

>> Artigo

“Professora, por que estamos sem recreio?” O direito à participação das crianças na escola de ensino fundamental

Letícia Ribeiro dos Santos Móre*

Viviane Castro Camozzato**

Resumo:

O mote central deste artigo é problematizar o direito de participação das crianças na escola de Ensino Fundamental. Para tal, assume a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos e, por isso, necessitam ter escuta e voz nas instituições, exercitando uma convivência democrática. O campo de pesquisa engloba uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. A produção de dados envolve registros escritos, desenhos, fotografias e conversas realizadas com as crianças no decorrer de um estágio curricular obrigatório no Ensino Fundamental, realizado a partir do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). As análises indicam que as crianças se indagam, se posicionam e contribuem qualitativamente para a democracia escolar quando são vistas e consideradas, efetivamente, como sujeitos de direito à participação nas diferentes instâncias da instituição escolar.

Palavras-chave:

Direito à participação. Escola. Criança. Cidadania.

“Miss, why aren’t we having recess?” The Right of Children to Participate in Elementary Schools

Abstract: The central theme of this article is an examination of the right of children to participate in elementary schools. To this end, we begin with the assumption that that children have rights and, therefore, they should be able to articulate their opinion and be heard within an institution; thereby ensuring a democratic coexistence. The field of research covers a 5th grade elementary school class at a municipal public school in the interior of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The data produced consists of written records, drawings, photographs and conversations with the children, taken from a mandatory curricular internship in Elementary Education, which was part of a degree

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) – unidade em Bagé. E-mail: let.moore@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8597-0879>.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) – unidade em Bagé. E-mail: vicamozzato@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2617-0529>.

course in Education at the State University of Rio Grande do Sul (Uergs). The analysis demonstrates that the children do consider things, take points of view and make a qualitative contribution to school democracy when they are treated effectively as individuals who have a right to participate in different aspects of school institutions.

Keywords: The right to participate. School. Children. Citizenship.

“Profesora, ¿por qué nos quedamos sin recreo?” El derecho a la participación de los niños en la escuela primaria

Resumen: El lema central de este artículo es problematizar el derecho de participación de los niños en la escuela primaria. Para lograrlo, asume la concepción de que los niños son sujetos de derechos y que, por ello, necesitan tener escucha y voz en las instituciones, ejercitando una convivencia democrática. El campo de investigación abarca un grupo de 5º grado de la primaria en una escuela pública municipal del interior de Rio Grande do Sul, Brasil. La producción de datos incluye registros escritos, dibujos, fotografías y charlas con los niños a lo largo de un período de prácticas curriculares obligatorio en la Primaria, realizado a partir de la carrera de licenciatura en Pedagogía de la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul (Uergs). El análisis indica que los niños se cuestionan, asumen posturas y contribuyen cualitativamente en la democracia escolar cuando son vistos y considerados, efectivamente, como sujetos de derecho a la participación en las diferentes instancias de la institución escolar.

Palabras clave: Derecho a la participación. Escuela. Niños. Ciudadanía.

Introdução

O presente artigo tem seu foco no reconhecimento dos direitos de participação das crianças e suas vozes no contexto escolar. Escolhemos esse tema devido a uma inquietação: as crianças e os seus direitos à opinião e participação ainda são, hoje em dia, pouco discutidos e praticados – principalmente em espaços gerenciados pelos adultos. Em vista disso, soma-se à nossa inquietação um fato – dentre outros, do mesmo tipo, que conhecemos –: durante o projeto de extensão *Uergs das crianças*¹, presenciamos crianças sendo proibidas de desfrutarem o recreio, sendo mantidas em sala de aula, enquanto a professora podia sair e fazer os seus quinze minutos de intervalo. Importante destacar que as crianças não haviam sido consultadas se queriam ou não fazer esse intervalo, sendo desrespeitados os seus direitos de brincar, socializar e lanchar junto aos demais estudantes daquela instituição.

Tal situação nos levou a tentar centrar nossa atenção, sobretudo, no direito das crianças opinarem sobre as tomadas de decisões na escola. Para tanto, partimos do princípio de que cada criança é única. Devido a isso, é imprescindível escutá-las, bem como legitimar o direito de lançarem suas falas e reivindicações no cotidiano das escolas, uma vez que elas têm diferentes compreensões e movimentam múltiplos significados, tendo perspectivas distintas de um mesmo tema sendo, ao mesmo tempo, capazes de problematizar questões da sociedade dentro e fora da escola. Porém, às vezes, os adultos falam por elas e isso gera diversos conflitos porque, sobretudo, ao falarem por

1 Trata-se de um projeto de extensão que, desde 2018, vem sendo desenvolvido na Uergs em Bagé, com o objetivo de aproximar as crianças de Bagé e região com a Universidade. No decorrer desse tempo já foram realizadas oficinas em escolas de educação infantil e ensino fundamental, produzidos materiais direcionados a professores/as e, ainda, organizadas recepções para as crianças visitarem a Universidade. Nesse último tipo de ação, as crianças foram recebidas com espaços pedagógicos preparados para elas: salas com ateliês diversos, espaços abertos com música, imagens, brinquedos, dentre outras propostas diversas.

elas, acabam dificultando o seu direito de participação. Isto é, falar pelas crianças pode gerar um conflito no diálogo entre adultos e crianças.

De acordo com Antunes (2007, p. 125), a participação é um “princípio da democracia que necessita ser trabalhado”, bem como a promoção da “convivência democrática no seu cotidiano, pois se aprende a participar, participando”. Levando esse aspecto em consideração, cremos que falar – reiteradamente – pelas crianças desestrutura as relações de cidadania. Importante destacar, nesse sentido, a expectativa de que as escolas, os professores, as famílias e o conjunto da sociedade em geral produzam situações de participação das crianças, a fim de que sejam, continuamente, capazes de refletir, opinar, sugerir soluções e resolver conflitos. Em suma, assumir responsabilidades de modo a proporcionar, favorecer e dar sentido a uma vida coletiva e democrática na instituição escolar.

