

Criança, currículo e escola: interfaces para promover a cidadania desde as infâncias

Child, curriculum and school: interfaces to promote citizenship from childhoods

Delma Lúcia de Mesquita¹

RESUMO: O artigo tem por objetivo estabelecer relações e interfaces entre concepções de criança, infâncias, currículo e o papel da escola pública na formação para a cidadania desde as infâncias, evidenciando a interação desses elementos como essência do processo educativo. Partiu-se da apresentação de estudos dos conceitos de infância e criança, desde suas origens aos dias atuais, considerando-os como fenômenos históricos, políticos, culturais e sociais. A partir desse breve resgate histórico, procurou-se delimitar a visão de criança e de infância que contribuem para sustentar as bases de um currículo escolar na perspectiva freiriana da educação para a democracia em consonância com o conceito de cidadania tomado como referência. Resultado de pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, o estudo buscou por meio dos dados obtidos, responder à questão central: Quais concepções de criança e de currículo adotadas e praticadas pela escola permitem abrir espaço para que os interesses e opiniões dos(as) educandos(as) sejam considerados no processo ensino e aprendizagem visando à formação para a cidadania desde as infâncias? Conclui-se que a escola, ao orientar e desenvolver sua prática educativa por um currículo na perspectiva democrática, que adota a visão de criança como um ser com ideias próprias, ativo, criativo e transformador, legitima sua condição como sujeito capaz de escolher, emitir opiniões e participar de decisões, incluindo aqui o cotidiano escolar, e amplia seu espaço de exercício de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Currículo; Escola Pública.

ABSTRACT: The article aims to establish relationships and interfaces between conceptions of children, childhoods, curriculum and the role of public schools in training for citizenship since childhoods, highlighting the interaction of these elements as the essence of the educational process. The starting point was the presentation of studies on the concepts of childhood and children, from their origins to the present day, considering them as historical, political, cultural and social phenomena. Based on this brief historical review, we sought to define the vision of child and childhood that contribute to sustaining the foundations of a school curriculum from the Freirean perspective of education for democracy in line with the concept of citizenship taken as a reference. As a result of theoretical research with a qualitative approach, the study aimed to, through the data obtained, to answer the central question: What conceptions of child and curriculum adopted and practiced by the school allow space for the interests and opinions of students to be considered in the teaching and learning process with a view to citizenship education from childhoods? It was concluded that the school, by guiding and developing its educational practice through a curriculum in the democratic perspective, which adopts the view of the child as a being with its own ideas, active, creative and transformative, legitimizes its condition as a subject capable of choosing,

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP. Pós-graduada em Psicopedagogia. Pedagoga. Pesquisadora em Educação; infância; Formação de professores e Educação Popular. Professora na graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu) desde 2001. Está como vice-diretora geral do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire (2003-atual). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3143-2469> E-mail: delma.mesquita1@gmail.com

expressing opinions and participating in decisions, including daily school life, and expands their space for exercising citizenship.

KEYWORDS: Child; Curriculum; Public school.

INTRODUÇÃO

Parte-se da premissa da existência de diferentes infâncias e da multiplicidade de concepções e significados acerca desse termo. Trata-se de compreender a infância como uma categorização “historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 365). Desta forma, torna-se um conceito que remete a um processo de sucessivas construções e reconstruções ao longo do tempo.

Considerando o entendimento de que não há um único modo de se viver a infância e os tempos de ser criança, adota-se neste estudo infâncias no plural, compreendidas de forma distinta na sociedade, contextualizada, como categoria geracional e como construção social e histórica.

O exercício da cidadania desde as infâncias deve ser assegurado como um dos princípios e diretrizes que orientam a educação para a democracia. Uma educação que permita às crianças a aprendizagem voltada ao saber escolher, emitir suas opiniões e decidir sobre questões de seu interesse no cotidiano escolar. Esse devendo ser um espaço de vivência democrática. Em outras palavras, se a criança e o adolescente tiverem na escola a oportunidade de exercitar suas capacidades comunicacionais, cognitivas, sociais, afetivas, éticas e criativas, em situações de discussão e escolha e, conseqüentemente, de decisão, no âmbito de direitos e deveres que os afetam pessoalmente ou aos interesses do coletivo que integram, haverá uma aproximação com um dos princípios dessa educação para a democracia articulada intimamente com o exercício da cidadania. (MESQUITA, 2022)

Entretanto, a etimologia do termo infância, do latim *in-fans*, “o que não fala”, “o que não têm a palavra” parece ser o que predomina nas práticas curriculares desenvolvidas em nossas escolas. Assim considerada, a palavra que propõe, decide e determina, pertence aos adultos. A criança, desse ponto de vista, não sabe de nada; é imatura; é “o ainda não”, “um ser do futuro”.

Em contraposição a essa visão generalista e a-histórica, algumas páginas, ao longo dos séculos, revelam variadas explicações ou concepções sobre a infância e a criança. São retratadas diversas infâncias em diferentes momentos da história do Brasil. Tal diversidade de concepções (tanto de criança quanto de infância) acaba influenciando os aportes teóricos do trabalho pedagógico que orienta as ações de formação voltadas a esse público, inclusive como um tema contemporâneo importante na formação de diferentes profissionais de diversas áreas que atuam com

crianças e infâncias. Sendo a escola um dos espaços de formação em que as crianças passam grande parte de suas infâncias, quem são as crianças para a escola? Os currículos escolares têm sido construídos para abrir espaços de participação e de exercício da cidadania das crianças?

A partir dessas questões, a análise que segue tem por objetivo estabelecer relações e interfaces entre concepções de criança, infâncias, currículo e o papel da escola pública na formação para a cidadania desde as infâncias, evidenciando a interação desses elementos como essência do processo educativo.

