vinte traz em seu conteúdo a conceituação dos serviços de apoio ao processo educativo, que são definidos como o conjunto de ações que visam à complementação das condições necessárias à realização dos fins e objetivos do ensino, os quais integram a proposta pedagógica da unidade de ensino e podem ser desenvolvidos por meio de projetos específicos elaborados por ela e/ou pela secretaria de educação em conjunto com outras secretarias municipais e entidades afins.

No capítulo V do regimento referência, são estabelecidos os artigos que definem e determinam os direitos de deveres do corpo discente:

Art. 169 - O corpo discente é constituído por todos os educandos regularmente matriculados e frequentes na unidade de ensino.

Art. 170 - A unidade de ensino deve garantir espaço e condições para a instalação, organização e funcionamento de agremiações estudantis.

Art. 171 - A agremiação estudantil é entidade autônoma e representativa dos interesses do educando e tem finalidades educacionais, culturais, cívicas, sociais e desportivas.

Art. 172 - A denominação, a organização e o funcionamento da agremiação estudantil são estabelecidos em estatuto próprio, aprovado em assembleia.

Art. 173 - Os direitos do corpo discente derivam substancialmente dos direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição da República Federativa do Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor.

Art. 174 - São direitos do corpo discente, além do que trata o artigo anterior:
I - Participar de todas as ações pedagógicas da Unidade de Ensino, como representantes de classe e de conselho de escola, atividades extraclasse e outras;

II - Ser agente capaz de interpretar o meio que o cerca e cuidar do ambiente responsável pela formação de sua cidadania;

III - Ser sujeito do processo ensino-aprendizagem, fazendo auto e hetero-avaliação, de forma globalizada;

IV - Ter recuperação paralela e estudos autônomos ofertado, obrigatoriamente, pela Unidade de Ensino, garantindo-lhe novas oportunidades de aprendizagem;

V - Receber exercícios domiciliares, sempre que amparado por legislação;

VI - Proceder a crítica, com responsabilidade, visando a melhoria da qualidade do ensino e das deficiências escolares que, por sua natureza, possam prejudicar o aproveitamento escolar;

VII - Ter liberdade e autonomia na organização estudantil em suas diferentes formas;

VIII - Ser respeitado na sua dignidade como pessoa, independente (sic) de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo e nacionalidade;

IX - Opinar e apresentar sugestões em relação a dinâmica escolar;

X - Conhecer os critérios de avaliação do rendimento escolar, adotados pelo professor e pela escola e opinar sobre a utilização dos mesmos;

XI - Receber ensino de qualidade;

XII - Conhecer os resultados de seu desempenho escolar no final de cada bimestre, e ao final do ano letivo;

XIII - Participar da elaboração das normas organizadoras e disciplinares, visando uma melhor atuação no ambiente escolar, em conjunto com o corpo técnico-pedagógico e docente da Unidade de Ensino.

Art. 175 - Os deveres do corpo discente se consubstanciam em função dos objetivos educacionais e da preservação dos direitos da comunidade escolar.

Art. 176 - São deveres do corpo discente, além daqueles previstos na legislação:

I - Conhecer e cumprir este Regimento, bem como as normas disciplinares da Unidade de Ensino;

II - Contribuir na elaboração, realização e avaliação das atividades da proposta pedagógica da Unidade de Ensino;

III - Comparecer pontual e assiduamente às atividades que lhe forem atribuídas, empenhando-se para o sucesso de sua execução;

IV - Zelar pela conservação das instalações, dos equipamentos e de todo material escolar, contribuindo para o asseio do ambiente escolar;

V - Conduzir somente material que represente a sua segurança e integridade física ou a de outrem;

VI - Cumprir as tarefas escolares que lhe forem solicitadas e que tratem de seu desempenho escolar, tornando-se sujeito do processo ensino-aprendizagem;

VII - Responsabilizar-se, em caso de dano intencional causado à Unidade de Ensino;

VIII - Abster-se de praticar ou induzir à prática de atos que atentem contra pessoas e/ou patrimônio da Unidade de Ensino;

IX - Observar os preceitos de higiene individual;

X - Participar da elaboração, em conjunto com o corpo técnico-pedagógico e docente, das normas internas que constituirão outros deveres do corpo discente, visando a melhor atuação no ambiente escolar.

Art. 177 - O exercício de quaisquer funções de representação ou delas decorrentes, não isentam o educando do cumprimento de seus deveres escolares.

Examino que esse conjunto de artigos localizados no Regimento Referência (SERRA, 2003) versa sobre os direitos e deveres dos/as alunos/as no âmbito escolar, tendo em conta que eles estão em consonância com a CF (BRASIL, 1999), com o ECA (BRASIL, 1990) e com a LDBEN (BRASIL, 1996). Os artigos supracitados parecem sugerir o reconhecimento à participação das crianças nas agremiações e organizações estudantis, nas representações dos conselhos de classe e de escola e nas ações pedagógicas.

6.3 PERCEPÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Até agora, foram apresentados e examinados pontos dos documentos oficiais de políticas educacionais nacionais e dos municípios do Estado do ES que parecem indicar a possibilidade do reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar. Para complementar essas informações, apresento os resultados obtidos por meio dos

formulários *online*, respondidos pelas profissionais docentes representantes das secretarias municipais de educação que atuam como coordenadoras pedagógicas do EF, anos iniciais, de quatro municípios do Estado do ES, sobre as indagações relativas à participação das crianças nas ações políticas públicas educacionais, no espaço tempo de convivência escolar, nas ações políticas e pedagógicas na educação escolar.

Participação das crianças nas ações políticas públicas educacionais

Perguntadas sobre a participação das crianças, as representantes das Secretarias de Educação deram diferentes respostas que permitem considerações sobre as concepções de infância, crianças e participação, como se verá a seguir:

A primeira questão, “a Rede/Sistema Municipal de Ensino reconhece o direito à participação das crianças na educação escolar”, obteve as seguintes respostas:

“Como diz na própria Constituição a obrigatoriedade” (Respondente/SEME01).

“Sim. Conforme Leis vigentes” (Respondente/SEME02).

“Reconhece e sempre discutimos sobre como potencializar formas de ouvi-las mais nas escolas” (Respondente/SEME03).

“Sim. As nossas ações têm como base a legislação educacional” (Respondente/SEME04).

Nas respostas, as representantes falaram sobre a obrigatoriedade, CF/1988 e legislação educacional. Isso parece significar o conhecimento das leis da educação e do direito de participação das crianças, ao menos, em suas vidas escolares. Quando indagadas sobre como/onde as crianças podem/devem participar, responderam que:

“No Conselho de Escola” (Respondente/SEME01).

“Participam com entusiasmo, de forma dialógica, prazerosa e com atividades lúdicas e dinâmicas, respeitando regras, limites e valores” (Respondente/SEME02).

“Se as aulas estão legais, se gostam da escola, da professora, que sugestões apresentam para a melhoria do recreio, dos jogos educativos, se estão com dificuldades na escola, com algum tipo de problema, se são felizes e se sentem acolhidos (Respondente/SEME03).

“Não temos dados que comprovem que as crianças participam dos assuntos do seu interesse. Orientamos aos gestores escolares e professoras da educação do campo, através de formação continuada, a desenvolverem projetos que se relacionam com a vida dos alunos” (Respondente/SEME04).

As representantes das secretarias municipais de educação trazem em seus dizeres as políticas e práticas pedagógicas em ação. A respondente/SEME 01 fala sobre o conselho de escola como o lugar de participação das crianças. As respondentes das SEME 02 e da SEME 03 dizem que as crianças participam nos momentos lúdicos e nas manifestações de alegria, acolhimento e insatisfações. Já a respondente da “Seme 04” indica o desenvolvimento de projetos da vida cotidiana. Os trechos das respostas parecem sugerir a visão que essas profissionais têm de participação das crianças na educação escolar, que pode estar vinculada à multiplicidade de concepções de participação e dos paradigmas sobre as crianças e a infância vigentes.

Dessa forma, torna-se importante destacar que não tenho um olhar ingênuo sobre a complexidade que envolve as relações de poder que fazem parte dos processos de (não)participação. Vejo que as condições macro e micro estruturais podem dificultar a participação das crianças e, ainda, as próprias limitações técnicas e conceituais da participação (TOMÁS, 2017).

Sobre a escuta das crianças, as respondentes dizem que:

“Sim, na medida do possível” (Respondente/SEME01).

“Sim. A escola realiza um trabalho em conjunto com a família, Conselho Escolar, Conselho Tutelar, Oficinas terapêutica escolar em prol do bem estar e desenvolvimento das suas competências socioemocionais e afetivas” (Respondente/SEME02).

“As escolas são orientadas. Porém, não escutamos em todas, mas nas escolas do campo sim, porque é o pedagogo da secretaria que acompanha” (Respondente/SEME03).

“Sempre orientamos para que os gestores escolares conheçam o contexto social da criança. Solicitamos que visitem as famílias e conheçam o bairro ou distrito que as crianças residem” (Respondente/SEME04).

Os lugares de escuta apontados nas falas parecem estar associados às interações entre adultos e crianças, adultos e adultos: em órgãos complementares (Respondente/SEME 02); nas escolas da educação do campo pelo pedagogo responsável (Respondente/SEME 03); “no contexto social da criança” (Respondente/SEME 03). A perspectiva apresentada nos dizeres parece evidenciar a dificuldade em aceitar as crianças como participantes da sociedade e da construção social em que estão inseridas, o que pode evidenciar também a negação de as crianças participarem por meio de sugestões, propostas, críticas na educação escolar.

A representante (SEME 04) marca em sua resposta “visitar a família e conhecer o espaço que as crianças vivem”. A família como um lugar de escuta pode invisibilizar a posição na qual as crianças se encontram, tendo em vista que as crianças são impactadas por todos os

mecanismos sociais, políticos e econômicos pelos quais as demais categorias geracionais são afetadas. Esses impactos refletem nas vidas das crianças e na concepção de infância produzida socialmente. Sendo assim, “a insistência em utilizar a família como unidade de observação quando buscamos saber sobre condições materiais nos impede de perceber a situação agregada das crianças, comparada com outros grupos na sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Quando perguntado às representantes sobre os processos de formulação, implementação e gerenciamento de programas e ações políticas desenvolvidos na secretaria de educação, pelos quais consideram e reconhecem as crianças na categoria de sujeitos de direitos, cidadãos, admitindo-as na sua individualidade e na sua personalidade, sobretudo, detentoras de um conjunto de direitos que inclui a participação, responderam:

“Como secretaria de educação, estamos sempre pensando no melhor para nossos alunos, visando qualidade no ensino oferecido na rede” (Respondente/SEME01).

“Conforme a proposta pedagógica das escolas, esses direitos de participação são garantidos ao estudante” (Respondente/Seme02).

“Ainda se pensa pouco para a criança: mais opções de aulas extras curriculares, atividades artísticas, teatros etc. Não se tem quase nada para além da escola” (Respondente/SEME03).

“Nos documentos da secretaria, alguns direitos das crianças são garantidos, como no regimento das escolas, por exemplo. No entanto, sobre a participação, especificamente, não temos nenhum documento que trata desse direito” (Respondente/SEME04).

As falas parecem manifestar uma perspectiva de participação associada ao ensino ofertado na rede pública e aos direitos garantidos nos documentos. Ainda, os comentários sugerem que as crianças não estão inclusas nos programas políticos e pedagógicos desenvolvidos pelas secretarias: “ainda se pensa pouco para criança” (Respondente/SEME03). Dessa forma, os dizeres sugerem que não são levados em consideração o reconhecimento da capacidade das crianças exercerem sua cidadania nas decisões políticas e pedagógicas e de uma dificuldade de compreenderem as implicações da participação das crianças na educação escolar.