Considerando o exposto, a intenção é compreender a participação das crianças na escola, a partir das suas vozes, ouvindo seus discursos como participantes ativas dos processos e instâncias dessa instituição. Perpassando, dessa forma, os tempos e os espaços ocupados e vividos por elas, dando visibilidade às suas expressões, gestos, gostos, intenções, frustrações e falas. Para aguçar as discussões focamos, como campo de pesquisa, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do Rio Grande do Sul. A movimentação vai na direção para que as crianças possam ser provocadas a refletir e questionar sobre assuntos relacionados à dimensão do direito à participação na escola. Nossas estratégias, assim, consideraram o quanto não podemos apenas ouvi-las, mas sim discutir com elas sobre a realidade em que estão inseridas de modo que possam problematizar seus aprendizados na escola e nas suas vidas. Para tanto, abordamos a questão a seguir: de que modo crianças de uma turma específica do 5º ano Ensino Fundamental analisam o exercício de seus direitos à participação no cotidiano da escola?

Sabe-se que as crianças têm pouca participação nas instituições escolares, mas será que elas reconhecem esse direito? Talvez, mediante esse processo de reconhecimento das crianças, das infâncias e suas participações, possamos analisar se – neste artigo e em diferentes pesquisas a continuarem a ser feitas –, de fato, tal direito está presente na escola, nos currículos e nas discussões a respeito do tema. Considerando isso, foram construídos os seguintes objetivos específicos a serem desenvolvidos na continuidade deste artigo: a) investigar a emergência da noção dos direitos da criança e sua entrada nas discussões pedagógicas; b) analisar o reconhecimento de crianças do ensino fundamental acerca dos seus direitos à participação no contexto escolar; c) problematizar o exercício cotidiano de participação das crianças no decorrer de uma prática de estágio curricular obrigatório.

A fim de trazer e problematizar as inquietações apresentadas, o artigo está organizado do seguinte modo: a seção “Crianças: atores sociais de direitos e participantes reflexivos na escola e na sociedade” traz uma discussão do entendimento das crianças como atores sociais e a construção da noção de que são sujeitos de direitos. Em “As crianças como sujeitos ativos na participação de tomadas de decisões dentro e fora da escola”, aparece um debate em torno das tomadas de decisões por parte das crianças e as conquistas de tal compreensão. “A escola como espaço de escuta das crianças, incluindo seu processo de participação e socialização” é uma seção em que a discussão sobre escola e a escuta ativa das crianças fica mais presente. Por fim, em “Produção e análise de dados a partir da prática docente com crianças”, o contexto em que foi realizada a pesquisa é demarcada e, ainda, são feitas as análises a partir da problematização do direito à participação na escola desenvolvida com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Crianças: atores sociais de direitos e participantes reflexivos na escola e na sociedade

Este artigo pretende trazer uma abordagem sobre os direitos das crianças em serem ouvidas e participarem dos momentos decisórios na escola. Nessa direção, serão abordadas suas vozes, apresentando sua trajetória em uma perspectiva de problematização das infâncias e da participação das crianças como sujeitos sociais, dando-lhes o direito de opinar no locus em que participam – ou seja, a escola compreendida como espaço de cidadania. Aliado a isso, Trevisan (2011, p. 352) salienta que é “importante considerar questões de acesso ao estatuto de cidadania a partir de diferentes pontos de vista, que possam incluir grupos e pessoas excluídas”.

Corroborando com as discussões, Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018, p. 186) explicitam que “em vez de falar da criança, sobre ela, ou por ela, ela própria passa a ter voz ativa”. Nessa discussão as crianças ganham visibilidade, mas, ao mesmo tempo, permanecem sem outros acessos como, por exemplo, os direitos políticos. Sendo assim, são excluídas de participarem nos processos de decisões dentro e fora do espaço escolar, em grande parte.

Mais especificamente, foi apenas na década de 1990, ao final do século XX, que as investigações com crianças foram adensadas a partir de novos campos de estudos. A partir daí, as pesquisas ultrapassaram os limites confinados a outros campos, como destacam Sarmento e Pinto (1997, p. 10) ao demarcarem que “o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social”, passou a ter o seu papel reconhecido como parte integrante da sociedade.

A promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em 1989, que viabilizou o direito de participação das crianças como cidadãs, foi de suma importância para se pensar no direito pleno de cidadania, envolvendo-as na participação da tomada de decisões sobre seus cotidianos. Contudo, na prática esse envolvimento não aconteceu com a fecundidade esperada, uma vez que a exclusão desse grupo minoritário ainda permanece evidente. E, em especial, como ressaltado anteriormente, principalmente nos direitos políticos. Sarmento e Pinto (1997, p. 12) evidenciam um fator agravante neste grupo etário, que se encontra “mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida”, sendo também cada vez mais afetados pela pobreza iminente e pelos conflitos sociais, sofrendo no presente com opressões que os impedem de assumir plenamente seus papéis de atores sociais.

Cada vez mais, vimos publicações com relação à entrada das infâncias nas discussões, mudanças significativas na construção social como categoria própria. Os autores Sarmento e Pinto (1997, p. 11) trazem a importância da discussão sobre a inclusão de todos: “a decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final do século”. Por sua vez, Trevisan (2011, p. 353) salienta o quanto “o conceito de cidadania deverá incluir as crianças enquanto coletivo no acesso a direitos políticos, nomeadamente os de participação, influência e decisão” abordando, assim, a necessidade de incluir as crianças nas diferentes esferas, onde elas já estão inseridas, mas ainda consideravelmente “invisíveis”.

