

# POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes e Catarina Tomás\*

*As políticas públicas têm efeitos geracionais diferenciados. Não obstante, a avaliação dos impactos geracionais das políticas não é geralmente tida em conta. Similarmente, a intervenção dos vários grupos e categorias populacionais na construção do espaço público é atravessada por factores de mobilização, por sistemas de crenças e representações sociais e por dispositivos institucionais e políticos que diferenciam os direitos formais e as possibilidades reais de contribuição na decisão política.*

*A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva.*

*A partir da análise de vários projectos de intervenção e de investigação sobre a participação das crianças, em curso no Norte de Portugal, este texto pretende confrontar o sentido das políticas públicas com a efectiva presença das crianças como destinatárias e como intérpretes da construção do espaço público. Os resultados da participação infantil são interpretados a partir de um quadro teórico ancorado na Sociologia da Infância e incidem em três domínios fundamentais: a construção dos direitos da criança no espaço urbano; a participação na acção pedagógica e a organização colectiva de crianças. Esses resultados são apresentados e analisados numa perspectiva crítica, tendo em vista a demarcação da diferença operada pela participa-*

\* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga/Portugal).

*ção infantil na decisão sobre a vida colectiva e as implicações na configuração das políticas públicas.*

**Palavras-chave:** infância, crianças, participação, políticas públicas, escola

## **Introdução**

A infância foi construída historicamente, nos últimos séculos, através da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar, a participação na vida comunitária e política. De acordo com a prolixa, abrangente, por vezes contrastante historiografia da infância, um elemento entre vários tem vindo a produzir uma realidade social caracterizadora da situação da infância, a partir do dealbar da modernidade: o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob uma forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente no caso da escola), das crianças sob protecção adulta (e.g. Ariés, 1973; Bechi & Júlia, 1986; Heywood, 1993; Garnier, 1995). O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão «naturalmente» privadas do exercício de direitos políticos.

As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos. Sobretudo a partir do início do século XX, com uma sinuosa história de lutas, avanços e recuos, movimentos cívicos de grande dimensão, graves conflitos e enfrentamentos, o direito de participação política, especialmente sob a forma de escolha representativa dos dirigentes políticos, foi sendo sucessivamente atribuído, especialmente na Europa e na América do Norte, aos responsáveis pelos agregados familiares, a todos os homens brancos, aos analfabetos, às mulheres, aos negros e às minorias étnicas, aos imigrantes, aos jovens de mais de 18 anos (em alguns poucos casos, aos maiores de 16). A restrição de direitos políticos à infância, característica da modernidade ocidental, não tem, todavia, um carácter universal. Sociedades e

comunidades radicadas no oriente e no hemisfério sul, ou mesmo grupos étnicos minoritários na Europa, não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida colectiva e, inclusive, incluem as crianças nas assembleias e espaços de decisão colectiva, com efectiva participação cívica. (e.g. Silva, Macedo & Nunes, 2001; Reddy & Ratna, 2002).

Não é intenção dos autores sustentar a defesa da atribuição do direito de voto às crianças. O debate sobre a idade mínima de voto carece, necessariamente, de ser contextualizado no quadro da renovação da democracia. No entanto, a participação política não se restringe ao poder de voto. É nas formas não eleitorais de participação política que se centra a nossa análise.

O que importa aqui acentuar é o facto de que as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais, etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos. Na verdade, privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política. A história de todos os grupos sociais que sucessivamente foram inseridos no grupo dos cidadãos dotados de direitos políticos – nomeadamente as mulheres e os cidadãos privados de direitos cívicos que construíram os grandes movimentos político-sociais das primeiras décadas e da década de 1960, nos EUA e na Europa – contém provas evidentes de uma participação sem reconhecimento legítimo. A participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização na cena pública.