As profissionais falaram das seguintes ações políticas em que as crianças participam, desenvolvidas nas secretarias:

“PAES, Programa mais alfabetização, Proerd, Pic-Programa de iniciação científica” (Respondente/SEME01).

“PAES, Programa Mais Alfabetização, Agrinho³⁸, olimpíadas escolares, Prefeito amigo da criança, Programa saúde na escola, Mais educação, Atendimento educacional especializado (AEE)” (Respondente/SEME02).
 “Conselho de Classe” (Respondente/SEME03).
 “Olimpíada da Língua Portuguesa e Agrinho” (Respondente/SEME04).

Aparentemente, são bastante limitadas as possibilidades de participação das crianças em suas vidas escolares, visto que todas as ações políticas estão associadas a programas que estão vinculados a uma suposta preparação da criança para exames de conteúdo e comportamentos. Dessa forma, os dizeres sugerem que a participação das crianças tem como referência a execução de ações nas práticas educativas já estabelecidas pelos adultos (TRILLA; NOVELLA, 2001). Cabe destacar que a participação das crianças está associada a uma complexidade e a uma variedade de conceitos e perspectivas que levam a uma dificuldade de compreensão e “aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas” (FERNANDES, 2005, p. 8).

Quando indagadas sobre a consideração das vozes (opiniões, sugestões, denúncias, entre outras formas) das crianças nos processos de formulação, implementação e gerenciamento de programas e ações políticas na educação escolar, justificaram:

“Sim, procuramos ouvir todos os lados para manter qualidade de ensino ofertada”. (Respondente/SEME01).

“Sim. Todas as ações políticas desenvolvidas na educação escolar visam o desenvolvimento da criança de forma participativa, tornando-as seres ativos e preparados para o convívio na sociedade. São garantidos os Direitos da criança e do adolescente de forma que tenham voz e vez” (Respondente/SEME02).

“Sim. Mas só sabemos quando a escola nos comunica e ou os pais vêm a secretaria comunicar algo. Lembramos que 1120 alunos estão em escola que têm diretor, pedagogo, coordenador e uma pequena parcela na zona rural que são atendidos por pedagogos da Seme” (Respondente/SEME03).

“Na etapa do ensino fundamental, trabalhamos com essa perspectiva nas formações direcionadas aos pedagogos da rede de ensino” (Respondente/SEME04).

Segundo as profissionais, as vozes das crianças são consideradas nas diversas ações políticas na educação escolar. No entanto, as falas sugerem uma diversidade de situações que

³⁸ Agrinho é um concurso realizado todos os anos com a participação dos estudantes da rede pública nas categorias redação, desenho, experiência pedagógica, promovido pelo programa de responsabilidade social da Federação da Agricultura do Estado do Espírito Santo, resultado da parceria entre o SENAR-ES e das Secretarias Municipais de Educação do ES e diversas empresas e instituições públicas e privadas.

podem ser relacionadas ao “ofício do aluno³⁹” na educação escolar, que aparenta demonstrar um grau de representação abstrata dos direitos; ou seja, que “podem variar dependendo do assunto sobre o qual se convida as crianças a pensar e a dar opinião” (TOMÁS, 2007, p. 230). Sobre a participação das crianças mediada pelos processos iniciados pelos adultos, responderam:

“Sim. 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” (Respondente/SEME01).

“Sim, através de fichas descritivas trimestral com foco na análise dos limites e potencialidades dos alunos, avaliação internas” (Respondente/SEME02).

“Sim. Sugerimos sempre que o currículo seja inventivo e que as necessidades da comunidade escolar, dos alunos sejam atendidas e inseridas no currículo escolar” (Respondente/SEME03).

“Sim. Sempre orientamos para que os professores levem em conta o conhecimento prévio do aluno” (Respondente/SEME04).

Os comentários parecem marcar um tipo de participação considerada como cumprimento das atividades determinadas e orientadas pela ação docente. Cabe destacar que um dos pressupostos principais acerca do reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar se baseia na compreensão de que as “crianças podem lidar com suas próprias experiências à luz das experiências dos outros; podem discutir, fazer escolhas, defender as próprias escolhas, discutir por elas e lidar com situações novas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83).

Participação das crianças no espaço tempo de convivência escolar

Em relação aos espaços de convivência e situações de aprendizagem para que as crianças aprendam a se compreender e se organizar em equipes e estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas, as profissionais responderam:

³⁹ O “ofício de aluno/a” relaciona-se com a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno/a” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar predisposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar predisposto a exercer um papel que revela tanto o conformismo quanto a competência. Compreender o “currículo prescrito”, determinado pela rede/sistema de ensino e o “currículo oculto”, isto é, as aprendizagens e as regras não explícitas, constituídas na vivência no/do cotidiano escolar entre as crianças. Em outras palavras, é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar a função de aluno/a sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (MARCHI, 2007; NARODOWSKI, 2001; SARMENTO, 2000; SIROTA, 1993).

“Sim. Nas quadras anexas às escolas e no contraturno nas escolas” (Respondente/SEME01).

“Sim, participam da semana das Olimpíadas Escolar da Rede Municipal, Jogos na Rede, e até a presente data participam de apresentações Culturais com interação com a Secretaria de Assistência Social ‘CRÁS NA PRAÇA’” (Respondente/SEME02).

“Sim. Participam de práticas esportivas, como em torneios de futsal, futebol, vôlei e outros jogos entre turmas e escolas, e de atividades culturais e artísticas, como as festas juninas, festa da família, datas comemorativas, projetos interdisciplinares como os temas saúde, dengue, consciência negra, entre outros. Quanto às ações políticas, não temos desenvolvido ações que fomentem essa prática na rede de ensino (Respondente/SEME04).

As representantes da SEME 01 e 02 disseram que as crianças participam no espaço tempo oposto ao período escolar letivo. A representante da SEME 03 explica que “há poucas ações para as crianças no que tange a práticas extras curriculares, mas é possível fazer os clubes dos alunos. É uma ação que vem sendo pensada” (Respondente/SEME03). Já representante da SEME 04 diz que não são desenvolvidas ações políticas com a participação das crianças na rede de ensino. Os comentários parecem mostrar que as ações são desenvolvidas para que as crianças aprendam a conviver e a se organizar em diversos espaços e atividades, dentro e fora da escola, no entanto, dissociadas de práticas políticas.

Participação das crianças nas ações políticas e pedagógicas da escola

No conjunto dos documentos oficiais de políticas de educação no Brasil, já apresentados no capítulo quatro desta tese, o reconhecimento dos direitos das crianças se faz presente, admitindo-as como cidadãos competentes para exercerem seus direitos e deveres. Esse reconhecimento incide na concepção de infância como geração constituída por sujeitos de direitos próprios, ativos e competentes, “(não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2007, p. 83).

Nesse sentido, indagamos às representantes da rede/sistema municipal de ensino quanto ao reconhecimento e valorização do/a aluno/a, sujeito de direitos, à participação na educação escolar no desenvolvimento ou mesmo na construção do projeto político e pedagógico das unidades escolares do EF, séries iniciais. Assim, as participantes citam os modos de estabelecimento das indicações, recomendações e diretrizes na construção do documento:

“A participação dos alunos nos conselhos” (Respondente/Seme01).

“Proporcionar aos educandos ensino de qualidade, desenvolvendo a aprendizagem de princípios e conceitos necessários à vida, visando à preparação e atuação crítica e participativa na transformação da sociedade” (Respondente/SEME02).

“Temos que avançar” (Respondente/SEME03).

“Não temos esse trabalho na rede” (Respondente/SEME04).

Com base nas falas, duas representantes das secretarias de educação relatam que não executam ações vinculadas ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos à participação na educação escolar no projeto político e pedagógico das escolas. Em uma das secretarias, a representante comenta que a participação das crianças se dá nos conselhos, no entanto, não fica explicitado se é o conselho de escola ou de classe ou outros. Em outra secretaria, a respondente fala somente sobre o princípio da participação das crianças na transformação da sociedade, porém, não deixa claro quais são as ações propostas que visam ao reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar no projeto político e pedagógico.

De acordo com os relatos das representantes das secretarias de educação, a participação das crianças na organização escolar se efetiva “nos fóruns estudantis” (Respondente/Seme01), podendo, assim, ser relacionada à dimensão grêmio estudantil; “através de coleta de sugestões, nas conversas que antecedem o conselho de classe” (Respondente/Seme03), na qual pode ser ligada à dimensão consulta e escuta. Duas secretarias disseram que a participação das crianças é realizada da seguinte forma:

“Projetos nas escolas, oficinas, programas” (Respondente/SEME02).

“Semana das crianças e dos estudantes e gincanas” (Respondente/SEME04).

Outro ponto destacado diz respeito às ações que possibilitam o direito à participação das crianças nas decisões do trabalho pedagógico. Sobre esse aspecto, uma das representantes relata que “formalmente, as crianças não participam das decisões pedagógicas da escola” (Respondente/SEME04). Duas representantes comentam sobre o dispositivo pedagógico avaliação como uma ação em que as crianças participam:

“A avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado (o da prova ou teste), pois é um instrumento de ‘realimentação’ contínuo para o educando e para todos os participantes” (Respondente/SEME01).

“Através das avaliações semestrais, organiza-se o cronograma de ações, projetos e etc.” (Respondente/SEME03).

Os comentários parecem mostrar uma fragilidade a respeito da compreensão de práticas pedagógicas que concebam a “[...] criança como um ser histórico, concreto, determinado pelo contexto das relações sociais de produção da existência humana” (QUINTEIRO, 2000, p. 90). Em relação ao trabalho educativo no ensino fundamental, séries iniciais, a DCNGEB (BRASIL, 2010) e a DCNGEF (BRASIL, 2013) indicam que deve ser fomentada nas práticas pedagógicas a promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos, atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Nessa perspectiva (BRASIL, 2010; 2013), as representantes das secretarias de educação falam que a rede/sistema municipal de ensino na qual atuam desenvolve ações de formação continuada com os/as professores/as para que eles desenvolvam projetos com os/as alunos/as.

As representantes das secretarias de educação disseram que, frequentemente, a rede/sistema planeja, executa e avalia a educação no município com vistas à promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade, buscando relações positivas entre as crianças (alunos/as) e adultos (profissionais docentes), rumo à construção de nação democrática. De forma específica, duas participantes relataram:

“Toda educação, por definição, deve ser preventiva para o exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida, bem como recomenda a inclusão da prática da educação preventiva integral nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil e do ensino fundamental” (Respondente/SEME02).

“Estamos sempre reforçando nas formações, reuniões com diretores” (Respondente/SEME03).

As representantes das secretarias de educação afirmam em suas respostas que desenvolvem ações que fortalecem a mobilização e a análise de posturas, atitudes, palavras que podem implicar o desrespeito, discriminação e a superação do autoritarismo nas relações estabelecidas com as crianças, junto aos/às profissionais docentes (professores/as, estagiários, entre outros servidores). Disseram que essa mobilização ocorre no dia a dia. Uma delas justificou: “pois a criança depende de apoio, incentivo e os professores e equipe são motivados a isso” (Respondente/SEME03).