Já no século XXI, a infância sofre transformações significativas em relação à participação infantil, nas diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo em que vimos um certo permitir alguns sentidos de cidadania, vimos também adultos privando as crianças de um exercício político, contribuindo para a vulnerabilidade, a qual permite – dentre outros aspectos – ao adulto agir, pensar e falar pelas crianças.

Do mesmo modo, Trevisan (2011, p. 354) analisa a problemática das crianças ocidentais que, “enquanto mundo minoritário, estão submetidas a efeitos de segregação e escolarização que as confinam cada vez mais”, impedindo-as de possuírem suas competências políticas. Devido a isso, Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018, p. 186) falam dos debates que se realizam de “forma

adultocêntrica”, os quais não levam em conta os saberes e conhecimentos das crianças, pois são debates de adultos para falarem pelas crianças – sendo eles, profissionais de diferentes áreas, que muitas vezes refletem e argumentam pelas crianças.

Contudo, Antunes (2007, p. 117) traz a necessidade de olhar para o adulto também, quando diz que “não nos parece ser possível melhorar a condição da criança na escola sem melhorar a condição do adulto na escola”. Fica evidente, a nosso ver, que o processo escolar é uma sucessão de acontecimentos que urge dialogar entre todos que constituem esse ambiente, proporcionando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no processo de educação. Porém, o adulto ainda não evidencia estar preparado para aceitar as crianças como vozes ativas na sua educação. Ou seja, as crianças aparecem como seres em construção e, por isso, vistas como “incapazes” de pensar sobre si e para si mesmas, de forma individual e coletiva. Trevisan (2011, p. 353) menciona acerca da necessidade da inserção efetiva das crianças, uma vez que “ao não as definir enquanto cidadãos com estatuto pleno torna-se mais difícil a promoção do exercício dos seus direitos políticos”.

Esse grupo minoritário – as crianças – ganha visibilidade quando problematizamos seus discursos, ouvindo suas vozes como sujeitos de direitos, construindo com elas a representação de seus diferentes cotidianos, para que contribuam na mudança social e na construção da sua identidade, sendo elas uma “potência transformadora” (COUTINHO; CARNEIRO; SALGUEIRO, 2018, p. 186). Portanto, mesmo que saibamos das leis e normas que amparam o direito à participação das crianças, vimos na prática o quanto há inúmeras formas e estratégias de silenciamentos. Crianças que muitas vezes, aliás, são estigmatizadas como “alunos-problemas” por interromperem o silêncio e a ordem estabelecidos pelo adulto, dentre outros pontos. Justamente por tais aspectos, “é preciso não apenas conhecê-las enquanto grupos sociais distintos, com vivências diferentes, mas também exercitar a escuta de suas vozes, muitas vezes caladas ou reprimidas” (MAFRA, 2015, p. 5).

Mesmo sabendo que carregamos conosco resquícios do patriarcado², o qual legitima certos modelos específicos de educação, a escola ainda inviabiliza a entrada de algumas discussões, principalmente a participação das crianças como sujeitos ativos que opinam sobre suas vidas, incluindo a vida escolar. Considerando que, em diversas situações, as crianças têm seu direito de participação negado em relação aos assuntos que lhes dizem respeito, abordaremos aspectos fundamentais para que elas possam ingressar no espaço de discussões, como grupo social de sujeitos ativos, capazes de interpretar e agir no mundo, com padrões culturais próprios das suas infâncias.

As crianças como sujeitos ativos na participação de tomadas de decisões dentro e fora da escola

Até o final da década de 1980, no Brasil, não havia nenhuma legislação mais específica que se referisse especificamente aos direitos das crianças. Tudo que sobressaía nos documentos eram os termos cuidar, assistir e amparar. Somente com a Constituição de 1988³ apareceram os direitos de forma um pouco mais pronunciada. Logo, iniciou-se o percurso na construção dos direitos das crianças⁴ dando-lhes, principalmente, o direito de participar na construção do seu conhecimento e assegurando-lhes autonomia na tomada de decisões com relação às suas vidas.

2 O patriarcado coloca os homens no poder, onde eles ditam as regras a serem seguidas, sendo um sistema sociopolítico ainda presente e enraizado nas sociedades atuais. Aos homens é construída a posição-de-sujeito para operar com poderes e dominações.

3 A Constituição Federal de 1988 destinou um capítulo à família, crianças, adolescentes e idosos. Trata-se do artigo 227, que refere, entre outros elementos importantes, o que segue: “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” (BRASIL, 2016).

4 Outra conquista foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, que apregoa a proteção integral às crianças e

Como destaca Trevisan (2011, p. 354), ao abordar a invisibilidade social das crianças:

As competências políticas supõem uma hierarquia de princípios de ação que implicam, direta e indiretamente, a construção de uma cidade. As crianças possuem habilidades políticas básicas para estabelecer regras, e preencher a necessidade de combater a desordem social. Também se organizam coletivamente. Mesmo analisando as organizações políticas – de crianças e adultos – a diferença reside no grau de responsabilidade que cada uma delas detém. As crianças demonstram as suas competências políticas dentro e fora da escola, mesmo que as suas ações não sejam percebidas como sendo políticas, principalmente, pelo seu estatuto.

Considerando a importância de perceber as crianças como sujeitos transformadores das realidades, Botelho (2012, p. 59) expõe a resistência na aceitação em “considerar as crianças como sujeitos ativos, detentoras de direitos, e valorizar as suas opiniões, reconhecendo-as socialmente”, tendo em vista que esse “é um processo lento e gradual, consequências da habitual resistência à mudança”.