A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designem-se eles como «cidadãos», «contribuintes», «patrícios» ou mesmo «povo». E, no entanto, qualquer medida de política afecta diferenciadamente as várias gerações (Qvortrup, 1994). A invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas (e.g. Annan, 2002; UNICEF, 2005). Não é, por isso, sem consequência, que a exclusão das crianças da acção política directa caminha a par do efeito simbólico da sua invisibilização política.

Este texto procura ir ao encontro do esforço de renovação da teoria crítica, pela adopção de um olhar *cosmopolítico* (Santos, 2000; Beck, 2003) com a incorporação decisiva de uma perspectiva que abranja a sociedade globalizada, recusando uma abordagem etnocêntrica ou particularista. Fá-lo, tentando interpretar os factores sócio-históricos que tornaram invisível a infância no debate político, procurando, ao mesmo tempo, desconstruir os pontos de vistas assentes numa visão adultocêntrica em que se configurou tanta da ciência moderna sobre a infância. Neste texto começaremos por debater as razões da ocultação da acção política e de negação efectiva de direitos políticos participativos das crianças e centrar-nos-emos, sucessivamente, nos níveis global, local e institucional de acção política, mobilizando dados de investigação em curso nestes três domínios sobre competências políticas das crianças.

### **Infância e políticas públicas – uma perspectiva crítica**

Para a recusa da compreensão das crianças como actores sociais com competências políticas concorre um conjunto de factores, que se articulam e conjugam no mesmo efeito, embora tenham proveniência em momentos históricos distintos e correspondam a situações verdadeiramente diferenciadas.

Em primeiro lugar, *a noção moderna de cidadania*. A partir da filosofia das Luzes e da configuração política que as revoluções democráticas do século XVIII atribuíram aos estados modernos, a cidadania foi sendo entendida como o estatuto legal da «identidade oficial» dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de autogovernação. A cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (protecção, alimentação, educação, saúde, etc.). O estatuto de membro da comunidade impõe, ao mesmo tempo, obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade.

Dentro desta tradição liberal, a cidadania é tradicionalmente classificada, a partir de T. Marshall (1967), como cidadania civil (direitos de liberdade indivi-

dual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça), cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos) e cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos). Marshall tem uma concepção evolucionista destes três tipos de cidadania, considerando, na verdade, cada um deles como uma fase sequencial que amplia e alarga o âmbito do que anteriormente estava concedido aos cidadãos. É essa sequencialidade evolucionista que tem sido objecto de maior controvérsia no debate contemporâneo (e.g. Wexler, 1990), bem como a restrição da cidadania a um âmbito meramente nacional (Beck, 2003) Por outro lado, não é claro que a sociedade tenha evoluído numa lógica de ampliação de direitos; tão pouco é certo que eles se tenham alargado indiferenciadamente a todos.

Para o que nos interessa, a concepção liberal de cidadania, de que Marshall é um dos mais reputados intérpretes e difusores, assenta no pressuposto do vínculo do indivíduo para com a comunidade (nacional), vínculo esse forjado em princípios civilizatórios comumente aceites, pressupondo da parte dele uma vontade livre, pensamento racional e sentido de solidariedade. Ora, a inexistência de consenso social acerca destes três pressupostos na infância (na verdade, como adiante referiremos, a dominação paternalista, expressa na construção de imagens sociais contemporâneas da infância normativamente orientadas, afirma precisamente as crianças como desprovidas de vontade ou racionalidade próprias e como portadores de imaturidade social) legitima a recusa da cidadania da infância, pelo menos da totalidade da cidadania política e, parcialmente, da cidadania civil.

Em suma, uma concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças.