O direito à participação das crianças, constitucionalmente reconhecido, não se limita ao acesso e permanência das crianças nas escolas, nem mesmo ao desenvolvimento de procedimentos formais que parecem cumprir com a função de legitimar os princípios que se relacionam com o exercício da cidadania na educação escolar. Sendo assim, é importante ter a compreensão da complexidade que envolve o conceito de participação, visto a multiplicidade de significados que podem ser gerados a partir da interpretação da participação das crianças na educação escolar e os embates, desafios e contradições que surgem entre o reconhecimento do direito de participação das crianças e a sua consideração por parte dos adultos.

Nesse sentido, as percepções das profissionais acerca da promoção da participação das crianças nas ações políticas públicas educacionais, no espaço-tempo de convivência escolar e nas ações políticas e pedagógicas na educação escolar, por meio de seus comentários, possibilitaram a compreensão sobre as tensões e conflitos que envolvem o (não) reconhecimento das competências das crianças. As falas das representantes das secretarias de educação sugerem concepções de educação, de criança, de infância e de participação com aproximações, divergências e contradições em vários ou em um mesmo comentário e parecem evidenciar a visão burocrática na formulação de políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados nesta tese, que buscou identificar, em documentos oficiais de políticas educacionais elaborados por secretarias municipais de educação do Estado do Espírito Santo, aspectos que indiquem/reconheçam a participação das crianças na educação escolar na etapa do EF, anos iniciais, é possível apresentar algumas constatações e conclusões. Recupero aqui a questão orientadora: é possível encontrar nos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro referências à participação?

Assim, apresento de forma sintetizada as reflexões finais sobre os resultados e aponto algumas situações que ocorreram nas buscas pelas produções acadêmicas e sobre o formulário *online* encaminhado aos dirigentes municipais das Semes das cidades do Estado do ES, podendo apontar os limites desta pesquisa e as questões que permanecem em aberto e que demandam novos estudos. Cabe ressaltar que a finalização do relatório desta pesquisa não significa que o estudo esteja acabado, tendo em vista a complexidade, as tensões e disputas que giram em torno da temática desta investigação.

No que diz respeito aos documentos de políticas nacionais de educação examinados, destaco que os indicativos que podem possibilitar o reconhecimento do direito à participação das crianças no exercício da cidadania, nos assuntos que dizem respeito à sua vida, são formalizados a partir da década de 90, apoiados nos princípios da CDC, introduzidos no conteúdo da CF (BRASIL, 1988).

A localização de produções acadêmicas sobre a participação das crianças a partir de documentos oficiais e na perspectiva da sociologia da infância constitui-se como um desafio, tendo em conta que ainda são poucos os trabalhos que versam sobre a temática estudada nesta investigação. Grande parte dos trabalhos examinados na revisão de literatura focalizam a participação das crianças nas relações estabelecidas nos contextos escolares. Ainda, os estudos abordam o conceito da participação das crianças com vários significados e sob diversas dimensões na educação escolar que podem repercutir na elaboração e concretização de ações de políticas educacionais.

Em relação aos formulários que foram enviados por *e-mail* para as Semes, tive dificuldades com as devolutivas. Com esse problema, intensifiquei os disparos dos convites por *e-mail* e contato por telefone, sensibilizando à participação voluntária dos/das dirigentes nesta pesquisa. No entanto, obtive somente os formulários respondidos por quatro representantes de secretarias de educação. Dessa forma, considero que a não obtenção da participação das 74 secretarias municipais de educação aponta uma das limitações desta pesquisa. Embora esse problema não tenha interferido nos objetivos propostos, sinaliza para que seja considerado no delineamento de futuras pesquisas. Um outro aspecto que pontuo diz respeito ao número pequeno de respostas obtidas, o que não permite estabelecer relações universais, embora acredite que o número pequeno de respondentes permita uma análise detalhada das questões do formulário.

Observei também que, além de examinar os documentos oficiais de educação, nacionais e municipais, e compreender as respostas das profissionais que atuam nas secretarias de educação sobre o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar a partir dos documentos oficiais, seria significativo investigar a compreensão das crianças sobre a participação na educação escolar, tendo em conta os indicativos que sugerem esse reconhecimento nos documentos de políticas das Seme's.

Quanto às questões formuladas nesta investigação, os documentos examinados que parecem apontar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar estão agrupados no conjunto de normativas que compõem as leis nacionais de educação e, por seguinte, as leis municipais de educação. Dessa forma, os indicativos que determinam o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, considerando o direito de expressarem suas opiniões, seu direito constituído de falar e serem ouvidas em benefício dos seus melhores interesses, mesmo que as suas perspectivas não sejam condizentes com os pontos de vista e opiniões do adulto, foram investigados nos seguintes documentos: **Nacionais** – CF (BRASIL, 1988); ECA (BRASIL, 1990); LDBEN (BRASIL,

1996); PNE (BRASIL, 2014); DCNGEB (BRASIL, 2010a); DCNEF de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b); DNEDH (BRASIL, 2012) BNCC (BRASIL, 2017). **Municipais** – PMEs dos municípios do Estado do ES; Resolução do CEE/ES nº 3.777/2014⁴⁰; Lei nº 4.747/1998⁴¹; Resolução COMEV nº 07/ 2008⁴²; Resolução COMEV nº. 02/2017⁴³; Lei nº 2665/2003⁴⁴; Resolução CME/Serra nº 0199/2019⁴⁵.

Os indicativos que determinam o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar que aparecem nos documentos oficiais estão fundamentados em artigos que versam sobre os princípios, objetivos, diretrizes e metas para a educação básica, tanto de forma implícita e explícita em suas definições, nas resoluções, regimentos, estatutos e leis municipais ora apresentadas, que se constituem como documentos orientadores e mandatórios de políticas educacionais nacionais e municipais, estabelecendo as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as redes/sistemas de ensino e as suas respectivas unidades escolares, quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas para a EB.

As definições que subsidiam o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar nos documentos oficiais, tanto os de políticas educacionais nacionais, quanto municipais, são constituídas por um levantamento numeroso de determinações. Por esse motivo, centralizo a atenção em algumas das indicações que apresentam, de forma mais clara, o reconhecimento do direito das crianças assente nas propostas baseadas na representação social da infância ligada à perspectiva de formação integral e ao princípio da gestão democrática e de desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014).

Desde a CF (BRASIL, 1988) e, por conseguinte, o ECA (BRASIL, 1990), a concepção de criança foi alçada à condição de sujeito de direitos, cabendo-lhes o princípio da igualdade que legitima a representação social das crianças no provimento das políticas públicas em que se inserem as políticas de educação. É a partir desse contexto jurídico e político que a questão do regime do direito à participação das crianças na educação escolar entra em pauta e, com efeito, indica novas configurações de organização dos sistemas/redes de ensino das escolas.

⁴⁰ Normatiza a educação no sistema de ensino do Estado do ES; três documentos do sistema municipal de educação de Vitória;

⁴¹ Institui o sistema municipal de ensino do município de Vitória, capital do Estado do ES;

⁴² Fixa normas relativas à organização e funcionamento do EF na rede Municipal de ensino de Vitória;

⁴³ Dispõe sobre processo de eleição para provimento da função gratificada de diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória, ES.

⁴⁴ Institui, cria e disciplina a organização do sistema municipal de educação de Serra, ES.

⁴⁵ Aprova a alteração do regimento referência para as unidades de ensino da rede municipal de Serra, ES.

Sendo assim, a regulamentação de políticas públicas para a infância e para a educação ganha destaque na LDBEN (BRASIL, 1966), no PNE (BRASIL, 2014) e nas resoluções (BRASIL, 2010ab; 2012; 2017); ou seja, são expressas por meio de indicativos que remetem aos sistemas/redes de ensino a definição das normas, principalmente o princípio democrático aplicado à gestão escolar no ensino público, com a garantia da participação da comunidade escolar, logo, das crianças. Essas indicações aventam a necessidade de construir uma concepção de educação e infância pautada nas dimensões social, política e pedagógica, que reconheçam as crianças como cidadãos de direitos, integrantes de uma categoria geracional. Com efeito, uma compreensão que admita as crianças como agentes ativos e participativos nos assuntos relacionados à sua vida na educação escolar.

Aqui, destaco as definições examinadas no PNE (BRASIL, 2014), a partir das metas e estratégias, que podem fortalecer o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar: participação dos/as alunos/as nos processos de ensino e aprendizagens escolares e nas atividades extracurriculares; avaliação institucional com base no perfil do alunado e processos contínuos de autoavaliação; constituição, fortalecimento dos conselhos escolares, conselhos municipais de educação, grêmios estudantis; estímulo à participação e à consulta dos alunos/as na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Entretanto, os indicativos que parecem apontar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, fundamentados nos documentos de políticas nacionais de educação, não são lineares nem justapostos; ao contrário, abrangem aspectos pertinentes ao princípio democrático, marcados por disputas, resistências ativas e tensões entre os diversos grupos da sociedade civil e políticas no processo que constituiu a elaboração. Aqui, destaco a CF (BRASIL, 1998), o ECA (BRASIL, 1996), a LDBEN (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2014). Essa trama é configurada por contradições de concepções – educação/infância –, de lutas contra-hegemônicas e também por processos de negociação entre as categorias organizadas em suas associações, entidades científicas, sindicais e estudantis.

Com efeito, no contexto atual brasileiro, “a correlação de forças nessa negociação é muito desigual, visto que a posição hegemônica do mundo oficial é assegurada, na maioria das vezes, pelas políticas educacionais impostas pela normatividade” (BRZEZINSKI, 2018, p. 108). Apesar das normatizações prescritivas, isto é, dos programas educacionais vinculados ao

pacto federativo⁴⁶ não apoiarem de forma explícita o respeito ao direito de participação das crianças na educação escolar, eles mostram que é necessário buscar alternativas urgentes, como também “representa um desafio, ou seja, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública” (SARMENTO, 2002, p.696).

Nesse sentido, dentre os documentos oficiais dos municípios capixabas analisados, examinei os indicativos que sugerem o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar nas dimensões expressar, consultar e escutar; grêmios estudantis; experienciar a autonomia intelectual, cultural e social; coautoria; práticas de cidadania e gestão escolar (decisões coletivas). As definições que sugerem o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar estão alinhadas aos indicativos examinados nos documentos oficiais de políticas educacionais nacionais. Entretanto, ao comparar os indicativos entre os documentos municipais e nacionais, examinei que, no conjunto, as definições não se alinham de forma igualitária entre os dois documentos, isto é, em alguns indicativos, há um nivelamento entre os documentos municipais e nacionais, mas em outros, ora apresentam uma aproximação, ora não se aproximam.

Nos indicativos examinados, observei que há a predominância do princípio da gestão democrática, em outras palavras, esse princípio está apontado nos 78 PMEs. As definições que diferem um município do outro caracterizam-se como: o volume de indicativos que reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar aparece com maior frequência em 24 PMEs, ou seja, explicitam em suas metas e estratégias determinações, orientações detalhadas que devem ser cumpridas; indicativos com explicitações genéricas, sem detalhamento, em 20 PMEs; poucos indicativos, em 34 PMEs.