A fim de pensarmos de forma mais global, importante destacar que as discussões em relação aos direitos das crianças foram aderidas, em Portugal, em 21 de outubro 1990, consagrando o direito às crianças de fazer ouvir a sua voz e de participação na construção de um mundo onde a liberdade, a solidariedade e a paz sejam valores fundamentais a preservar. Contudo, mesmo com a intenção de melhorar a vida das crianças, seus diferentes vieses trazem as desigualdades e as discriminações assentadas na estrutura social. Em suas abordagens, autores como Sarmento e Pinto (1997, p. 18) trazem o efeito ilusório de mudança, na medida em que destacam que “acresce a isso que a própria Convenção⁵ contém nos seus articulados ambiguidades que têm conduzido a algumas inconsequências na realização das medidas políticas e económicas necessárias à concretização desses direitos”.

Mesmo sabendo da necessidade de problematização dos direitos – e, em especial, aqui, o direito à participação –, os novos pesquisadores já veem que aos poucos escolas, famílias e comunidades se aproximam mais para discutir e partilhar com crianças assuntos que cercam suas vidas. Isso favorece, paulatinamente, “a entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e nos estudos produtores de conhecimento sobre a sociedade traduzem a expressão de relevância social da infância nestes últimos anos” (BOTELHO, 2012, p. 58).

Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) dizem que “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida”, onde as crianças expõem o que veem em seu mundo. Talvez visão essa que o adulto não tenha ou desconheça, sendo que a interpretação dessas representações sociais das crianças permite ao adulto, através dos discursos das crianças, adentrar nas pluralidades das infâncias, nas suas estruturas e dinâmicas realizadas por elas.

A escola como espaço de escuta das crianças, incluindo seu processo de participação e socialização

A escola, como espaço de cidadania, deve estar preparada para ouvir as crianças, dando-lhes oportunidade de socialização e de construção de saberes culturais. Com respeito, assim, às suas individualidades no coletivo a partir do seu reconhecimento como atores sociais participantes da

aos adolescentes, circunscrevendo os direitos das pessoas, assim, de 0 a 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

5 Referimo-nos à Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, no dia 20 de novembro de 1989. O documento entrou em vigor no dia 2 de setembro de 1990, tendo sido ratificado por 196 países, com exceção dos Estados Unidos. Cabe salientar, mais especificamente, que o Brasil ratificou o documento em 24 de setembro de 1990.

sociedade e com reconhecimento pelas suas diferentes percepções de mundo. Tais fatores envolvem, sobretudo, a tentativa de garantir o bem estar e qualidade de vida. Entretanto, ao mesmo tempo, Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007, p. 51) abordam o quanto “a dimensão utópica desta política da vida para as escolas exprime-se numa reconstrução do ofício da criança como o trabalho da aprendizagem, crítica do mundo e como participação cidadã”.

Na medida em que as crianças passam parte considerável de seus tempos cotidianos na escola, Antunes (2007, p. 119) observa que “o espaço-tempo escolar vivenciado pela criança pode oferecer-lhe apropriação da riqueza cultural humana, ao mesmo tempo que também pode simplesmente ocupar-lhe o tempo com práticas mecanizadas”. Além disso, podemos considerar que, a partir da percepção da escola como espaço privilegiado,

[...] a escola pode vir a se tornar um ‘lugar privilegiado da infância nos nossos tempos’, um espaço coletiva e intencionalmente organizado mediante o processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo ensino e aprendizagem. Processo este capaz de possibilitar à criança a atualização e o desenvolvimento das capacidades constitutivas e propriamente humanas de agir, perceber, sentir, pensar, comunicar, imaginar, criar, cooperar, enfim, de produzir e reproduzir racional e espiritualmente a realidade e a si mesmas. (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 34).

Apesar disso, sabemos que a escola tem o papel de assegurar o desenvolvimento na formação da criança para a sociedade, e sua obrigatoriedade não garante esse direito. É urgente, para isso, que haja uma reviravolta em torno do modo como compreendemos a atuação das crianças na escola. Nessa direção, Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007, p. 53, grifos nossos) ponderam acerca da constituição da escola e legitimam o apoio aos direitos, na medida em que, “sendo as escolas construídas *para* as crianças – nos níveis políticos e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas – elas são também – no plano da ação concreta – construídas, sobretudo, *pelas* crianças”. Soma-se a isso, a consideração de que “a crítica à escola necessita ser desenvolvida por este prisma: o da transformação social. Apontar os inúmeros problemas da escola não é suficiente para superá-los” (ANTUNES, 2007, p. 119). Isso se dá pelo fato da indispensabilidade articulada de transformações também na esfera da sociedade, já que há uma constante articulação entre o que ocorre dentro e fora da escola, incluindo as formas das relações sociais que transitam por entre esses espaços e tempos.

Ora, “a participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos, pontos de vista e vozes” (TREVISAN, 2011, p. 354). Em contraponto, Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 35, grifos nossos) destacam o quanto “a escola escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime na *cultura da escola* a lei do manda quem pode, obedece quem tem juízo”, desconsiderando de forma arbitrária o direito de participação das crianças, descontextualizando totalmente a cidadania e a educação.

Além do mais, quanto à valorização das diferentes potencialidades, a escola tem o papel político e social de promover as potencialidades das crianças e jovens que ali transitam. Entretanto, a escola “é uma instituição complexa em que o dever de educar e de socializar nem sempre permite a todos, enquanto cidadãos, sem exceção, uma boa integração na sociedade e na vida da comunidade” (BOTELHO, 2012, p. 57), invisibilizando ainda mais certas minorias.

A partir da utilização do termo “escola asséptica”, Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018, p. 187) nos convidam a problematizar o processo de universalização dos saberes e homogeneização das crianças feitas pela escola. Isto é, um processo que as exclui de muitas dinâmicas e escolhas diárias, fazendo prevalecer, em certos casos, a imagem das crianças como incapazes de falar por si próprias recorrendo, sobretudo, às vozes dos adultos.