Trata-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, com dados obtidos por meio de um estudo de carácter bibliográfico. O percurso metodológico contou buscas em bases de dados e consultas a livros, leis, teses de doutorado, artigos científicos publicados em periódicos, revistas em meio eletrônico e sites sobre a temática em questão.

O estudo buscou, por meio dos dados obtidos, responder à questão central: Quais concepções de criança e de currículo adotadas e praticadas pela escola permitem abrir espaço para que os interesses e opiniões dos(das) educandos(as) sejam considerados no processo ensino e aprendizagem visando à formação para a cidadania desde as infâncias?

Didaticamente, o artigo segue organizado em três momentos. O primeiro aborda os conceitos de infância e criança, de suas origens até os dias atuais destacando-os como fenômenos históricos, políticos, culturais e sociais sob a perspectiva de alguns(mas) autores(as), especialmente da sociologia da infância, da antropologia, além das contribuições de historiadores(as) para o conceito que se tem hoje de infância e de criança.

No segundo momento, o texto apresenta reflexões sobre as visões de infância e criança que sustentam as bases de um currículo escolar democrático. E a partir daí, dialogando com o papel do(a) professor(a) e as diretrizes do pensamento de Paulo Freire, dentre outros autores, discute elementos considerados básicos para evidenciar a relação entre as concepções de currículo, infância e criança adotadas pela escola e as práticas educativas que ela desenvolve, com o propósito de que a escola pública possa se configurar como espaço de promoção do exercício da cidadania de seus(suas) estudantes desde as infâncias.

Na sequência, o terceiro momento é reservado para a apresentação das considerações finais.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE INFÂNCIAS E CRIANÇA.

Ao se buscar conhecer sentidos e significados das infâncias e da criança na história, levou-se em conta a necessidade de ampliação do olhar enxergando a criança em um papel de sujeito histórico no mundo social. Na medida em que a vida em sociedade vai passando por mudanças

significativas em diversos aspectos, ao longo das décadas e séculos, a ideia de infância também estará sempre sujeita a transformações.

Ao pesquisar a história social da infância no ocidente, Ariès (2012, p.99) situa na Europa, entre os séculos XVI e XVII, o desenvolvimento do “sentimento de infância”, correspondente “à consciência de particularidade infantil” a qual “distingue essencialmente a criança do adulto”.

No contexto familiar das camadas sociais mais abastadas, as crianças passaram a ser vistas por sua ingenuidade, gentileza e graça, como fonte de relaxamento e distração para os adultos. Para os religiosos a criança era um ser inocente e frágil e, conseqüentemente, existia o “dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda” (ARIÈS, 2012, p. 123).

Contudo, nem todas as crianças viviam a infância propriamente dita, por razões econômicas, sociais e culturais. Entre as famílias camponesas e operárias, por exemplo, após os cinco ou sete anos de idade, a criança já passava ao mundo adulto, persistindo assim o sentimento de uma infância curta por longos anos nas classes populares.

Para Ariès (2012), tanto a organização da família em torno da criança, ao final do século XVII, quanto o prolongamento da infância devido à duração de quatro ou cinco anos do ciclo escolar, em fins do século XVIII contribuíram fortemente para retirar as crianças da sociedade dos adultos.

Os estudos de Ariès apontam para o entendimento da infância como uma construção social e o reconhecimento do lugar central que criança e família passaram a ocupar na dinâmica social.

Em meio às grandes mudanças econômicas, políticas e sociais, que marcaram a era industrial capitalista do século XIX, a infância adquiriu novos significados e uma dimensão social até então inexistente. Houve uma mudança de paradigma no entendimento em relação à criança, que deixou de ser objeto de interesse, preocupação e ação exclusivas no âmbito da família e Igreja, para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. Nesta perspectiva, a criança “[...] passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como ‘*chave para o futuro*’, um ser em formação - ‘*ductil e moldável*’ - que tanto pode ser transformado em ‘*homem de bem*’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘*degenerado*’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos)”. (RIZZINI, 2011, p. 24. Itálicos da autora).

Em tempos de mudanças mundiais, aqui no Brasil, no final do século XIX, acreditava-se na possibilidade de “(re)formar” o país e salvá-lo do atraso, da ignorância e da barbárie, buscando transformá-lo em uma nação “cultura e civilizada”. No país, também os significados de infância e criança passam a ser rediscutidos. Por um lado, a criança representava o futuro da nação, se fosse devidamente educada, tornando-se útil para a sociedade. Aquelas crianças que não pudessem “ser criadas por suas famílias, tidas como incapazes ou indignas, seriam de responsabilidade do Estado”. (RIZZINI, 2011, p. 25). Contudo, a criança também representava uma ameaça. Sua inocência era

colocada em dúvida e, por vezes, vista como capaz de cometer crueldade e perversão. A criança passa a ser “representada como delinquente e deve ser afastada do caminho que a conduz à criminalidade, das ‘escolas do crime’ dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção” (RIZZINI, 2011, p. 26).

A visão ambivalente em relação à criança, “em perigo *versus* perigosa”, dominante naquele momento histórico, justificava “a criação de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas eram definidas pelas funções de *prevenção, educação, recuperação e repreensão* [ênfase adicionada]” (RIZZINI, 2011, p.26) e cujas intervenções sobre as crianças eram no sentido de classificá-las e assim indicar seu “devido lugar”. À medicina, cabe identificar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. No aspecto jurídico, a regulamentação e a proteção (“da criança e da sociedade”) assegurando que a educação prevaleça à punição. E a filantropia deveria prestar assistência aos pobres e desvalidos (RIZZINI, 2011).