Em relação aos demais documentos examinados, observei: a resolução nº 3.777/2014 traz em suas definições uma proposta que sugere a participação das crianças na educação escolar apoiada na autoavaliação institucional. Nos documentos oficiais da rede municipal de ensino de Serra, as definições que ganham destaque referem-se aos direitos dos/as alunos/as a participarem das ações pedagógicas da unidade escolar. Nos documentos oficiais da rede municipal de ensino de Vitória, evidenciei sugestões que indicam o reconhecimento do direito

⁴⁶ “O pacto federativo é um dos fatores mais relevantes para o resultado das políticas educacionais, pois determina a organização e a gestão territorial do estado, com repercussão na estruturação administrativa e política dos governos e na forma como respondem aos cidadãos” (CURY, 2006). Cara (2002, p. 351) nos ajuda a compreender os efeitos do pacto federativo sobre a oferta, a qualidade e garantia dos direitos educacionais às crianças no Brasil, relacionando-os a “sobreposição entre a fragilidade orçamentária do município perante os demais entes federados, a falta de regulamentação dos mecanismos de equilíbrio do pacto federativo no tocante à educação que causa um prejuízo sobreposto as etapas da educação básica de responsabilidade prioritária dos municípios brasileiros (educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais).

à participação das crianças na educação escolar de forma distinta, isto é, por meio dos indicativos que parecem incluir as crianças no conselho de escola, no conselho de classe e nas eleições diretas para o cargo de diretor/a escolar.

Além disso, examinei que os indicativos que parecem apontar o reconhecimento do direito à participação contidos nos documentos oficiais demandam o apoio da secretaria municipal de educação – órgão central do sistema/rede de ensino – e do conselho nacional, estadual e municipal de educação – órgãos normatizadores do sistema/rede de ensino, nas ações de implementação, suporte, estímulo e efetivação de ações que podem ser desenvolvidas por meio de parcerias entre os governo federal e estadual e de mecanismos democráticos e de participação das crianças na educação escolar.

As orientações pedagógicas, políticas e administrativas que trazem a participação das crianças, vinculadas ao cenário nacional, estão sendo incorporadas aos documentos produzidos pelas redes/sistemas de educação através da inserção do princípio da gestão democrática, por meio dos mecanismos que abrangem a representação na eleição direta para diretor/a escolar (VITÓRIA, 2015), grêmios estudantis, no conselho de escola e na participação nos certames municipais, estaduais e nacionais (Agrinho, olimpíada escola, olimpíada da língua portuguesa, programa de iniciação científica, entre outros).

Do ponto de vista das políticas públicas educacionais, não é possível afirmar que os documentos oficiais que determinam o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar dos municípios capixabas têm potencial para colaborar na garantia do direito à criança a participar no contexto escolar, ainda que o direito à participação das crianças na educação escolar esteja reconhecido nos documentos oficiais.

Sob outra perspectiva, os indicativos examinados nos documentos oficiais de políticas nacionais e municipais são significativos para o reconhecimento da participação das crianças na educação escolar; no entanto, eles não asseguram uma educação em direitos humanos na infância que potencialize a participação e as habilidades das crianças, “proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades de forma adaptada aos seus interesses, preocupações e competências” (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p. 204).

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa mostram a necessidade da inclusão da participação das crianças nas ações políticas e pedagógicas na educação escolar, tendo em vista que esse direito se encontra reconhecido nos documentos oficiais de políticas nacionais e municipais de educação. Desse modo, a pesquisa contribui para as políticas públicas educacionais, para os sistemas/redes de ensino, para as escolas de ensino fundamental e, sobretudo, para as crianças. Sendo assim, tornam-se necessárias outras pesquisas para

esclarecer mais sobre o direito à participação das crianças na educação escolar, a partir de outras perspectivas teórico-metodológicas da sociologia da infância.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/440/571>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: GOULART, A. L.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, p. 17-35, 2011.

AÇÃO EDUCATIVA, A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação / **Ação Educativa** – São Paulo: Ação Educativa, 1ª edição 2013.

AFONSO CLÁUDIO. Lei nº 2139, de 15 de julho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Afonso Cláudio, ES, ano jul. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalafonsoclaudio.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ÁGUA DOCE DO NORTE. Lei nº 012, de 12 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Água Doce do Norte, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalaguadocedonorte.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ÁGUIA BRANCA, Lei nº 1282, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Águia Branca, ES, ano jul. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalaguia branca.es.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2019.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil** (Dissertação de Doutorado). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2010.

ALEGRE. Lei nº 3342, de 06 de agosto de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Alegre, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalalegre.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ALFREDO CHAVES, Lei nº 539, de 02 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Alfredo Chaves, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalalfredochaves.es.gov.br>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ALTO RIO NOVO. Lei nº 825, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Alto Rio Novo, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalalfredochaves.es.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ALVAREZ, Myrian. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**. Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

ANCHIETA, Lei nº 1080, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Anchieta, ES, ano jun. 2015. Disponível em:

<https://camaramunicipalanchieta.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

APIACÁ, Lei nº 901, de 22 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Apiacá, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipapiacá.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ARACRUZ, Lei nº 3967, de 14 de setembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Aracruz, ES, ano set. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalaracruz.es.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARIÈS, Philippe. **El Niño y la Vida Familiar em el Antiguo Régimen**. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.

ARNSTEIN, Sherry Phyllis. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE**, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002. Disponível em <http://aeessp.org.br/escada.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ATÍLIO VIVACQUA, Lei nº 1095, de 26 de maio de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Atílio Vivacqua, ES, ano maio. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalatíliovivacqua.es.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educ. Soc.** Campinas, vol.23, n.80, set., p. 49-71, 2002.

BAIXO GUANDÚ, Lei nº 2860, de 02 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Baixo Guandu, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalbaixoquandu.es.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. **O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa**. São Paulo, Veras Editora, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out de 2007.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A Escola sob o ponto de vista da “Criança de seis anos”**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação: UNEMAT. Cáceres/MT, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 2011.

BARRA DE SÃO FRANCISCO, Lei nº 0604, de 15 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Barra de São Francisco, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalbarradessofrancisco.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, 2014. 108 f. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010573.pdf>. Acesso em: 06 jun.2020.

BAUER, W. Martin. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2020.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP**: desenvolvendo a qualidade em parcerias. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

BEZERRA, Saulo de Castro. **Estatuto da criança e do adolescente: marco da proteção integral**. Brasília, 2006. p.17-22.

BOA ESPERANÇA, Lei nº 1538, de 08 de junho de 2014. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação. **Câmara Municipal**: Boa Esperança, ES, ano jun. 2014. Disponível em: <https://camaramunicipalboaesperanca.es.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. A participação como objeto de estratégia de pesquisa. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos (Orgs). Ed. UFPR. Curitiba, Paraná. 2013, p. 26-31.

BOM JESUS DO NORTE, Lei nº 010, de 24 de junho de 2012. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Bom Jesus do Norte. **Câmara Municipal**: Ibitirama, ES, ano dez. 2012. Disponível em: <https://http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p.1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/Leis/L9394>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8089.htm. Acesso em: 18 de dez. de 2018.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8089. Acesso em: 18 nov. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. Estabelece Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lex**: Plano Nacional de Educação. Brasília. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os direitos das crianças. **Lex**: Convenção sobre os direitos das crianças. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/D99710.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/D6094. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Lex**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/R7.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Lex**: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/R1.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Municipal de Educação**: Caderno de orientações. Brasília: MEC/SASE, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRAZINOV, Piort Afasinovitch. Bakhtin: finalmente toda a verdade aparece!!!. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 11-18.

BREJETUBA, Lei nº 704, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Brejetuba. **Câmara Municipal**: Brejetuba, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalbrejetuba.es.gov.br>. Acesso em: 14 jun.2019.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 95-130.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CACHOEIRO DO ITAPEMIRIM, Lei nº 7217, de 26 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Cachoeiro do Itapemirim. **Câmara Municipal**: Cachoeiro do Itapemirim, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalcachoeirodoitapemirim.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CALDEIRON, Ana Claudia. **Eu sou como você me reconhece: as relações entre bebês numa creche pública de Campinas**. Trabalho (Conclusão de Curso- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, as crianças e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 106, p. 117-127, março de 1999. Disponível em: [http:// publicacoes.fcc.org.br](http://publicacoes.fcc.org.br). Acesso em 04 fev. 2019.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Maurício Santana Dias. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, p. 35-36.

_____. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1990. p.283-350.

CARIACICA, Lei nº 5465, de 22 de setembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Cariacica. **Câmara Municipal**: Cariacica, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalcariacica.es.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CARVALHO, Adriana. Maria P. **O Estado Brasileiro na contemporaneidade: o desafio do ajustamento à nova ordem mundial num cenário de crise**. Fortaleza: UFC/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1993. Projeto de Pesquisa.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol.30, n.109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTELO, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Cariacica. **Câmara Municipal**: Cariacica, ES, ano jun. 2014. Disponível em: <https://camaramunicipalcariacica.es.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

CASTRO, Lucia Rabello. The ‘good-enough society’, the ‘good-enough citizen’ and the ‘good-enough student’: Where is children’s participation agenda moving to in Brazil? **Childhood**, p. 1-7, 2011.

_____. (Coord.) **“Falatório”**. Participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa, 2010.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?**

2010. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11923>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COELHO, Paula Cristiane Andrade. **A participação das crianças na gestão escolar**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6061/1/Paula%20Cristiane%20Andrade%20Coelho.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na Educação Infantil: a participação da criança**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9802/1/Tese_finalCOLASANTO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

COLATINA, Lei nº 6.270, de 23 de dezembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Colatina. **Câmara Municipal**: Colatina, ES, ano dez. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalcolatina.es.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CONCEIÇÃO DA BARRA, Lei nº 2.716, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Conceição da Barra. **Câmara Municipal**: Conceição da Barra, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <<https://camaramunicipalconceiçãodabarra.es.gov.br>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CONCEIÇÃO DO CASTELO, Lei nº 2.716, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Conceição do Castelo. **Câmara Municipal**: Conceição do Castelo, ES, ano jun.2015. Disponível em: <<https://camaramunicipalconceiçãodocastelo.es.gov.br>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, maio/ago., p. 293-303. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Dossiê “Sociologia da infância: pesquisas com crianças”. In: **Caderno CEDES: Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 343-347, Maio/Ago. 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DIVINO DE SÃO LOURENÇO, Lei nº 588, de 30 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Divino de São Lourenço. **Câmara Municipal**: Divino de São Lourenço, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

DOMINGOS MARTINS, Lei nº 2694, de 26 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Domingos Martins. **Câmara Municipal**: Domingos Martins, ES, jun, 2015. Disponível em: <https://camaramunicipaldmartins.es.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DORES DO RIO PRETO, Lei nº 801, de 13 de julho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Dores do Rio Preto. **Câmara Municipal**: Dores do Rio Preto, ES, ano jul. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipaldoresdoriopreto.es.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação: O Epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária/ Anpae, 2018.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 17. Maio-Ago. 2001, p. 5-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

ECOPORANGA, Lei nº 1744, de 10 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Ecoporanga. **Câmara Municipal**: Ecoporanga, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalecoporanga.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPÍNDULA, Daniel; MATOS, Maria de Fatima. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, nº 3, p. 357-367, set./dez.2004.

ESPÍRITO SANTO, Resolução CEE/ES, nº 3.777/2014. **Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo**. ES, mai. 2014.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.faced/article/viewFile/12296/8737>. Acesso em: 25 fev. 2018.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zélia de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Flávia Campos. **Processos participativos e o Programa Participação Criança na Rede Municipal de Educação de Olinda (2001-2008)**: uma experiência de coautoria infantil. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4816>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus e Edusp, 1980.

FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set.2016.

_____. **Infância, Direitos e Participação**: Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

_____. **Infância e direitos:** participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho. Braga, 2005.

FERREIRA, Eliana Maria. “**Você parece criança!**” Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos. Acesso em: 20 ago. 2018.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; VENTURIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica do Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 19-38.