Não há como garantir direitos na escola se ela não garantir a inclusão das crianças nas políticas escolares e suas ações, efetivando a participação das crianças nas instituições, sem garantir, do mesmo modo, a igualdade e equidade dessas crianças. Sem essa garantia o direito de autonomia não existirá como condição de desenvolvimento. Com isso, a controvérsia se instaura no entendimento desses direitos, considerando as crianças como sujeitos que necessitam de cuidados sociais específicos e desqualificando, ao mesmo tempo, seu papel como ator social com participação ativa na sociedade com seus diferentes modos de vida (SARMENTO; PINTO, 1997).

Produção e análise de dados a partir da prática docente com crianças

A pesquisa foi realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no interior do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que utilizamos as seguintes estratégias para a produção dos dados: documentos elaborados pelos estudantes a partir de registros escritos, desenhos, fotografias, bem como registros escritos a partir das conversas e discussões desenvolvidas com a turma. Pelos dados serem produzidos em contexto de estágio curricular obrigatório⁶, a turma, em cada um dos 9 encontros⁷, foi provocada com intervenções mediante o uso de diferentes estratégias pedagógicas e amparo de objetos variados para a movimentação das discussões, como imagens, recortes de revistas, documentários, histórias e relatos das suas vivências.

Antes de começar as abordagens e a produção dos dados, foi realizada uma apresentação, com reconhecimento dos espaços escolares das crianças, da professora e demais pessoas envolvidas, com a intenção de analisar melhor a forma de pesquisa que seria empregada. Portanto, ao realizar a investigação, analisamos as dimensões onde as crianças estão inseridas, suas experiências sociais, suas ações e seus significados dentro e fora da sala de aula para registrar, justamente, suas realidades e ouvir suas vozes.

Considerando o currículo no Ensino Fundamental da escola X⁸, devido a pandemia⁹, a turma foi dividida em dois grupos, intitulados “A” e “B”, sendo uma semana para cada grupo ter aula presencial. A partir das análises das abordagens metodológicas e as propostas realizadas com a turma, foi percebida uma organização de trabalho pedagógico que priorizava a fragmentação por disciplinas, não tendo espaço para discussões que envolvem a sociedade, sem um entrecruzamento produtivo entre as diferentes áreas de conhecimento e, principalmente, com certa anulação do direito de participação das crianças nos diálogos da escola.

É recente o surgimento “do paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (TOMÁS, 2007, p. 48). Ao ouvirmos as crianças, ampliamos os espaços com ações, iniciativas, soluções que partem das decisões tomadas em conjunto, como uma forma de sustentabilidade para o futuro.

6 Importante contextualizar que a Licenciatura em Pedagogia da Uergs engloba a realização de três estágios. O Estágio I com a docência em educação infantil, o Estágio II com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (obrigatoriamente com crianças) e, por último, no Estágio III, com uma atuação na educação de jovens e adultos e isso em espaços formais ou não-formais de ensino, conforme acertado pelos estudantes e docentes orientadores.

7 Devido à pandemia, o Colegiado do Curso de Pedagogia da Uergs em Bagé realizou uma alteração nos estágios, que ficaram restringidos a 9 dias de atuação. A carga horária do estágio, outrossim, foi assim direcionada: 30 horas de diagnóstico da realidade, 38 horas de planejamento e organização do material, 36 horas (sendo, 9 encontros) de prática docente, 12 horas de devolutiva para os professores, 8 horas de orientação do relatório e 12 horas de seminário de socialização das práticas.

8 A letra utilizada pretende manter o anonimato do nome da instituição.

9 Trata-se da disseminação do Coronavírus (SARS-CoV-2), a qual produz a doença infecciosa (síndrome respiratória aguda) Covid-19, que foi considerada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde março de 2020.

Tomás (2007, p. 47) faz referência ao conceito de participação hegemônica que, até o fim do século XX, “adoptava exclusivamente uma focalização adulta e uma intervenção que se fazia de cima para baixo, dos adultos para as crianças”. Considerando tal problemática, no decorrer da pesquisa que originou este artigo ficou perceptível que a escola era gerida apenas pelos adultos, sem a participação das crianças. Havia, inclusive, espaços que não podiam ser acessados a qualquer momento por elas, somente com um prévio consentimento da direção, assim como os equipamentos disponíveis na escola só poderiam ser utilizados com uma prévia autorização também. Mas, mesmo fazendo o pedido com uma certa antecedência, percebemos uma certa negação para o empréstimo e uso. O direito à participação na escola, desse modo, pode ser visto em muitas frentes: desde limitações ao brincar às limitações de acesso aos espaços da escola, entre outros elementos.

Exposto o contexto, o primeiro momento com a referida turma foi a acolhida, com uma breve apresentação. A seguir conversamos um pouco sobre o tema “O direito de participação das crianças nos diferentes espaços por onde circulam” e, na continuidade, assistimos o vídeo *O Fim do Recreio*¹⁰. Logo após, o estudante A¹¹ disse “se acabasse o recreio seria o fim do mundo”. Fomos conversando sobre o filme e relacionando com o tema discutido. Nesse momento o estudante B “relatou que na sua antiga escola não tinha recreio”. Ficamos curiosos do porquê não ter recreio, mas o aluno B não soube dizer.

Fica evidente a necessidade da participação democrática, a qual “não é só um fim em si mesmo; é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (TOMÁS, 2007, p. 49). Inevitável relembrar, como relatado na introdução deste artigo, que este estudo começou depois de presenciarmos crianças sem recreio em uma escola da rede pública de Bagé (RS), onde todos tinham direito de intervalo, menos aquela turma específica. A nosso ver, a escola, como espaço para a pluralidade e para o exercício de uma vida em comunidade, quando negligencia o direito à participação por parte das crianças, tolhe o exercício democrático e de construção da autonomia por parte delas. Algo, sem dúvida, a estar em nossos horizontes.