Na continuidade do percurso histórico até aqui trilhado, pergunta-se: Quais outras concepções de infância e criança foram socialmente construídas? Qual é o lugar das infâncias e da criança na sociedade brasileira?

Entre as reflexões que podem iluminar algumas respostas destaca-se a contribuição de Jens Qvortrup (2011, p. 203-210), no estudo intitulado: *Nove Teses sobre a Infância como um Fenômeno Social*, em que defende uma abordagem interdisciplinar para aprofundar compreensões que ampliem conhecimentos, seja em âmbito macro para o micro, ou a partir de considerações dos *insights* das experiências cotidianas das próprias crianças, com vistas a compreendê-las como cidadãs.

Dentre as teses de Qvortrup (2011), destacam-se três, em que ele apresenta a infância como uma forma distinta na sociedade; como uma categoria social permanente e as crianças como co-construtoras da infância e da sociedade. Essas reflexões são essenciais para um novo olhar sobre a infância, enfatizando-a enquanto categoria social, bem como para o desenvolvimento da concepção de crianças como cidadãs.

A compreensão trazida em sua tese 1, da infância como uma forma particular que integra a estrutura social permite, tanto “a ‘comparação’ de crianças de diferentes sociedades e culturas [...] quanto a possibilidade de ‘comparar’ crianças com outros grupos na sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 204). A infância ocupa um lugar na estrutura social tanto quanto a adultez e a velhice.

A tese 1 abre caminho para a tese 2, a qual define que: “Infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”. Afirma o autor: “Do meu ponto de vista, a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela. (QVORTRUP, 2011, p. 204)

Também a tese 5, proposta por Qvortrup, interessa aos propósitos do presente estudo. Estando entre as três teses em destaque, seu enunciado revela que “As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade”.

[...] 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. Isso é tão simples e evidente que não acredito que alguém possa discordar. No entanto, a partir das metáforas que usamos sobre as crianças ou a partir das regras de não participação que nós costumeiramente endossamos – ou acreditamos endossar –, não parece errado propor que as crianças são percebidas e vêm a perceber-se como “máquinas triviais”, expressão criada por Niklas Luhman (1991, p. 25 e 38). Uma “máquina trivial” é aquela que sempre transforma *inputs* em *outputs* do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica. (QVORTRUP, 2011, p.206).

Não se pode ver a criança como uma máquina trivial, principalmente, ao buscar coerência com as posições assumidas no presente estudo. Ao contrário, acredita-se fortemente na capacidade criativa e inventiva das crianças ao se envolverem em ações propositivas, bem como em sua capacidade de serem sujeitos da construção tanto do mundo quanto da sociedade em que coparticipam. Neste sentido, comunga-se com Wartofski (1981, p.202) quando afirma que: “se as crianças aprendem somente aquilo que é ensinado [...] as espécies deveriam ter acabado há longo tempo – talvez depois de uma só geração!”.

Essa visão sobre as crianças pressupõe também compreender que são produtoras de cultura. No entanto, Qvortrup (2011, p. 206) nos adverte que “[...] a tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social, a qual talvez deva esforçar-se para tratar as crianças como máquinas triviais, a despeito da falsidade desse conceito.”.

Uma significativa contribuição aos estudos da cultura produzida pelas crianças é o trabalho de Florestan Fernandes, publicado em 1947, intitulado: *as Trocinhas do Bom Retiro: Contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. A obra registrou, de forma inédita, por meio de um trabalho de observação, registro e análise, elementos constitutivos da cultura infantil de diferentes grupos de crianças que moravam nos bairros operários da cidade de São Paulo. Grupos chamados de “trocinhas” por Fernandes, referindo-se à organização de grupos de crianças, geralmente reunidas pela condição de vizinhança, que se encontravam na rua para brincar, após o período das aulas.

As brincadeiras de “fazer comidinhas”, “brincar de casinha”, por exemplo, permitem perceber que há uma apropriação, por parte das crianças, do sistema de valores em que vivem, como, possivelmente, conflitos de gênero, classe social, etnia, dentre outros. Porém, os estudos de Fernandes sinalizam que na brincadeira é construída uma identidade comum: a de ser criança. Ela

acaba não só reproduzindo os possíveis sistemas de valores herdados, mas recria, reelabora, negocia e busca formas muito próprias de organizar suas regras e seu jeito de brincar, no próprio grupo infantil.

Como a convivência se dá entre crianças de diferentes idades, todas aprendem muito, umas com as outras, inclusive de forma intergeracional. Constroem conhecimentos mutuamente e entre seus pares. Assim, a cultura infantil pode ser entendida como o resultado da soma de elementos absorvidos da cultura adulta pelas crianças com elementos que elas próprias elaboram. (FERNANDES, 1979, p.175).

Sarmiento e Pinto (1997) também reconhecem as construções culturais infantis como resultados de um diálogo intergeracional, ressaltando, entretanto, a necessidade de os adultos mudarem seu olhar sobre as potencialidades da criança. Neste sentido, afirmam que para a criança ser considerada socialmente atuante é necessário que também seja vista como detentora de “[...] capacidade de produção simbólica [...] e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Para esses autores, as “culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21).

A partir das reflexões até aqui realizadas, em diálogo com diversos autores, concebe-se no presente estudo a criança como sujeito que interage com o mundo, criando suas próprias formas de compreensão e de ação sobre a realidade em que vive. Entende-se que a criança, em seu cotidiano, cria, recria, inova, interage, transmite e reelabora sentidos, a partir de experiências com os diferentes grupos sociais com os quais se relaciona e realiza atividades em comum. Sob essa perspectiva, torna-se importante considerar duas ideias: “as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22).