FERREIRA, Pedro de; CAETANO, Andreia; RODRIGUES, Mariana; LOPES, Carina. C.; PAIS, Sofia. C.; ARAÚJO, Helena C.; MENEZES, Izabel. Visions of the authoritarian past in citizenship education policies and practices in Spain and Portugal. In: HEDKE, R.; ZIMENKOVA, T. **Education for civic and political participation: a critical approach**. Londres: Routledge, 2013. p. 207-224.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAZER, Elizabeth. Depoliticising citizenship. **British Journal of Educational Studies**, v. 55, n. 3, p. 249-263, 2007.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos. In: Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36ª, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. **Associativismo civil e participação social:** desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos das crianças. Tese (Doutorado em Sociologia). Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro- IUPERJ, 2004.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha; QUINTÃO, Paula Gomes. An analysis on the implementation of the Convention on the rights of the child in south american and european countries. **Pensamiento Jurídico**, Bogotá, v. 19, p. 175-190, 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da Criança:** aprovada em 20 de novembro de 1989. Brasília: UNICEF, 1990.

FUNDÃO, Lei nº 1019, de 25 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Fundão. **Câmara Municipal:** Fundão, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalfundao.es.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GANDINI, Raquel Pereira C. Participação ou Legitimação. **Educ. Soc.** Campinas, vol.7, n.21, pp. 140-144, Maio/Ago. 1985.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002.

GEBARA Ademir. Tecnologia e história. **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador Tecnologia e Civilização**. Ponta Grossa. PR. 2005. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/>. Acesso em: 03 fev. 2019.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMÓN, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p. 143-156, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed,2002.

_____. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1994

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. 2011. 222f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Movimento de meninos e meninas de rua no Brasil. In: GOHN, Maria da Glória. **Os Sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo: Cortez, p. 111-133, 1997.

GOULART, Maria Inês Mafra. **A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-6QRRUH>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GOVERNADOR LINDEMBERG, Lei nº 732, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Governador Lindenberg. **Câmara Municipal**: Governador Lindenberg ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalgovernadorlindemberg.es.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GUAÇUI, Lei nº 4069, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Guaçuí. **Câmara Municipal**: Guaçuí ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalguaucui.es.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2019.

GUARAPARI, Lei nº 3.934, de 03 de setembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Guarapari. **Câmara Municipal**: Guarapari, ES, ano set. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalguarapari.es.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005, p. 7.

HAMMARBERG, Thomas. **The UN Convention on the rights of the child** – and how to make it work. Human Rights Quarterly, nº 12 – 97, 1990.

HART, Roger. **Children’s participation**: From tokenism to citizenship. Londres: Earthscan – UNICEF, 1992.

HASCKEL, Selita. Gestão democrática na educação infantil: tecendo a história da participação política dos professores nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Juricema (orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: 2007.

HEYWOOD, Colin. Trad. Roberto Cataldo Costa. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HONIG, Michael-Sebastian. **Entwurf einer Theorie der Kindheit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1999.

IBATIBA, Lei nº 819, de 03 de abril de 2017. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Ibatiba. **Câmara Municipal**: Ibatiba, ES, ano abr. 2017. Disponível em: <https://ibatiba.es.leg.br>. Acesso em: 04 ago. 2019.

IBIRAÇU, Lei nº 3.666, de 14 de setembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Ibiracú. **Câmara Municipal**: Ibiracú, ES, ano set. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalibiracu.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

IBITIRAMA, Lei nº 879, de 29 de maio de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Ibitirama. **Câmara Municipal**: Ibitirama, ES, ano maio. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalibitirama.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ICONHA, Lei nº 811, de 27 de dezembro de 2012. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Iconha. **Câmara Municipal**: Iconha, ES, ano dez. 2012. Disponível em: <https://camaramunicipaliconha.es.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

INGOLD, Tim. From the transmission of representations to the education of attention. In: **Whitehouse**, Harvey. The debate mind evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg, p. 113-153, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Espírito Santo: **IBGE**, 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. Número de municípios por UF 1872 a 2010 do IBGE. **IBGE**, 1991. Disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/malhas_territoriais/municipios_1872_1991/Documentacao/. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. Pesquisa Nacional de Saúde: 2013. Percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Espírito Santo: **IBGE**; 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

_____. Estimativas do Censo Demográfico/Indicadores Sociais Municipais Espírito Santo: **IBGE**; 2018. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2020 [online]. Brasília: **INEP**; 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 09 set. 2019.

IRUPI, Lei nº 815, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Irupi. **Câmara Municipal**: Irupi, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalirupi.es.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ITAGUAÇU, Lei nº 1575, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Itaguaçu. **Câmara Municipal**: Itaguaçu, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalitaguaçu.es.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ITARANA, Lei nº 1153, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Itaguaçu. **Câmara Municipal**: Itaguaçu, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalitaguaçu.es.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2019.

ITAPEMIRIM, Lei nº 2.873, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Itapemirim. **Câmara Municipal**: Itapemirim, ES, ano set. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalitapemirim.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

IÚNA, Lei nº 2.637, de 11 de setembro de 2017. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Iúna. **Câmara Municipal**: Iúna, ES, ano set. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipaliuna.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

JAGUARÉ, Lei nº 1.255, de 02 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Jaguaré. **Câmara Municipal**: Jaguaré, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipaljaguare.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian (eds). **The Palgrave handbook of childhood studies**. UK: Palgrave Macmillan, 2009.

_____; JAMES, Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage. 2008.

_____; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge, 1998.

_____; PROUT, A. (Ed.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer, 1990.

JARDIM, Marina Dantas. **Infância e ação**: entre o desenvolvimento do indivíduo e a participação no mundo comum. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

JENKS, Chris. Investigação “Zeitgeist” na Infância. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (Org.). **Investigação com Crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Paula Frassinetti, 2005. p. 55-71.

JERÔNIMO MONTEIRO, Lei nº 1.593, de 17 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Jerônimo Monteiro. **Câmara Municipal**: Jerônimo Monteiro, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipaljeronimomonteiro.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

JOÃO NEIVA, Lei nº 2.792, de 23 de setembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de João Neiva. **Câmara Municipal**: João Neiva, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipaljoaoneiva.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KARLSSON, Juliane Karla Freitas. **A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar**: a vez e a voz da infância. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2859>. Acesso em: 03 jun. 2020.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. “Porque Narciso acha feio o que não é espelho” – Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Ática, p. 36 -47, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol. 20, n.67, p.112-149.

LANSDOWN, G. Promoting children’s participation in democratic decision-making. UNICEF. **Innocenti Insight**, Florence, Italy, 2001.

LARANJA DA TERRA, Lei nº 2.792, de 18 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano

Municipal de Educação de Laranja da Terra. **Câmara Municipal**: Laranja da Terra, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipallaranjadaterra.es.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2019.

LIEBEL, Manfred; SADI, Iven. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos**, 39, p.123-140, mayo-agosto 2012.

_____. Paternalism, participation and children's protagonism. **Children, Youth and Environments**, 17(2), 56-73, 2007

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Repensando a escola – com a palavra: a criança da área rural. In: CRUZ, Silvia Helena Viera (Org.), **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. pp. 312- 314, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Lei nº 3. 509, de 11 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Linhares. **Câmara Municipal**: Linhares, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalinhares.es.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MALHOTRA, Narech Kranti; BIRKS, David F. **Marketing Research**: An Applied Approach. Milan: Prentice Hall, 3 ed., 2006, 835p.

MAYALL, Berry. **Children's Lives Outside School and their Educational Impact**. Institute of Education, University of London. 2007.

_____. **Children, Health and the Social Order**. Buckingham: Open University Press, 1996.

MANTENÓPOLIS, Lei nº 3. 509, de 11 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Linhares. **Câmara Municipal**: Linhares, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalinhares.es.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MARATAÍZES, Lei nº 1.790, de 19 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Marataízes. **Câmara Municipal**: Marataízes, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalmarataizes.es.gov.br>. Acesso em: 21/07/2019.

MARCHI, Rita de Cássia. O 'ofício de aluno' e o 'ofício de criança': articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

_____. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não criança” no Brasil. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

_____. SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

MARECHAL FLORIANO, Lei nº 1.614, de 21 de maio de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Marechal Floriano. **Câmara Municipal**: Marechal Floriano, ES, ano maio. 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARIANO, Carmém Lúcia Sussel. **Direitos da criança e do adolescente**: os marcos legais e a mídia.2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARILÂNDIA, Lei nº 1.215, de 16 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Marilândia. **Câmara Municipal**: Marilândia, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalmarilandia.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa Qualitativa um desafio instigante**. São Paulo, Veras Editora. 1999.

MARTINS, Angela Maria Roberti; PIMENTA, Cláudia Oliveira Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas: análise de fontes oficiais **Educação**. Porto Alegre, vol. 37, núm. 2, maio-agosto, 2014, pp. 210-217

MARTINS, Ângela Maria; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas e temas curriculares: uma análise de políticas educacionais. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 143 - 151, dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.eduambienteeducacao/article/view/108>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **ProPosições**, Campinas, v. 21, n. 3, p.237-244, 2010.

MCCOWAN, T. **Rethinking citizenship education**: a curriculum for participatory democracy. London: Continuum, 2009.

MÉNDEZ, Emilio Garcia. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**. Vol. 8, 2013, p. 1-22. Disponível em: [file:///D:/Usuario/Downloads/223-Texto%20do%20artigo-844-1-10-20150618%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/223-Texto%20do%20artigo-844-1-10-20150618%20(1).pdf). Acesso em: 20 de jan. 2019.

MENDONÇA, Ana Walesca. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, mai./jun./jul./ago., 2012.

MENEZES, Isabel; FERREIRA, Pedro. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 131-147, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

MIMOSO DO SUL, Lei nº 2.245, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Mimoso do Sul. **Câmara Municipal**: Mimoso do Sul, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalmimosodosul.es.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1993.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTANHA, Lei nº 905, de 22 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Montanha. **Câmara Municipal**: Montanha, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://cmmontanha.es.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

MONTEIRO, H.; FERREIRA, P. D. **Unpolite citizenship**: the non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education*, v. 10, n. 4, p. 5-11, 2011.

MONTEIRO, Lígia Cláudia Gonçalves. **Educação e direitos da criança**: perspectiva histórica e desafios pedagógicos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga.

MOSS, Peter; PETRIE, Pat. **From children's services to children's spaces**. Public Policy, Children and Childhood. London: Routledge, 2002.

_____. Reconciliando a infância: crianças, instituição e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-256.

_____. Vers une définition des objectifs des services de la petite enfance. In: RAYNA, S.; DELEAU, M.; LAEVERS, F. (Ed.) **Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire?** Paris: INRP; Nathan, 1996.

MOVIMENTO Nacional de Meninos e Meninas de Rua. **Cartilha do I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua**. Goiás: MNMMR, p. 44, 1988.

MUCURICI, Lei nº 631, de 19 de junho de 2018. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Mucurici. **Câmara Municipal:** Mucurici, ES, ano jun. 2018. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.

MUNIZ FREIRE, Lei nº 211, de 03 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Muniz Freire. **Câmara Municipal:** Muniz Freire, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalmunizfreire.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MUQUI, Lei nº 644, de 17 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Muqui. **Câmara Municipal:** Muqui, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalmuqui.es.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2019.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011, p.37-54.

_____ (coord) et al. **Infância e Sociologia da Infância:** entre a invisibilidade e a voz: Relatório Científico. São Paulo: FEUSP, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Eds.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, p. 13-36, 2007.