Após o vídeo e a conversa, decidimos, coletivamente, realizar a próxima proposta depois do recreio. Ao observarmos o recreio dessa turma, notamos que os meninos brincavam com uma tampinha e as meninas ficavam somente sentadas olhando. O estudante A veio falar conosco e perguntou: “será que a diretora deixa a gente jogar com uma bola de verdade?”. Instruímos que o estudante falasse com a diretora e perguntasse, pois ele tinha o direito de saber se poderia. A diretora respondeu “não, porque poderia quebrar os vidros da escola”. Mesmo assim, o estudante A argumentou dizendo “que seria com uma bola feita de meias e que não teria risco de quebrar”. O estudante, apesar da argumentação, continuou a receber um não como resposta. É possível salientar que, por vezes, são criados entraves para que as brincadeiras e os jogos não se desenvolvam em alguns espaços, como no caso aqui relatado.

Frente à negativa destacada acima, criamos outra estratégia. Perguntamos se algum dos estudantes sabia jogar dama. Todos disseram que conheciam o jogo, porém não sabiam jogar. Houve um certo interesse dos estudantes pelo jogo, mas a escola não dispunha de outros recursos ou materiais para serem utilizados durante o recreio. Então, no dia seguinte, levamos um tabuleiro de dama. Fomos montando o jogo e, enquanto observamos, vimos que alguns estudantes foram chegando ao entorno do jogo. Nesse momento perguntamos quem gostaria de jogar uma partida. Várias crianças quiseram jogar e fomos, coletivamente, ensinando e mostrando as jogadas. Inclusive,

10 O FIM do Recreio. Direção e roteiro: Vinicius Mazzon e Nélio Spréa. Curitiba: Parabolé Educação e Cultura, 2012. 1 vídeo (17min26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI&t=640s>. Acesso em: 1 nov. 2021.

11 Com o objetivo de manter o anonimato dos estudantes, os nomes foram substituídos por letras, embora tenham concordado em fazer parte da pesquisa a partir do Termo de consentimento.

estudantes de outras turmas foram participar. Durante todos os recreios havia um grupo para jogar e, assim, foi até o fim do estágio.

Retornando ao vídeo, relatado anteriormente, o tema sobre o suposto fim do recreio foi discutido com a turma. Nessa oportunidade, cada estudante pode escolher se faria um pequeno texto sobre o tema abordado em dupla ou individualmente. Isto é, os estudantes foram provocados com o vídeo, onde puderam argumentar, refletir, opinar, questionar, vendo a importância de conversar sobre questões que estão ao seu redor. A seguir, alguns argumentos expostos pela turma:

O final do recreio é totalmente ruim, porque acaba com nossas brincadeiras e porque não é nada legal ficar quatro horas sentado em uma cadeira copiando. (Estudantes D e E).

Na nossa opinião a escola fica chata sem recreio, porque é o nosso único tempo livre para sair da sala e poder brincar. Toda criança tem seus direitos. Ao invés de tirarem o recreio deveriam colocar mais tempo no recreio. No mínimo mais cinco minutos para ficar vinte minutos. (Estudantes A e B).

Achamos que o recreio não pode acabar. As crianças têm que se divertir, porque todos devemos olhar *Anime* e não quase se quebrar brincando de futebol com tampinha. Olhem *Anime*, mas estudem também. (Estudantes C e F).

Nessas falas já podemos observar que as crianças sabem o que acontece ao seu redor, observam e percebem o tempo, mas também afirmam o quanto sabem que devem estudar. No entanto, é fundamental garantir e promover os direitos de participação das crianças nos processos escolares, onde suas opiniões possam ser ouvidas, suas brincadeiras respeitadas e suas vozes ecoadas nas paredes das escolas. Afinal, “apesar de no campo dos princípios verificar-se uma intenção de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade”, ainda é bem visível o quanto “o exercício da cidadania por elas continua em muitos contextos a se fazer por decreto”, mediante uma “visibilidade nos discursos teóricos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que actuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no cotidiano destas” (TOMÁS, 2007, p. 51).

Ao observarmos o cotidiano escolar das crianças, podemos notar o quanto parte de seus direitos seguem sendo negligenciados. O uso dos seus espaços é negado e os tempos são paralisados pelos que detém o poder: nesse caso, a direção da escola. Com as experiências desenvolvidas no estágio e, aqui, problematizadas, a intenção foi, justamente, experimentar no cotidiano da sala de aula com as crianças o exercício democrático de construção coletiva, de conversa e diálogo, de escuta respeitosa. A nosso ver, a participação tem, em sua escala inicial, essa abertura ao outro, enquanto abertura a escutar, conversar e agir de forma coletiva e democrática entre os segmentos da instituição escolar – do nível macro, a escola, ao nível micro, a sala de aula.

Todos os estudantes foram muito participativos durante as discussões. Outras contribuições dos estudantes vieram, ainda, a partir do desenho, como exposto a seguir, com desenhos e falas em balões:

Figura 1 – Desenho do estudante A



Fonte: Acervo da autora principal.