Portanto, infância e criança não são vocábulos sinônimos. A infância, enquanto categoria geracional ocorre como construção social e cultural. Fornece o contexto das experiências possíveis para que as crianças se constituam como sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas. Assim sendo, “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (SARMENTO, 2008, p. 8).

Os estudos do sociólogo norte-americano William Corsaro (2009) acrescentam às reflexões sobre culturas infantis dois conceitos que merecem destaque: a cultura de pares e a reprodução interpretativa. A cultura de pares é definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus

pares” (CORSARO, 2009, p.32). Na perspectiva apontada pelo autor, a criança ao se apropriar da cultura adulta a (re) produz, na mesma medida em que a interpreta. A reprodução interpretativa é entendida como aquela que:

[...] captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas [...] O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. (CORSARO, 2009, p.31)

As reflexões de Berry Mayall (2002) acrescentam substantivas contribuições à compreensão dos universos da criança e das infâncias. A pesquisadora chama a atenção para as crianças como um grupo oprimido, principalmente porque habitam um mundo construído por adultos, onde são orientados/direcionados a lhes obedecerem e submeterem-se à sua vigilância e, especialmente fora de casa, têm pouca oportunidade de exercerem alguma competência e independência, mesmo que restritas, em relação às habilidades morais. Mayall reconhece existir uma tensão entre a participação ativa das crianças e a opressão advinda da ordem social estabelecida.

Para além de pensar a infância como grupo oprimido, Mayall (2002) também considerou em seus estudos realizados durante os anos 1990 a criança como ativa participante em relações sociais e a infância como um grupo social fundamentalmente implicado em processos de relacionamentos sociais. Ao ouvir as crianças sobre assuntos relativos à vida diária, buscando entender o seu relacionamento com adultos em casa e na escola, concluiu que: a) As crianças tinham poucas oportunidades de participar em decisões sobre o dia a dia de sua experiência escolar; e b) A percepção das crianças sobre vários assuntos era bem diferente do entendimento da família e da equipe profissional responsável por elas na escola. (MAYALL, 2002).

Além de a infância ser considerada um grupo social minoritário, Mayall também percebeu que, tanto os adultos como as próprias crianças, têm a infância como um tempo de dependência e subordinação. Tempo no qual, seja no lar ou na escola, a organização ocorre em torno do poder do adulto para determinar as características da experiência da criança.

Por meio de suas pesquisas, Mayall destaca que a criança passa a se expressar, se for dada a ela a oportunidade, e que seus desejos demonstram forte posicionamento e procura por justiça e por participação nas decisões sobre sua vida. Segundo a autora, a criança se vê como um grupo diferente do adulto e que tem direitos negligenciados e rejeitados.

No Brasil, vários autores defendem a necessidade de ouvir as crianças, com a abertura de espaços para que se manifestem. José de Sousa Martins, por exemplo, ao organizar a coletânea de textos abordados no livro *O Massacre dos Inocentes: crianças sem Infância no Brasil* (MARTINS, 1993), atribui à criança o papel de testemunha da história e as reconhece como principais portadoras da crítica social.

Na obra citada, o autor se refere à infância de muitas crianças brasileiras como um tempo residual, em vias de se extinguir. Ao ouvir o relato de crianças que primeiro trabalham, depois vão à escola, e só no final do dia, em um pouco de tempo, brincam, o autor conclui que “a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento” (MARTINS, 1993, p. 51). E segue afirmando que para essas crianças “a infância é o resíduo de um tempo que está acabando”. (MARTINS, 1993, p. 80).

Martins sinaliza o quanto é complexo e diverso pensar sobre a infância, especialmente de crianças que vão encarar o risco da mortalidade e da exploração sexual infantil, enfrentar o trabalho precoce ou as ruas como forma de sobrevivência, conviver com diferentes e cruéis formas de violência, maus tratos, etc. Questiona, inclusive, se essas crianças têm infância.

Os pensamentos de Martins e da pesquisadora Mary Del Priore confluem, especialmente em dois pontos. Primeiro, que a história real da criança brasileira vem mostrando enormes distanciamentos em relação às concepções idealizadas de infância. Também, há concordância quanto à necessidade de ouvir a própria criança para se entender melhor a sua realidade. E neste sentido, Del Priore (2015), ao escrever a *História das Crianças no Brasil*, identifica que à “criança” que hoje mendiga nos faróis, antecedeu um passado de outras crianças também marcado por tragédias anônimas, mas, que também existem coisas importantes a se “perceber para além do lado escuro” e nos alerta de que há uma “história da criança simplesmente criança”, “suas formas de existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes não nos é contada diretamente por ela” (DEL PRIORE, 2015, p.14-15).

Há um mundo infantil descrito pelas organizações internacionais; organizações não governamentais e pelas autoridades que concebem “a imagem ideal da criança feliz” (DEL PRIORE, 2015, p. 8), aquela que é possível identificar, numa sociedade de consumo, possuindo brinquedos eletrônicos, passagem para a Disneylândia etc. No entanto, ao procurarmos encontrar a criança no mundo em que ela vive, ou sobrevive, poderemos chegar a uma conclusão muito diferente do idealizado sobre o real. Neste caso, não é raro nos depararmos com a vida da criança orientada para o trabalho, ensino, adestramento físico e moral, convívio com a exploração sexual, o tráfico de drogas, maus-tratos, entre outros.

Para Del Priore, querer “conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor” (DEL PRIORE, 2015, p17).