PAIXÃO, Gleice Aline Miranda. **Escola Democrática:** a participação dos alunos na gestão financeira da escola. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília – UCB. Brasília, DF, 2012.

PANCAS, Lei nº 1.535, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Pancas. **Câmara Municipal:** Pancas, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalpancas.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas, **Anais...** Porto de Galinhas, ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1915.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 6. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2005.

PEDRO CANÁRIO, Lei nº 1.195, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Pedro Canário. **Câmara Municipal:** Pedro Canário, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalpedrocanario.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, vol.30, n.108, pp. 761-778, out. 2009.

PINHEIRO, Ângela. **Criança e Adolescente no Brasil: Porque o Abismo entre a Lei e a Realidade.** Fortaleza. Editora UFC, 2006.

PINHEIROS, Lei nº 1.264, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Pinheiros. **Câmara Municipal:** Pinheiros, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicippinheiros.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997. P. 31-71.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e Espaços Escolares: o desconfinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007, p. 91-116.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo.** São Paulo, v. 17(17), 133-151, 1991. Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v17i17p133-151>.

PIÚMA, Lei nº 2.078, de 13 de julho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Pinheiros. **Câmara Municipal:** Pinheiros, ES, ano jul. 2015. Disponível em: <https://camaramunicippinheiros.es.gov.br>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade.** vol. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

PNUD BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2010:** Todos os Estados do Brasil. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

PONTO BELO, Lei nº 431, de 22 de julho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Ponto Belo. **Câmara Municipal:** Ponto Belo, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicippontobelo.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019

PORTUGAL, Gabriela; LAEVERS, Ferre. **Avaliação em educação pré-escolar.** Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora, 2010.

PRESIDENTE KENNEDY, Lei nº 2.078, de 13 de julho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Presidente Kennedy. **Câmara Municipal:** Presidente Kennedy, ES, ano jul. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalpresidentekennedy.es.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40,

n.141, p.729-750, 2010.

_____. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Childhood studies and the modern mentality. In: PROUT, A. **The future of childhood**. RoutledgeFalmer, p. 35-57, 2005.

_____. JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.) **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Falmer, p. 7-34, 1990.

QUINTÃO, Paula Gomes. **Informação para o monitoramento da convenção da convenção dos direitos da criança**: a atuação da rede NGO Group. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n2/a18v13n2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: GOULART, Ana Lúcia de Faria; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri;

PRADO, Patrícia Dias. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na Escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de (Org). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007, p. 21-50.

_____. CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt13.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico para a educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 137-167.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância enquanto fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan/abr. 2011. Artigo originalmente publicado em Eurosocial report Childhood as a Social Phenomenon: lessons from na International Project, n. 47, 1993, p. 11-18.

_____. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, dez, 2010a.

_____. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, set./dez, p.777-792.2010b.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010c. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

_____. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças**. Perspectivas e Práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 73-96, 2005.

_____. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In: MOURITSEN, Flemming; QVORTRUP, Jens. (Eds.) **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press. 2002.

_____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, p.129-152, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

_____. **Crescer na Europa** – horizontes atuais dos estudos sobre a infância e a juventude. Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1998. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

_____. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, Lynne et al. (Eds.). **Growing up in Europe**. Berlin/ New York: De Gruyter. 1995.

RAPOPORT, Andrea. A criança de seis e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG Marta; PACHECO, M. Pacheco (Org.). **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RASERA, Emerson Fernando; ROCHA, Rita Martins Godoy. Sentidos sobre a prática grupal no contexto da saúde pública. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2010.

REIS, Marcelo. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. Ed. da UFSC, 4 ed. Florianópolis, 2002.

RIO BANANAL, Lei nº 1.293, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Rio Bananal. **Câmara Municipal**: Rio Bananal, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalriobananal.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

RIO NOVO DO SUL, Lei nº 648, de 11 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Rio Novo do Sul. **Câmara Municipal**: Rio Novo do Sul, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalrionovodosul.es.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2019.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: http://www.editora.pucRio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Veiga. **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Jeruza da Rosa da. **Prática pedagógica e participação das crianças na escola**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RGS, 2014.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, p. 11-46, 2011.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, p. 296-334, 2008.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo, Cortez, p. 49-85, 2006.

_____. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, 28(12), 1976.

_____. MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

RUGET, Vanessa. The renewal of civic education in France and in America: comparative perspectives. **The Social Science Journal**, v. 43, n. 1, p. 19-34, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** ano I, n. I, p. 01-15, jul./2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIO, Donatella. Il Progetto Pedagogico Del Nido. La valutazione pedagogica. Quaderno. In: **Del Servizio Politiche familiari, Infanzia e Adolescenza, Regionale Emilia-Romagna**, nº.31, p. 49-57, 2013.

SANTA LEOPOLDINA, Lei nº 024, de 29 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Santa Leopoldina. **Câmara Municipal**: Santa Leopoldina, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsantaleopoldina.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SANTA MARIA DO JETIBÁ, Lei nº 1778, de 16 de junho de 2015. Aprova e sanciona o

Plano Municipal de Educação de Santa Maria do Jetibá. **Câmara Municipal**: Santa Maria do Jetibá, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsmdojetiba.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania de crianças e adolescentes: a legislação e a proteção a seus direitos. In: ARAÚJO, B. (Org.). **Crianças e adolescentes no Brasil**: diagnósticos, políticas e participação da sociedade. Campinas: Fundação Cargill, 1996. P. 143-180.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez. 2000a.

_____. **Reinventar a democracia**. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2002b.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002b.

SÃO DOMINOS DO NORTE, Lei nº 821, de 07 de outubro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de São Domingos do Norte. **Câmara Municipal**: São Domingos do Norte, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsaodomingosdonorte.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SÃO GABRIEL DA PALHA, Lei nº 2.538, de 22 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de São Gabriel da Palha. **Câmara Municipal**: São Gabriel da Palha, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsaogabrieldapalha.es.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SÃO JOSÉ DO CALÇADO, Lei nº 1.937, de 22 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de São José do Calçado. **Câmara Municipal**: São José do Calçado, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsaososedocalcado.es.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2019.

SÃO MATEUS, Lei nº 104, de 29 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de São Mateus. **Câmara Municipal**: São Mateus, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsaomateus.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SÃO ROQUE DO CANAÃ, Lei nº 756, de 18 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de São Roque do Canaã. **Câmara Municipal**: São Roque do Canaã, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsaoroquedocanaa.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SARAT, Magda. Infância, educação e sexualidade no processo civilizador. **Educação e fronteiras on line**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, mai/ago., 2011, p. 77-88. Disponível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1451>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A reinvenção do ofício de aluno e de criança**. Atos de Pesquisa em Educação, v.6, n3, p.581-602, 2011.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.17-39, 2009a.

_____. A reinvenção do ofício de criança. In: **Infância, Criança, Internet – Desafios na era digital**. Textos da Conferência Internacional Espaços e Educação. Tempos de Formação. Fundação Calouste Gulbenkian, 2009b.

_____. “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Interacções**, nº. 10, pp. 1-5, 2008. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/366/321>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Os Ofícios da Criança. In: Vários. **Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. p. 125-145, 2000.

_____. ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natalia Fernandes. Participação Infantil na Organização Escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 51-90, 2007.

_____. TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Políticas Públicas e Participação Infantil, Educação, Sociedade e Cultura, nº 25: 183-206, 2007.

_____. SOARES; Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania das crianças. In: **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva, 141 - 159. Brasil: Summus Editorial, 2006.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: V. M. R Vasconcellos & M. J. Sarmento (Orgs.), **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. p. 25-52, 2007.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, p. 25 – 49, 2005.

_____. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

_____. Os ofícios da criança. **ACTAS do Congresso Internacional Os mundos Sociais e Culturais da Infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, vol.2, p.125-145, 2000.

_____. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.): **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 9-30, 1997.

_____. TOMÁS. Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**. UNESP Presidente Prudente, v12, n.13, p.49-64, 2005.

_____. TOMÁS, Catarina. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, p.135-162, 2004.

SCHERMA, Camila Caracelli; TURATI, Carlos. Uma leitura do texto “Estrutura do Enunciado”, de V.N. Volochínov (1930). In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 40-55, 2012.

SCHILKE, Ana Lucia Tarouquella. **Palavras (ocas) o vento leva...: as dimensões da escuta, do diálogo e da deliberação no estudo da participação infantil a partir da experiência da representação estudantil em uma escola pública municipal**. 2017. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa do Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=grupo/pos-graduacao>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SCOPELLITI, Massimiliano; MUSATTI, Tulia. Parents’ view of child care quality: values, evaluations, and satisfaction. **Journal of Child and Family Studies**. 22(8), p. 1025-1038, 2013.

SERRA, Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Serra. **Câmara Municipal**: Serra, ES, ano nov. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalserra.es.gov.br>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Lei N.º 2665, de 30 de dezembro de 2003 – Institui o Sistema Municipal de Educação da Serra. **Câmara Municipal**: Serra, ES, ano dez. 2003. Disponível em: <https://camaramunicipalserra.es.gov.br>. Acesso em: 03 out. 2019.

_____. Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra. **Sistema Municipal de Educação de Serra**: Serra, ES, dez. 2003. Disponível em: <https://prefeituramunicipalserra.es.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa – 1º Ed. São Paulo: Cortez, p. 47-70, 2018.

SILVA, Viviane Aparecida da. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**: possibilidade de escuta das crianças. 2014. 221f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. São Paulo, SP, 2014. Disponível: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/980>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

_____. **Le Métier d'Élève**. Revue Française de Pédagogie, Paris: Institute National de Recherche Pedagogique. Paris: n. 104, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

_____. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, v. 7, n.12, 2005.

SOORETAMA, Lei nº 781, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Sooretama. **Câmara Municipal**: Sooretama, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalsooretama.es.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2019.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010, p. 300-309. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a07.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2020.

STROISCH, Sandra Regina Gonzaga. **Professora, posso falar?** um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101566>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SCHUELER, Alessandra F. Matinez. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Ligia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children's Participation. **International Journal of Children's Rights**. 15. p.199-218, 2007.

TOMÁS, Catarina. As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**. n. 32, p.129-144, 2014.

_____. **Há muitos mundos no mundo**... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. Tese de Doutorado. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho. 2007a. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. "Participação não tem Idade". Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto&Educação**. Editora Unijuí Ano 22 nº 78, p.45-63, Jul./Dez. 2007b.

_____. FERNANDES, Natalia. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. **Educativa**. Goiânia, v.16, n.2, p.201-216, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n 26, p. 137-164, 2001.

VARGEM ALTA, Lei nº 1.114, de 23 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Vargem Alta. **Câmara Municipal**: Vargem Alta, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvargemalta.es.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1239-1256, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VENDA NOVA DO IMIGRANTE, Lei nº 1.193, de 25 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Venda Nova do Imigrante. **Câmara Municipal**: Venda Nova do Imigrante, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvendanovadoimigrante.es.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2019.

VIANA, Lei nº 2.726, de 03 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Viana. **Câmara Municipal**: Viana, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalviana.es.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2019.

VILA PAVÃO, Lei nº 1.012, de 18 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Vila Pavão. **Câmara Municipal**: Vila Pavão, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvilapavao.es.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2019.

VIANA, Lei nº 024, de 29 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Viana. **Câmara Municipal**: Viana, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalviana.es.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

VILA PAVÃO, Lei nº 024, de 29 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Vila Pavão. **Câmara Municipal**: Vila Pavão, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvilapavao.es.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2019.