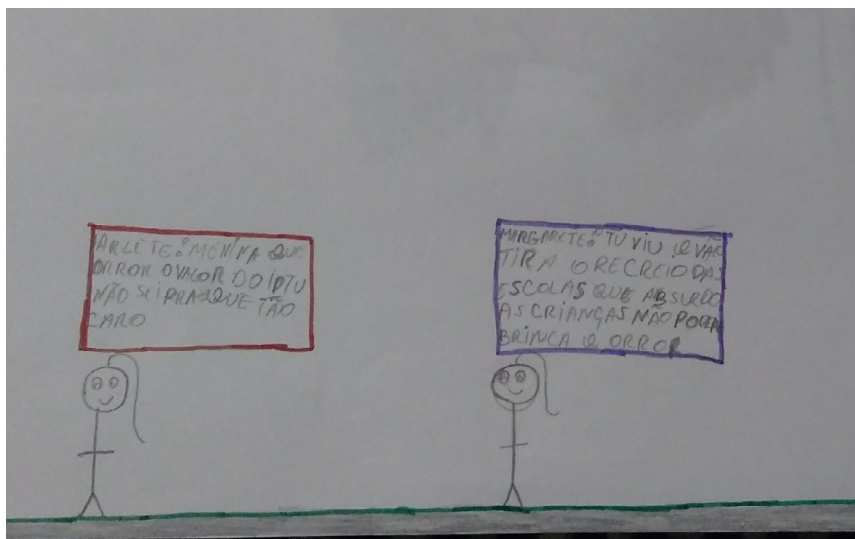
Figura 2 – Desenho do estudante G



Fonte: Acervo da autora principal.

Além disso, veremos no desenho seguinte que uma estudante fez uma abordagem de um tema que estava sendo discutido na cidade de Bagé (RS), que era o aumento do IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), imposto esse pago à prefeitura e que, naquele momento, estava sendo discutido e votado pelos vereadores.

Figura 3 – Desenho do estudante C



Fonte: Acervo da autora principal.

Antes de tudo, não queremos que as crianças sejam iguais aos adultos. Muito pelo contrário, o que queremos e propomos é que saibam e reconheçam seus direitos de participação, podendo criticar o que está ao seu redor e que se sintam parte da sociedade, ou seja, atores sociais, tornando indispensável a valorização das suas vozes. Seguindo nessa mesma direção, Tomás (2007, p. 55) salienta que é indispensável considerar as crianças nos “processos de relações, negociações e confrontos que desenvolvem entre elas e com os adultos, são bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua acção nas esferas privada e pública dos seus quotidianos”. Uma escola democrática e que potencializa a participação cada vez mais efetiva de seus estudantes abre espaço cotidianamente para que temas cotidianos sejam articulados no saber-fazer escolar, ressignificando experiências e articulando o conhecimento escolar com a vida cotidiana, como no caso da estudante C e sua crítica ao aumento do IPTU.

Outra ação desenvolvida com as crianças foi no formato de cartazes escolhido pelas crianças, onde abordamos a função social desse gênero textual. Neles podemos expor nossas falas e inquietações, socializando com as outras pessoas. Nesse caso, usamos o cartaz para socializar com os demais estudantes e professores sobre o tema “Sou criança e tenho o direito de...”.

No planejamento do Estágio II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças), a proposta apresentada aos estudantes foi um vídeo sobre “Eleições e Infância: A história, as lutas e a evolução dos direitos das crianças¹²”. Foi solicitado às crianças que criassem um meio de socialização com os demais estudantes da escola, sendo disposto vários materiais, tais como: papel pardo, cartolina, giz de cera, hidrocor, lápis de cor, tinta guache, entre outros.

Todos foram muito participativos na realização das propostas, como já vimos. Em 2020 e até a metade desse ano de 2021, os estudantes estavam em aulas remotas, sem terem o acesso a diferentes materiais. De modo que o único recurso que alguns tinham era o computador ou o celular, enquanto outros não dispunham de nenhum acesso à internet e nem a essas ferramentas. Portanto, não poderíamos deixar de utilizá-los em sala de aula liberando, assim, o acesso da nossa internet 4G particular, porque o sinal da internet da escola era muito fraco¹³.

12 ELEIÇÕES e Infância: a história, as lutas e a evolução dos direitos das crianças. [S. l.]: Portal Lunetas, 2018. 1 vídeo (3min53s).

13 Em pleno século XXI, com uma pandemia a ser enfrentada e as escolas brasileiras ainda carecem, urgentemente, de uma política efetiva para a melhora significativa das conexões com a internet. Ao tratar de direitos das crianças, impossível não lamentar que tal realidade se mantenha inerte.

Durante as confecções dos cartazes, em grupos de, no máximo, quatro crianças, elas foram conversando entre elas, buscando auxílio nas ferramentas disponíveis: os celulares e o notebook. As conversas sempre foram muito interessantes porque surgiam temas diversos. Inclusive, o estudante H abordou as políticas públicas, citando “o bolsa-família como parte dessas políticas e o SUS, onde tinham médicos de graça”. Podemos notar que as crianças têm noção, sim, do que está ao seu redor. Os assuntos nessa turma sempre se expandiram. Inclusive, esse mesmo estudante H trouxe outra abordagem, ao referir que o esgoto que tinha na frente da sua casa foi arrumado, mas que nunca ficou bom. Em seu comentário fica explícita a falta de saneamento básico existente nas periferias da cidade. Escutar as crianças, portanto, se trata de uma estratégia metodológica de máxima relevância quando consideramos que o currículo da escola urge se articular às necessidades e olhares de cada estudante, ampliando repertórios, experiências e conhecimentos.

Além disso, as crianças não podem ser consideradas apenas como menores que participam do mundo adulto. A sua entrada efetiva nas decisões – incluindo as curriculares –, conforme Sarmento e Pinto (1997, p. 20), “implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”, atribuindo a elas capacidades de interações e sentidos às suas ações na sociedade e nos contextos em que se encontram presentes.