No geral, as teorias da educação fazem referência à infância. A pedagogia elabora uma representação da infância a partir das noções de natureza e cultura, que segue a visão do adulto,

responsável pela organização pedagógica destinada à criança. A imagem da criança representada pelo adulto, nesse caso, é de um ser inacabado, desprovido de tudo. E atribui essas características à própria "natureza infantil". Sobre este tema, Kramer e Horta (1982), refletiram que:

Na realidade, estas características presentes na imagem que o adulto apresenta da criança e que ele atribui à "natureza da criança", são a expressão das relações entre a criança e o adulto em um quadro social determinado. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum é a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar-se ao modelo criado por esta projeção. (KRAMER; HORTA, 1982, p.26)

Em nossa sociedade, parece-nos clara a projeção da autoridade que o adulto exerce sobre a criança. A expectativa em relação à infância caminha na direção de que virtudes como obediência e respeito devem estar entre as principais características da infância. Essa autoridade do adulto sobre a criança reproduz as relações sociais estabelecidas e justifica-se, assim, o uso da autoridade em prol do “bem da criança”.

Em direção à compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, Clarice Cohn, indica que a antropologia da criança permite vê-la como ser ativo na definição de sua própria condição. Desse ponto de vista, as crianças são consideradas como “seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (COHN, 2005, p. 21).

As infâncias indicam modos particulares de pensar as crianças e não um modo universal, padronizado. O que hoje se entende por infâncias é resultado de uma construção histórica. Portanto, em diferentes sociedades a infância pode ser uma ideia inexistente “ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais [...]” (COHN, 2005, p. 22).

O olhar da antropologia identifica outra concepção pautada na atuação da criança nas relações sociais em que se engaja, denominada de criança atuante, com papel ativo na constituição das relações sociais, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis ou de comportamentos sociais. A partir dessa perspectiva, assume-se a criança não como um adulto em miniatura ou “alguém que treina para a vida adulta, mas, como um sujeito que em qualquer situação interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 27-28).

Deste modo, a visão da antropologia soma-se a outras já destacadas no presente artigo que se contrapõem à ideia de que a criança é um ser incompleto, incapaz, sem legitimidade para atuar sobre as questões de seu tempo. Questiona-se aqui a concepção de criança como aquela que não sabe de nada; é imatura; é “o ainda não”, um ser do futuro, ou tantos outros adjetivos que lhes são atribuídos. Mas, que concepções de criança se colocam em pauta quando a escola pública propõe

por meio do currículo a formação para o exercício da cidadania de seus educandos? É o que se busca analisar na próxima seção.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PARA O CURRÍCULO QUE LEGITIMA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA PÚBLICA.

Em sua construção histórica, a escola tem se revelado ao longo dos séculos persistentemente como um espaço de práticas orientadas por uma pedagogia que ignora os direitos das crianças de participarem, decidirem, escolherem e opinarem no contexto escolar.

Considerando os dois últimos séculos como parâmetros, Oliveira-Formosinho (2007) afirma haver um contraste entre os modos de fazer pedagogia, sendo o modo de transmissão e o modo de participação. Em sua perspectiva, a autora apresenta alguns exemplos de pedagogos que procuraram formas alternativas de fazer pedagogia, buscando desconstruir o modo de transmissão ou tradicional. Dentre eles: “Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.15).

Paulo Freire (1983), em sua crítica aos modos de pensar e fazer educação propostos pela pedagogia tradicional, revelou suas bases axiológicas. Denominada por ele educação bancária, se caracteriza por: falar da realidade como algo parado, estático ou algo completamente alheio à experiência existencial dos(as) educandos(as). Essa educação bancária apresenta conteúdos na forma de retalhos da realidade, desconectados da totalidade, em que a palavra se esvazia da dimensão concreta e se torna apenas verbalização, levando o educando a memorizar mecanicamente e a repetir tais conteúdos, sem perceber o que realmente eles significam. A pedagogia tradicional concebe a educação como um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, o(a) educador(a) como depositante e os(as) educandos(as) como depositários(as).

Em relação ao papel do(a) educador(a) na concepção bancária da educação ele(a) é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que escolhe o conteúdo programático, é o sujeito do processo. Já os educandos e educandas são vistos como aqueles que não sabem e que escutam docilmente, são disciplinados, seguem as prescrições, jamais são ouvidos na escolha dos conteúdos programáticos, se acomodam e se adaptam às regras impostas, são meros objetos (FREIRE, 1983).

A educação bancária não deve ser vista como algo do passado e que deixou de ser praticada. Prevalece ainda hoje na maioria das escolas e mantém a distância entre os interesses e motivações da criança e os conteúdos e objetivos do currículo. Em direção oposta, o pensamento de John Dewey (2002) provoca a reflexão sobre a linha que conecta a criança e o currículo como partes do mesmo processo educativo.

[...] em vez de vermos o processo educativo firme e como um todo, vemos termos em conflito. Temos o caso da criança vs. o currículo, do indivíduo vs. a cultura social [...] o processo educativo é exatamente a interação dessas forças. Essa visão, de uma em relação à outra, como facilitadora de uma interação mais completa e livre, é a essência da teoria educativa. (DEWEY, 2002, p.157-158)

Para Dewey (2002) o processo educativo não situa a criança ou o currículo em lados opostos como se fossem excludentes, mas advoga que “olhemos para a experiência como algo de fluente, embrionário e vital e compreendamos que a criança e o currículo são apenas dois limites que definem um só processo” (DEWEY, 2002, p.163), afirmando a interação desses elementos como a essência do processo educativo no campo da complementariedade.