VILA VALÉRIO, Lei nº 734, de 25 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Vila Valério. **Câmara Municipal**: Vila Valério, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvilavalerio.es.gov.br>. Acesso em: 26 jun. 2019.

VILA VELHA, Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Vila Velha. **Câmara Municipal**: Vila Velha, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvilavelha.es.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2019.

VITÓRIA, Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015. Aprova e sanciona o Plano Municipal de Educação de Vitória. **Câmara Municipal**: Vitória, ES, ano jun. 2015. Disponível em: <https://camaramunicipalvitoria.es.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2019.

_____. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, 2018. **Secretaria Municipal de Educação**: Vitória, ES, jul. 2018. Disponível em: <https://prefeituramunicipalvitoria.es.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2019

_____. Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV). **Resolução COMEV, nº 02/2017**. Dispõe sobre o processo de eleição para provimento da Função Gratificada de Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Vitória-ES. Vitória, fev. 2017.

APÊNDICE A - Carta convite para participação da pesquisa

(Mensagem enviada por *e-mail*)

CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Mensagem Carta Convite para Participação da Pesquisa.

Assunto: Convite ao Secretário(a) Municipal de Educação para Participar da Pesquisa: A Participação das Crianças na Educação Escolar a Partir dos Documentos Oficiais

Prezado(a) Secretário(a) Municipal de Educação,

Enviamos essa mensagem para convidá-lo(a) a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, na Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

A pesquisa tem como objetivo analisar as propostas educacionais que consideram e reconhecem a participação das crianças na educação escolar na etapa do Ensino

Fundamental, anos iniciais, elaboradas e/ou conduzidas por secretarias municipais de educação do Estado do Espírito Santo.

Para participar basta responder ao questionário que encontra-se disponível no link: <https://forms.gle/dBkbc5QU7sJFxmz7>

Em anexo, segue a Carta-Proposta para Colaboração na Pesquisa: A Participação das Crianças na Educação Escolar a partir dos Documentos Oficiais.

Desde já, agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

Verônica Belfi Roncetti Paulino
(veronicabroncetti@usp.br)
Contato: (27)99703-9482.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2019.

APÊNDICE B – Carta-Proposta Para Colaboração na Pesquisa Formulário de Pesquisa Google Docs.

CARTA-PROPOSTA PARA COLABORAÇÃO NA PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

São Paulo, 05 de junho de 2019.

De: Verônica Belfi Roncetti Paulino (Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP)

Para: Secretário(a) Municipal de Educação.

Prezado(a) Senhor(a),

No Brasil, o reconhecimento da **criança cidadã e sujeito de direitos** encontra-se integrado de forma **garantida** nos dispositivos contidos na **Constituição Federal de 1988**, no **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, e na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Esses dispositivos jurídicos abrangem elementos específicos no direcionamento do trabalho

educativo, no qual as crianças são reconhecidas como cidadãs de direitos, competentes, ativas, centro do planejamento político, pedagógico e curricular, portadoras e construtoras da história e da cultura e de sua identidade pessoal, social e cultural nas práticas sociais que vivenciam. Dessa forma, **a garantia do direito à participação das crianças na educação escolar envolve o processo que as incluem como agentes na tomada de decisões, nas consultas, nas quais suas opiniões são levadas em conta no desenvolvimento das propostas educacionais.**

Com base na garantia desse direito, elaboramos um projeto de pesquisa de doutorado que trata da **Participação das Crianças na Educação Escolar**, que tem como propósito aprofundar o estudo das propostas educacionais que consideram e reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar, elaboradas e/ou conduzidas pelas redes municipais de educação do Estado do Espírito Santo. **Esse projeto é orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, na Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Espera-se ainda, com esta pesquisa, contribuir para a visibilidade da aplicação do direito à participação das crianças na educação escolar, considerando que, na composição de um retrato das redes públicas municipais de educação do estado do ES, poderemos compreender o desenvolvimento da concretização do reconhecimento do direito à participação das crianças, no conjunto das ações das políticas educacionais.

As informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive, na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa, é garantido o anonimato de tais informações.

Para tanto, respeitosamente, solicitamos a V. S.^a, se for possível, que responda as questões propostas no formulário de pesquisa Google docs: A Participação das Crianças na Educação Escolar a partir dos Documentos Oficiais, por meio do link: <https://forms.gle/dBkbc5QU7sJFxnzm7>

Cordialmente,

Verônica Belfi Roncetti Paulino

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

APÊNDICE C – Formulário *online*

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Prezado/a Respondente:

Esta pesquisa, tem como objetivo analisar as propostas educacionais que consideram e reconhecem a participação das crianças na educação escolar na etapa do Ensino Fundamental, anos iniciais, elaboradas e/ou conduzidas por secretarias municipais de educação do Estado do Espírito Santo. Visa compreender as potencialidades na garantia e no reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar no exercício da cidadania.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este formulário, pois identificar o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, no âmbito das Redes Municipais de Ensino, será muito importante para o êxito da pesquisa acadêmica. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

Verônica Belfi Roncetti Paulino (veronicaroncetti@uso.br)/ Contato: (27)99703-9482.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Dados de Identificação da Rede/Sistema Municipal de Ensino *

3. Nome da Secretária Municipal de Educação: *

4. *

5. a) Número de Escolas do EF (anos iniciais) localizadas na zona urbana:

6. b) Número de Escolas do EF (anos iniciais) localizadas na zona rural:

7. b) Número de Escolas Urbanas conveniadas de EF (anos iniciais):

8. b) Número de Escolas Rurais conveniadas de EF (anos iniciais):

25/09/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

9. Número de Alunos/as Matriculados nesta Rede/Sistema de Ensino no Ensino Fundamental, séries Iniciais:

10. Número de Alunos/as Matriculados nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino no Ensino Fundamental, séries Iniciais, nas escolas localizadas na Zona Urbana:

11. Número de Alunos/as Matriculados nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino no Ensino Fundamental, séries Iniciais, localizadas na Zona Rural:

12. Função do Respondente:

Marcar apenas uma oval.

- Coordenador(a) Pedagógico(a) da Secretaria Municipal de Educação
- Técnico (a) pedagógico Responsável pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais
- Secretário(a) Municipal de Educação do Município

REDE/SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL

13. Identifique a forma de organização do sistema de ensino municipal:

Marcar apenas uma oval.

- Sistema de Ensino próprio.
- Rede Municipal vinculada ao Sistema Estadual de Educação.
- Outro

14. CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Nome: *

15. Ano de Nascimento: *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

16. Endereço de contato: *

17. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino.
- Feminino.
- Prefiro não dizer

25/09/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

18. Tipo de Cargo no exercício da função na Secretaria Municipal de Educação: **Marcar apenas uma oval.*

- Estatutário: cargo comissionado na secretaria de educação.
- Estatutário: cargo lotação provisória na secretaria de educação.
- Estatutário: cargo efetivo na secretaria de educação.
- Designação Temporária: cargo comissionado na secretaria de educação.
- Designação Temporária: exerce função pedagógica na secretaria de educação.
- Designação Temporária: exerce função administrativa na secretaria de educação.
- Outro: _____

19. Nível de Escolaridade do respondente **Marcar apenas uma oval.*

- Graduação - Completa
- Graduação - Incompleta
- Pós-Graduação Lato Sensu - Completa
- Pós-Graduação Lato Sensu - Incompleta
- Mestrado - Completo
- Mestrado - Incompleto
- Doutorado - Completo
- Doutorado - Incompleto
- Outro: _____

1) A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nos remete para uma dimensão de educação com perspectiva da formação integral, concebendo o trabalho e as práticas pedagógicas como “processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidade individuais e coletivas” (BRASIL, 2012, p. 532).

20. a) No que diz respeito a educação escolar das crianças do Ensino Fundamental, séries iniciais, esta Rede/Sistema Municipal de Ensino reconhece o direito à participação das crianças na educação escolar? Justifique sua resposta: *

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

21. b) Nesta Rede/Sistema de Ensino, as crianças participam de consultas, escutas relacionadas a seus interesses sem lhes causar danos, no que diz respeito a sua vida nos contextos de ação, sobretudo no âmbito escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

22. d) Como as crianças participam dos assuntos que dizem respeito a sua vida na educação escolar? Justifique sua resposta: *

23. e) Esta Secretária Municipal de Educação escuta as crianças a respeito de suas expectativas e/ou frustrações na vida escolar? Justifique sua resposta: *

24. f) Nesta Rede/Sistema Municipal Ensino, as crianças participam de consultas, escutas relacionadas a seus interesses sem lhes causar danos, no que diz respeito a sua vida nos contextos de ação, sobretudo no âmbito escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

25. g) Neste Rede/Sistema Municipal de Ensino, nos processos de formulação, implementação e gerenciamento de programas e ações políticas há o reconhecimento das crianças na categoria de sujeitos de direitos, cidadãos, admitindo-os na sua individualidade e na sua personalidade, sobretudo, detentoras de um conjunto de direitos de participação? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.
 Outro: _____

26. Justifique a resposta da pergunta anterior: *

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

27. h) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, no processo de formulação, implementação e gerenciamento de programas e ações políticas focalizam o direito à participação das crianças na educação escolar? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

28. Nesta Rede/Sistema Municipal de Educação, quais são os programas e ou ações em desenvolvimentos que as crianças participam? Relacione-os: *

29. I) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, no processo de formulação, implementação e gerenciamento de programas e ações políticas na educação escolar, as vozes (opiniões, sugestões, denúncias, entre outras formas) das crianças são consideradas? Justifique sua resposta: *

30. J) Neste Rede/Sistema Municipal de Ensino os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, as atividades de avaliação reconhecem e valorizam o direito à participação das crianças? De qual forma? Justifique sua resposta: *

31. I) Neste Rede/Sistema Municipal de Ensino, são proporcionados espaços de convivência e situações de aprendizagem às crianças, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes e estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas? Justifique sua resposta: *

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

32. m) Nas regras da gestão democrática estabelecida por esta Rede/Sistema Municipal de Ensino, garante o direito à participação das crianças na educação escolar *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

33. n) Nos assuntos relacionados à vida das crianças a respeito dos problemas/violações que os afetam naquele momento de vida como, por exemplo, situações de violência doméstica, abuso sexual, abandono, problemas de saúde, conflitos com familiares, educadores ou colegas, esta Rede/ Sistema Municipal de Ensino apóia, orienta e acompanha a criança. *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

34. o) No Plano Nacional de Educação no que diz respeito ao Ensino Fundamental, anos iniciais, o projeto educacional deve articular-se aos princípios da democracia participativa, formação integral, igualdade de oportunidades, potencialização de suas competências e, comprometido com a defesa da escola pública como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade. No plano municipal desta Rede/Sistema Municipal de Ensino, há o reconhecimento do lugar da infância na sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

35. p) Esta Rede/sistema Municipal de Ensino utiliza o guia "A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação" (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) como subsídio no desenvolvimento dos processos voltados a estimular a participação de crianças e adolescentes na formulação, implementação e gerenciamento do plano municipal de educação. *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

36. q) No currículo desta Rede/Sistema Municipal de Ensino, na articulação dos conhecimentos historicamente acumulados e constituição das experiências, são consideradas as vivências e os saberes das crianças do Ensino Fundamental, séries iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

37. Este Rede/Sistema Municipal de Ensino reconhece as indicações fornecidas pelas crianças sobre suas vivências e saberes do que deve ser trabalhado no currículo? Justifique sua resposta: *

II) A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica tem por objetivo o reconhecimento e valorização do aluno/a, centro do planejamento curricular, considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social. Conforme a instituição dessa diretriz, pergunta-se:

38. a) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino são estabelecidas indicações, recomendações e diretrizes no desenvolvimento do projeto político e pedagógico, das unidades escolares do Ensino Fundamental, séries iniciais, com vistas ao reconhecimento e valorização do aluno/a, sujeito de direitos à participação na educação escolar? De que forma? Justifique sua resposta: *

39. b) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino são estabelecidas indicações, recomendações e diretrizes através do regimento escolar com vistas ao reconhecimento e valorização do aluno/a, sujeito de direitos à participação na educação escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

40. c) Esta Rede/Sistema Municipal de Ensino desenvolve ações que integram as crianças, sujeitos de direitos, nas discussões e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.