E qual figura de docência ressoa a partir do reconhecimento das culturas infantis na escola? A nosso ver, a docência assume o papel de mediação nas discussões com as crianças, com relação aos assuntos do cotidiano, dado que reconhece a importância da participação de todos os envolvidos nesse processo de escolarização e, principalmente, dá visibilidade aos excluídos, constituindo o papel do professor e sua formação. Isso se alia ao que Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 38) dissertam, acerca do desafio enfrentado pelos professores com relação ao cotidiano e sua formação, na medida em que “um professor com experiências mais variadas, plural, traz, também, mais possibilidade de oferecer/favorecer experiências diversas às crianças com as quais convivem”. Isso porque não traz apenas a trajetória da sua vida como docente, mas também seus anseios, reflexões, opiniões e tomada de decisões. O que expõe, justamente, que a participação política não se restringe apenas ao voto, tendo uma importância significativa em sala de aula, nas escolhas de conteúdo com mais sentido e vivências, participando no processo formativo no seu dia a dia e na dos seus pares, sendo agradável sua permanência, sem ser obrigatória.

A participação das crianças parece, muitas vezes, “circunscrita a momentos efêmeros de coleta de opiniões sobre a rotina das ações educativas escolares, a indicação de determinados temas de interesse das crianças a serem abordados didaticamente” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 28), não possibilitando realmente a efetivação da sua participação, sendo banalizada e homogeneizante das crianças. Subverter isso exige uma cultura política e democrática na escola, bem como uma figura de docência que pratique, continuamente, uma reflexão sobre seu papel enquanto mediador e o papel das crianças enquanto atores sociais dentro da escola, tendo as suas vozes ressoando na escola e sendo, de fato, ouvidas e respeitadas.

Que possamos ecoar cotidianamente os direitos das crianças a partir da sua escuta e seus dizeres. Os cartazes abaixo nos dão uma dimensão do muito que elas têm a falar e do muito que temos que seguir escutando:

Figura 4 – Cartazes das crianças sobre o reconhecimento dos seus direitos (mosaico de imagens)



Fonte: Acervo da autora principal.

Em suma, até o momento vimos que a entrada das crianças e das infâncias nas discussões acerca dos direitos à participação na escola ainda não se faz presente em sua maioria. Aliás, mais enfaticamente, é possível salientar que raramente os planejamentos escolares têm a participação das crianças em nossas escolas de ensino fundamental. Somado a isso, para que seja efetiva a sua entrada nos currículos, parece ser preciso propor uma problematização em relação a assuntos que lhes dizem respeito. Essa reflexão funda-se na ideia do olhar reflexivo ao adentrar o espaço escolar fazendo diferentes análises em relação aos espaços, estruturas e culturas de pares existentes no lócus escolar, centrando as crianças no trabalho educativo (TREVISAN, 2011).

Algumas considerações finais

Os entrelaces entre crianças, escola, currículo e direito de participação foram reflexões e discussões realizadas durante a pesquisa e produção deste artigo, favorecendo uma contribuição tanto para o estudo quanto para a formação das crianças como sujeitos críticos e ativamente participativos. Sarmiento e Pinto (1997, p. 10) abordam “o fenómeno social da infância, concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a acção e a estrutura social” proporcionando, dessa forma, uma atenção às problemáticas relacionadas para e com as crianças. Nesse sentido, trazer e abordar as vivências aliadas às falas dos estudantes no ensino fundamental, considerando os contextos escolares e os currículos, como foi o contexto aqui analisado, contribuem para um maior entendimento da sociedade e dos espaços por onde eles circulam.

Ao término deste artigo, portanto, é importante refletir e compreender a necessidade de criação constante e espaços de escuta e conversa com as crianças, pois só a partir desses diálogos daremos visibilidade às questões que permeiam e perpassam seus tempos, espaços e vivências. Nesses momentos podemos, afinal, analisar, conversar, debater, construir, reconstruir, implicando em atos de reflexão sobre as temáticas apresentadas e trabalhadas com as crianças. Partir das escutas de suas vozes e das suas vivências, onde nos apontam infinitas possibilidades de participação, como atores sociais que são, estabelece uma abertura para que a escola e os espaços de sala de aula possam ser constituídos por uma forma escolar coletiva, repleta de criação de significados que aliem a vida na escola com a vida fora da escola – mas ambas as vidas, por que não, tecidas por posturas democráticas de participação.

Referências

- ANTUNES, Karine Maria. As dimensões políticas e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de caso etnográfico. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana (org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo: Araraquara, 2007. p. 117-135.
- BOTELHO, Alexandra Bernardete Roçadas. Aprendendo a Vida, Escutando as Vozes das Crianças. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (org.). *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: CIEC, 2012. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%-C3%A2ncia%20e%20cidadania/Aprendendo%20a%20Vida.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021. p. 50-71.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 1 nov. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].
- COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana; SALGUEIRO, Larissa Magalhães. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 185-193, jan./abr. 2018.
- ELEIÇÕES e Infância: a história, a lutas e a evolução dos direitos das crianças. [S. l.]: Portal Luntetas, 2018. 1 vídeo (3min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hUoP6Od0094>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. *Revista Zero-a-seis*, Santa Catarina, v. 17, n. 31, p. 107-119, jan./jun. 2015.

O FIM do Recreio. Direção e roteiro: Vinicius Mazzon e Nélío Spréa. Curitiba: Parabolé Educação e Cultura, 2012. 1 vídeo (17min26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mG-QxhAI&t=640s>. Acesso em: 1 nov. 2021.

QUINTEIRO, Juricema; CARVALHO, Diana de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Juricema; CARVALHO, Diana de (org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007. p. 21-50.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *As crianças: contextos e identidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália. Participação infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Juricema; CARVALHO, Diana de (org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007. p. 51-90.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade”: Participação das crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.

TREVISAN, Gabriela. Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisões das crianças na escola. In: ENCONTRO DO CIED – ESCOLA E COMUNIDADE, 5., 2011, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011. p. 351-362. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2361>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Data de submissão: 06/03/2023

Data de aceite: 29/03/2023