Cabe pensar: que concepção e prática de currículo devem ser adotadas pela escola para abrir espaço para que os interesses e opiniões da criança sejam considerados no processo ensino e aprendizagem? Como estamos construindo o currículo de nossas escolas? As escolhas que fazemos estão fundamentadas em princípios e diretrizes que permitem a participação da criança? Que permitem à criança produzir sentido sobre si, sobre os outros e sobre o mundo?

Não é possível localizar a efetiva participação da criança como sujeito capaz de ter voz no processo ensino e aprendizagem em uma concepção curricular inserida nos princípios da educação bancária, tradicional, com “modo de fazer pedagogia transmissiva” ou qualquer outro adjetivo que se possa atribuir às práticas educativas que veem a criança como objeto. É incompatível.

A perspectiva de desenvolvimento do trabalho escolar no sentido de entender e respeitar a criança como sujeito ativo no processo ensino aprendizagem vai ao encontro da compreensão de currículo defendida por Masetto et al. (2017), quando o apresentam:

[...] como um elemento integrado e integrador de conhecimentos, saberes e práticas e como condição, fundamento e meio para a concretização de todos os tipos de educação das pessoas em todos os níveis, desde a mais tenra idade até os processos de aprendizagem que ocorrem na maturidade nos mais diversos espaços-tempos formativos. (MASETTO et al., 2017, p. 745)

O currículo como um processo de interação de todas as práticas e reflexões acerca das experiências escolares organizadas em torno do processo ensino e aprendizagem, associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas e “[...] tem como objetivo modificar alguma coisa em alguém, e tem, implícita ou explicitamente, um sujeito que deseja formar/produzir” (PARAÍSO, 2023, p. 8).

Adotando a perspectiva freiriana para o presente estudo entende-se que o “[...] currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.” (FREIRE, 2001, p.123). Neste sentido as questões fundamentais para

reflexão e decisão ao se construir o currículo escolar tem que ver com: “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores [...] na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos” (FREIRE, 2001, p. 45)

As escolhas que a escola faz sobre o que e como ensinar, as concepções de educação, educando e educador que orientam as ações pedagógicas, traduzem a visão de mundo e de sociedade que sustentam o currículo, que por sua vez influencia diretamente quem os(as) alunos(as) são ou quem se tornarão. O currículo como um processo dinâmico contribuinte na construção de identidades é algo que está no dia a dia da escola. Requer entendimento de que não há compatibilidade entre concepção curricular e formação de educando opostas. Tão pouco há neutralidade no ato de fazer a opção por uma ou por outra concepção, seja em relação ao currículo ou sobre a visão de criança.

A educação e a prática educativa no pensamento freiriano, também não são neutras. Há escolhas e posicionamentos que devem ser feitos entre dois caminhos antagônicos: “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1989, p.36). E “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro [...]”. (FREIRE, 1997, p.39), deixando a instituição escolar frente a uma tomada de decisão sobre suas intencionalidades na condução do processo de formação de seus educandos.

O currículo disciplinar instrucionista descrito por Vasconcellos (2009) é um modelo que contempla, dá sentido e coloca em prática as já referidas características da educação bancária. Trata-se de uma concepção curricular baseada na “organização do currículo em séries, matérias, grades, decorrentes da lógica disciplinar e da centralidade do conteúdo - ao invés do educando - provoca distorções no uso dos tempos, espaços, saberes e recursos, uma vez que há uma fragmentação geral.” (VASCONCELLOS, 2009, p.22). Afinado com a avaliação classificatória e excludente, este modelo de currículo segue numa perspectiva mecânica e verticalizada do processo ensino e aprendizagem, reafirmando a visão do professor como dono do saber e do aluno como objeto.

Em linha aproximada com o pensamento de Vasconcellos (2009, p. 23), “a mesma clareza que temos sobre a relevância do currículo no processo de mudança da escola, temos também em relação à necessidade de superar sua histórica configuração alienada, disciplinar e instrucionista”. Não é possível mudar a escola sem mudar a prática curricular por ela adotada. Uma é espelho da outra e ambas refletem a formação que desenvolvem para seus educandos a partir de como os veem.

Paulo Freire (1983) denunciou a existência da educação bancária e anunciou a educação problematizadora e libertadora, cujos pressupostos são intrínsecos à educação como prática da liberdade. Dentre seus pilares fundamentais, destacam-se: o diálogo como base da relação educador e educando, ambos, sujeitos do processo de construção de conhecimentos em que se educam mutuamente mediatizados pelo mundo, buscando a transformação da sua própria realidade e do mundo que os cercam; a educação de caráter criativo, reflexivo, concebida como constante ato que estimula o desvelamento da realidade para transformá-la; a prática educativa nascida da coerência entre a palavra e a ação, em que os conteúdos são gerados a partir de temas que fazem sentido e apresentam significado para os educandos.

A educação problematizadora e libertadora é aquela que rompe com os sistemas verticais característicos da educação bancária. O papel do professor ou da professora fundamenta-se em desafiar os educandos e educandas a lerem o mundo, a palavra, despertar sua curiosidade, promover o diálogo e se colocar na condição de sujeito junto ao aluno para construir conhecimentos significativos. Mas, convém esclarecer que

[...] o diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem, não nivela e assim crescem um com o outro (FREIRE, 2003, p.117-118, *italico do autor*).

Outro importante papel que o (a) educador (a) deve desempenhar em relação à formação do (a) educando (a), na concepção libertadora da educação, refere-se a sua opção como professor (a) progressista. Neste sentido,

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. (FREIRE 1996, p.70)

Seguindo esta linha de raciocínio, no contexto da educação libertadora a atuação do educador ou da educadora deve se concretizar por meio de uma prática educativa capaz de promover as “condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam uma experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p.41). Uma prática educativa que priorize o direito da criança de expressar-se, de

opinar e exercitar a decisão sobre questões relacionadas a seu cotidiano escolar, assumindo-se gradualmente como sujeito protagonista naquele espaço.