41. d) Este Rede/Sistema Municipal de Ensino incentiva a participação das crianças nas organizações estudantis? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

42. Justifique sua resposta: *

43. Quais são as formas que esta Rede/Sistema Municipal de Ensino adota (ou não) nas práticas de incentivo à participação das crianças nas organizações estudantis? Justifique, exemplificando, sua resposta: *

44. e) Neste Rede/Sistema Municipal de Ensino, o trabalho educativo no Ensino Fundamental, séries iniciais é fomentado para o empenho da promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a Inclusão escolar e o direito de todos à educação (Brasil, 2010, p.134-135). *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.
 Talvez.

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

45. Tendo em vista, a diretriz (BRASIL, 2013, p. 134-135) apontada questão anterior, quais são as ações desenvolvidas por esta Rede/Sistema Municipal de Educação que fomentam o empenho da promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa? Justifique sua resposta: *

46. Neste Rede/Sistema Municipal de Ensino, o planejamento, a execução e avaliação da Educação visam promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade, buscando relações positivas entre as crianças (alunos/as) e adultos (profissionais docentes), rumo à construção de nação democrática? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

47. Justifique sua resposta:

III) A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, através de suas orientações, princípios e fundamentos, constituem-se dispositivos que garantem direitos à participação das crianças na educação escolar. Tendo em vista essas garantias, perguntamos:

48. a) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, quais ações são desenvolvidas que possibilitam a participação das crianças nas decisões do trabalho pedagógico? Justifique sua resposta: *

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

49. b) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, quais são as ações que possibilitam a participação das crianças na organização escolar? Justifique sua resposta: *

50. c) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, são desenvolvidas ações que possibilitam a participação das crianças no que diz respeito à aplicação dos recursos financeiros da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 As vezes.
 Raramente.
 Nunca.

51. d) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, séries Iniciais, promovem o aprofundamento de estudos, para que os professores/as concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas que abrangem o direito à participação das crianças na educação escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 As vezes.
 Raramente.
 Nunca.

52. e) Esta Rede/Sistema Municipal de Ensino, incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo acerca da concepção de criança, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto ao reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar, com o objetivo de ampliar e fortalecer esse direito. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não
 Outro: _____

53. Justifique sua resposta: *

25/08/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

54. f) Esta Rede/Sistema Municipal de Ensino, estabelece canais de comunicação com/entre grupos de crianças da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental, séries Iniciais, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos Institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 As vezes.
 Raramente.
 Nunca.

55. g) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, são tomadas providências no sentido de garantir o direito de alunos/as frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores/as competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de crianças, sujeitos de direitos. . *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 As vezes.
 Raramente.
 Nunca.

56. h) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, os/as profissionais docentes (professores/as, estagiários, entre outros servidores) são mobilizados a analisarem suas posturas, atitudes, palavras que impliquem o desrespeito e discriminação e a superação do autoritarismo nas relações estabelecidas com as crianças? De que forma? Justifique sua resposta: *

57. I) Nesta Rede/Sistema Municipal de Ensino, são tomadas providências no sentido de incluir o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à participação das crianças, na diversidade, nos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas. *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 As vezes.
 Raramente.
 Nunca.

25/09/2019 FORMULÁRIO DE PESQUISA: A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS DOCUMENTOS ...

58. J) Esta Rede/Sistema Municipal de Ensino produz e distribui livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Art. 32º § 9º, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente): Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

59. Justifique sua resposta: *

60. I) O Art. 32º § 5 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), versa sobre a inclusão obrigatória no Currículo do Ensino fundamental dos Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança. Em atendimento a esse artigo, indagamos: De que forma esta Rede/Sistema Municipal de Ensino, elabora, orienta e supervisiona a edição de livros e outros materiais didáticos que atendam o dispositivo legal supracitado? Justifique sua resposta: *

61. m) Esta Rede/Sistema Municipal de Ensino promove ampla divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) em atividades periódicas, com a participação das escolas públicas da rede, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades que envolvem o reconhecimento do direito à participação das crianças na educação escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- Frequentemente.
 Às vezes.
 Raramente.
 Nunca.
 Outro: _____

Pare de preencher este formulário.

Seção sem título

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Powered by

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PESQUISA ACADÊMICA:

Você está sendo convidado/a a participar como sujeito da pesquisa de Doutorado “A Participação das Crianças na Educação Escolar a partir dos Documentos Oficiais”. Esta pesquisa tem como propósito aprofundar o estudo das propostas educacionais que consideram e reconhecem o direito à participação das crianças na educação escolar, elaboradas e/ou conduzidas pelas redes municipais de educação do Estado do Espírito Santo. Para obter as informações necessárias, está prevista, nesta fase da coleta, a aplicação de questionário. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas neste questionário e autorizar o uso das respostas no relatório de pesquisa acadêmica de doutorado. Na pesquisa, sua identidade será preservada. No caso de haver concordância em participar, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure a responsável pela pesquisa, Verônica Belfi Roncetti Paulino (veronicabroncetti@usp.br), e/ou (27)99703-9482, tendo como orientadora a Professora Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (FEUSP).

AUTORIZAÇÃO

Eu,portador/a da Carteira de Identidade nº, telefone (...), informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa acadêmica de Doutorado “O Direito da Participação das Crianças na Educação Escolar a partir dos Documentos Oficiais”.

São Paulo, SP, de de 2019.

.....
 (Assinatura)

APÊNDICE E – Endereços eletrônicos das secretárias municipais de educação do Estado do Espírito Santo

Nº:	Estado:	Município:	Endereço Eletrônico:
01	ES	Afonso Claudio	semed@afonsoclaudio.es.gov.br
02	ES	Água Doce Do Norte	semecadn@hotmail.com
03	ES	Águia Branca	educacao.aguia@gmail.com
04	ES	Alegre	educacao@alegre.es.gov.br
05	ES	Alfredo Chaves	semec@alfredochaves.es.gov.br
06	ES	Alto Rio Novo	educacaoarn@gmail.com
07	ES	Anchieta	semeanchieta@bol.com.br
08	ES	Apiaca	apiaca@apiaca.es.gov.br
09	ES	Aracruz	semed@aracruz.es.gov.br
10	ES	Atílio Vivácqua	educacao@pmav.es.gov.br
11	ES	Baixo Guandu	educacao@pmbg.es.gov.br
12	ES	Barra de São Francisco	semecbsf@bol.com.br
13	ES	Boa Esperança	educacao@boaesperanca.es.gov.br
14	ES	Bom Jesus Do Norte	educacao@bomjesus.es.gov.br
15	ES	Brejetuba	educacao@brejetuba.es.gov.br
16	ES	Cachoeiro De Itapemirim	seme@cachoeiro.es.gov.br
17	ES	Cariacica	seme@cariacica.es.gov.br
18	ES	Castelo	educacao@castelo.es.gov.br
19	ES	Colatina	educacao@colatina.es.gov.br
20	ES	Conceição Da Barra	seme@conceicaodabarra.es.gov.br
21	ES	Conceição Do Castelo	secretariaeducacaocc@gmail.com
22	ES	Divino De São Lourenço	seme@dslourenco.es.gov.br
23	ES	Domingos Martins	secedu@domingosmartins.es.gov.br
24	ES	Dores do Rio Preto	educacaodoresdoriopreto@bol.com.br
25	ES	Ecoporanga	pmesmec@yahoo.com.br
26	ES	Fundão	semed@fundao.es.gov.br
27	ES	Governador Lindenberg	educagovlindenberg@bol.com.br
28	ES	Guaçuí	educacao@guacui.es.gov.br
29	ES	Guarapari	semed@guarapari-edu.com.br
30	ES	Ibatiba	ibatibacae@gmail.com
31	ES	Ibiraçu	sec.educacao@ibiracu.es.gov.br
32	ES	Ibitirama	semecibitirama@yahoo.com.br
33	ES	Iconha	gabinete@iconha.es.gov.br
34	ES	Irupi	educacaoirupi2017@gmail.com
35	ES	Itaguaçu	dettmanndarly@hotmail.com
36	ES	Itapemirim	educacao@itapemirim.es.gov.br
37	ES	Itarana	semed@itarana.es.gov.br
38	ES	Iúna	educacao@iuna.es.gov.br
39	ES	Jaguare	semec@jaguare.es.gov.br
40	ES	Jeronimo Monteiro	semec.jm@gmail.com
41	ES	Joao Neiva	patriciaalvessg@hotmail.com

42	ES	Laranja Da Terra	educacao@laranjadaterra.es.gov.br
43	ES	Linhares	sergio.suzano@linhares.es.gov.br
44	ES	Mantenópolis	semec1@yahoo.com.br
45	ES	Marataízes	semedmarataizes@live.com
46	ES	Marechal Floriano	educamf@hotmail.com
47	ES	Marilândia	semed@marilandia.es.gov.br
48	ES	Mimoso Do Sul	semec1@hotmail.com
49	ES	Montanha	semedmout@hotmail.com
50	ES	Mucurici	pmmucurici@hotmail.com
51	ES	Muniz Freire	semecmf@gmail.com
52	ES	Muqui	educacao@muqui.es.gov.br
53	ES	Nova Venécia	semenv9@yahoo.com.br
54	ES	Pancas	semepes@yahoo.com.br
55	ES	Pedro Canário	semecpc@hotmail.com
56	ES	Pinheiros	semepin@yahoo.com.br
57	ES	Piúma	educacao@piuma.es.gov.br
58	ES	Ponto Belo	educapbelo@yahoo.com.br
59	ES	Presidente Kennedy	semecpkes@ig.com.br
60	ES	Rio Bananal	semec.rb@bol.com.br
61	ES	Rio Novo do Sul	educacao15rns@yahoo.com.br
62	ES	Santa Leopoldina	semecsleopoldina@gmail.com
63	ES	Santa Maria de Jetibá	educacao@pmsmj.es.gov.br
64	ES	Santa Teresa	smed@limainfo.com.br
65	ES	São Domingos do Norte	semecsdn@bol.com.br
66	ES	São Gabriel da Palha	semecsgp@gmail.com
67	ES	São Jose do Calçado	semecalçado@gmail.com
68	ES	São Mateus	enivaldosandre_@hotmail.com
69	ES	São Roque do Canaã	semecsaoroquedocanaa@gmail.com
70	ES	Serra	semedeserra.presidencia@gmail.com
71	ES	Sooretama	educacao@sooretama.es.gov.br
72	ES	Vargem Alta	gabineteva@gmail.com
73	ES	Venda Nova do Imigrante	educacao@vendanova.es.gov.br
74	ES	Viana	semedviana@gmail.com
75	ES	Vila Pavão	educacao@vilapavao.es.gov.br
76	ES	Vila Valério	semevilavalerio@hotmail.com
77	ES	Vila Velha	semed@edu.vilavelha.es.gov.br
78	ES	Vitoria	semed-es@sedu.es.gov.br