Coerente com esta prática educativa é o reconhecimento da criança como cidadã que tem direito a manifestar seu poder de imaginação, suas representações, fantasias e criatividade. Direito a um processo de ensino e aprendizagem prazeroso, que desperte o sorriso, a alegria e o encantamento pelo ato de descobrir e construir conhecimentos. Direito a sentir pertencimento pela escola, de se reconhecer copartícipe daquele espaço e viver a experiência da cidadania em seu tempo, com seus pares e com todos os demais participantes do ambiente escolar.

Deve-se esclarecer que a noção de cidadania que orienta este estudo remete à realização plena de direitos humanos, entendidos como tradução contemporânea dos direitos sociais, civis e políticos, historicamente construídos. Neste sentido, a realização democrática da cidadania ocorre efetivamente em uma certa sociedade quando ela deixa de existir apenas formalmente, na letra fria da lei, e passa a ser vivida de uma maneira “compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida” (CORRÊA, 2002, p. 217)

Entretanto, é preciso considerar que a cidadania entendida “como vivência plena da experiência de vida em sociedade é ainda uma conquista a ser alcançada por muitos grupos na atualidade, incluindo aqui o grupo etário das crianças e adolescentes” (MESQUITA, 2022, p.16)

Ao longo deste artigo defendeu-se que há uma intensa relação entre a visão de educando (a) e a concepção curricular, definidos pela escola como princípios para a organização do processo ensino e aprendizagem, permitindo afirmar que quando a escola tem uma prática educativa

[...] significativa, centrada na autêntica atividade humana, no educando como sujeito de direitos e em seus tempos da vida, que supere preconceitos e barreiras sociais, faz com que cada vez mais os educadores caminhem para a construção de um currículo democrático, inclusivo, solidário e de qualidade social. Um currículo humano para poder formar seres humanos plenos. (VASCONCELLOS, 2009, p. 244-245)

Ao reforçar a crítica ao currículo disciplinar instrucionista compatível com a educação bancária ou tradicional, espera-se contribuir para um novo olhar em relação ao papel da escola e dos professores na formação de seus educandos. Em oposição a esta concepção curricular, cumpre reafirmar o compromisso com a pedagogia da participação que “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da (s) cultura (s) que os constroem como seres sócio-histórico-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.18). Cumpre também reafirmar as bases da educação como prática da liberdade intrinsecamente alimentada por um currículo emancipador e democrático que “impulsiona a criança a querer se

expressar, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autônoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com seus semelhantes” (ELIAS; SANCHES, 2007, p.169).

Ainda, cumpre reafirmar que o currículo representa a intencionalidade e o percurso da formação que a criança recebe na escola. Uma formação que, historicamente em nosso país, vem sendo elaborada e desenvolvida nos moldes da pedagogia tradicional. Conseqüentemente, tem sido oferecida às crianças uma educação que reproduz o padrão de pessoa adequado à sociedade. Todavia, se a formação da criança for concebida e realizada de outro modo, com outros objetivos, pode-se oferecer uma educação que contribua para que elas vivenciem e exercitem sua cidadania e realizem em si a plenitude de ser criança em seu tempo.

Nos documentos oficiais que regem a educação brasileira não faltam menções à formação cidadã como diretriz do sistema educativo. A título de exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada em 2017 para educação infantil e ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio, enquanto referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, estabelece, conforme capítulo IV artigo 10º, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil que é direito da criança:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles. (BRASIL, 2017, p.7)

Em relação às demais modalidades de ensino, a BNCC apresenta ainda em seu capítulo I, Artigo 1º, parágrafo único que “As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2017, p.4)

Encontramos também no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 a ratificação dessas constatações, por meio das metas e estratégias estabelecidas para tal fim. Dentre elas, destaca-se no artigo 2º, inciso V, “a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”.

Tanto na BNCC quanto no PNE encontram-se princípios alinhados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei federal nº 9394 de 20/12/1996, que reafirma a intenção da educação brasileira em desenvolver a cidadania de seus educandos. Nesta perspectiva, a escola pública tem o

compromisso de oferecer experiências pedagógicas direcionadas ao perfil do egresso que deseja formar, o que torna imprescindível se ter clareza sobre as concepções de educando e de currículo, dentre outras, que orientam a prática educativa. Tais experiências influenciam diretamente no processo de construção de conhecimentos e nas relações interpessoais que os estudantes estabelecem, igualmente em seu jeito de ser e conviver em sociedade.

E seguindo com a reflexão, ao se estabelecer a intenção do ponto de vista do ordenamento legal brasileiro de que a escola pública desenvolva o processo ensino e aprendizagem na perspectiva da formação para a cidadania de seus estudantes, esta aparece como um dos objetivos a ser alcançado tanto nas leis que regem nosso país quanto em programas oficiais de educação e em diferentes documentos escolares, especialmente nos projetos pedagógicos das unidades educacionais e em seus currículos.

Mas, para que a cidadania seja vivenciada desde a infância no ambiente escolar, é necessário que esse propósito “saia do papel” e que a escola possa avançar da intencionalidade da formação cidadã de seus alunos, descrita e documentada, para a concreta concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos com capacidades singulares de participação ativa, alinhando isso com o compromisso explícito dos governantes ou gestores e dirigentes educacionais com a prática democrática.

A escola pública como instituição responsável pela oferta de educação básica regular é um espaço educacional que desenvolve sua atuação pedagógica ciente de que o processo educativo em si é intrínseco à formação do educando, contribuindo tanto para conservar quanto para mudar valores, princípios, crenças, mentalidades, hábitos, práticas pessoais e coletivas. Nesta perspectiva, a educação ganha relevância, sentido e significado como função social quando põe em prática um currículo emancipador, democrático, inclusivo, que visa concretizar no interior da escola os princípios da sociedade por ele anunciado e defendido. Um currículo que constrói conhecimentos significativos e conectados com a vida dos (as) estudantes e com um projeto de sociedade na direção da igualdade de condições de acesso aos direitos de cidadania e de justiça social.

É fundamental que a escola se constitua em um espaço em que as crianças possam ao mesmo tempo praticar a cidadania exercendo-a e exercer a cidadania praticando-a. Sendo as crianças os principais sujeitos envolvidos na educação promovida pela escola, essa mesma educação não deve ignorá-las como legítimas protagonistas nos processos de exercer e exercitar a cidadania em seu tempo no cotidiano escolar. A escola democrática precisa inovar em suas práticas tendo a ousadia de romper com a estrutura tradicional de ensino. São desafios para os quais não existem respostas prontas ou receitas, mas que devem, sim, ser problematizados com a comunidade escolar com a intenção de desconstruírem-se práticas arcaicas do ponto de vista educacional e construírem-se ações inovadoras que nasçam da experiência da própria escola.

A concepção de criança que deve orientar o currículo escolar e conseqüentemente a ação pedagógica por meio do processo ensino e aprendizagem, deve ser gestada em cada unidade escolar, juntamente com seus professores, coordenadores pedagógicos, gestores, diretores e toda a comunidade educativa que deve defini-la em sintonia com as diretrizes oficiais que regem os sistemas educacionais, local e nacional. A concepção de criança não deve estar desconectada com a visão de mundo, de homem, de sociedade que a escola deseja construir e praticar por meio do currículo presente em seu projeto político pedagógico.

Uma proposta curricular que vise à vivência e ao desenvolvimento da participação cidadã deve garantir a expressão autêntica das ideias próprias das crianças do que seja: cidadania, participação, direito e dever, democracia, diálogo, sonho, projeto, dentre outros conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública, ao orientar o currículo da educação básica e desenvolver sua prática educativa pela visão de criança como sujeito histórico, social e cultural, integrante de um dos grupos participantes da sociedade que se apresenta com ideias próprias, capacidade de escolher, emitir opinião e participar diretamente em decisões sobre os vários contextos sociais em que convive, incluindo o cotidiano escolar (MESQUITA, 2018), caminha na direção de se configurar em um espaço de promoção da cidadania desde a infância.

A propositividade aqui desejada, ao defender tal visão de criança como presença na escola pública, caminha na direção da defesa de uma concepção de criança orientada pela escolha de um ponto de vista, não se configurando em único, que traz em sua essência princípios que consideram a capacidade de participação ativa das crianças como atores sociais. Compreende-se a infância como forma distinta na sociedade, como construção social e como categoria geracional. Outras concepções que apresentem proximidades com tais princípios, tanto em relação à visão de criança quanto à de infâncias confluem para a mesma direção.

Creditar à criança a capacidade de propor conteúdos de seu interesse no currículo e indicar soluções em diálogos com os adultos sobre questões do cotidiano em que está inserida deve ser um dos princípios do projeto político pedagógico que orienta as ações da escola como lugar que reconhece a criança como pessoa em desenvolvimento, autora de sua história, bem como a entende como cidadã e abre espaços para que ela se manifeste e participe.

Se há a intenção de a escola ser um espaço promotor da cidadania desde as infâncias, que concepção curricular deve ser adotada senão aquela que deverá abrir espaço para as crianças participarem da vida da escola, ou seja, um currículo emancipador e democrático? Certamente, esta é uma opção que exigirá da escola a construção de um projeto político-pedagógico com caráter

libertador. Exigirá também da escola a busca da coerência entre a concepção curricular e a prática educativa em sintonia com os pressupostos da educação democrática, libertadora que preserve a visão da criança como cidadã em seu processo formativo. Assim, pode-se afirmar que o currículo, a visão de educando e a prática educativa formam um tripé definido a partir da concepção de educação, da visão de mundo, de sociedade e de ser humano que a escola expressa em seu projeto político pedagógico e realiza em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 Set 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 08 Out 2023.

BRASIL. **PNE. Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Série legislação.

CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORRÊA, D. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. 3. ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 2.reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, v. 58, p. 77-81, São Paulo, 1986.
- KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. Brasília. 1982. **Revista em Aberto**, n. 4, Pré-escolar, ano, mar. 1982. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1743> Acesso em: 02 set. 2023.
- MARTINS, J. S. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MASETTO, M. T.; FELDMANN, M. G.; FREITAS, S. A. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 735 – 763 jul./jun.2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 24 abr. 2024.
- MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives**. Maidenhead: Open University Press, 2002.
- MESQUITA, D. L. A cidadania desde a infância e a educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. Rev. Bras. Educ., 2022 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NTccBBypq94d3FmCszMhSTj/?lang=pt> Acesso em: 30 Set 2023.
- MESQUITA, D. L. **O exercício da cidadania desde a infância como inédito viável: saberes e sabores da experiência na EMEF Presidente Campos Sales**, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T M; PINAZZA, M A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PARAÍSO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Pró-Posições**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, v. 22, n.1, jan./abr. 2011, p. 199-211.
- RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas para a infância no Brasil**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WARTOFSKI, M. The child's construction of the world and world's construction of the child: From historical Epistemology to historical Psychology. In: KESSEL, Frank; SIEGEL, Alexander (Eds.) **The child and other cultural inventions**. New York: Praeger, 1981.