Na verdade, não é apenas esse estatuto que é recusado. É proposta, a partir da concepção de menoridade da infância (não apenas etária, mas cívica), uma condição de acesso futuro à cidadania plena que não passa apenas pela simples passagem dos anos, mas decorre da compulsividade da frequência de instituições cuja proclamada missão consiste precisamente em preparar para a cidadania – *a escola*. Espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação, a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação

de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. Não é necessário recordar aqui o modo como a linearidade do raciocínio que suporta o projecto escolar enquanto «fábrica de cidadãos» originou tantos equívocos e fez desperdiçar tantas energias efectivamente mobilizadas na construção de uma cidadania plena. A referência ao «declínio do programa institucional» da escola (Dubet, 2002) é suficiente para revelar como a «formação de cidadãos» é na realidade um frágil substituto à cidadania efectiva. Em contrapartida, a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de disciplinação da infância (Foucault, 1993), que são inerentes à criação da ordem social dominante. Não obstante, a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica da dominação (cf. Sarmento, 2000).

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de *separação das crianças do espaço público*. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A «privatização» da infância (Wyness *et al.*, 2004) corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. A imagem da criança com um quotidiano superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para as inúmeras actividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao *ballett* e do clube de informática às actividades desportivas, ilustra bem uma actividade dependente e vigiada sob controlo adulto, numa extensão custodial do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil (Scraton, 1997).

É certo que a protecção das crianças, a par dos progressos inegáveis da modernidade, tem garantido uma melhoria muito substancial, ainda que parcial, das condições de vida da maioria das crianças e são incomensuráveis os avanços verificados em indicadores como as taxas de mortalidade infantil, a libertação de formas opressivas e ignominiosas de trabalho, o usufruto da informação e da cultura escrita, e o acesso a bens de primeira necessidade (educa-

ção, saúde, habitação). Importa, no entanto, frisar bem que esses progressos não são universais, nem comuns a todas as crianças do mundo. A informação disponível permite-nos verificar que as desigualdades sociais, que se verificam à escala global, repercutem em mais crianças (e mais gravosamente) afectadas por situações de privação e pobreza nas regiões do globo, nos países e nos grupos sociais (neste caso, mesmo nos países mais desenvolvidos) com maiores carências socioeconómicas (UNICEF, 2005).

Porém, um dos preços a pagar, foi precisamente a do desinvestimento do estatuto moral das crianças (Mayall, 2002). A infância pode ser considerada como um «grupo social minoritário» (*ibid.*) precisamente por estar desapossada de condições de um vínculo social pleno com o resto da sociedade. A invisibilização política da infância é uma extensão deste processo, para o qual concorreram formas de administração simbólica da infância socialmente geradas e construídas (Popkewitz, 2000; Sarmiento, 2003), bem como saberes periciais indutores de uma reflexividade institucional, indutora de uma ocultação das crianças como actores sociais dotados de autonomia e competência (James, Jenks & Prout, 1998).

A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma acção assertiva e contra-hegemónica, onde têm lugar nomeadamente agentes e organizações não governamentais (ONGs) centradas na infância. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção. Não obstante, exprime-se como uma das mais prometedoras possibilidades de interpretação dos vínculos sociais das crianças.

A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam, por esse facto, menos importantes). Tão pouco, o reconhecimento dos direitos de cidadania – onde a dimensão da participação das crianças assume um relevo crescente – implica, por esse facto, uma restrição nas exigências de protecção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e o Estado. É no balanço

entre estas duas posições – a protecção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças (Archard, 2003).

É importante, por consequência, avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social. Por ela passa não apenas a visibilização das crianças como destinatários das políticas públicas, mas a sua assunção plena como sujeitos políticos peculiares.

### **Participação social das crianças**

Se considerarmos a participação enquanto processo de interacção social confluyente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socio-económicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais. Teremos, ainda, que considerar a influência de diferentes obstáculos ou incentivos na promoção da participação das crianças em contextos restritos e em contextos mais alargados. À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil.

A propósito desta situação, Horelli (1998) refere que as possibilidades de participação das crianças na organização dos espaços públicos são praticamente inexistentes, sendo também escassa a literatura que ilustre práticas de participação infantil neste âmbito.

Também Chawla (1997), autor da investigação *Growing up in cities*, defende que há uma persistente cultura de marginalização das crianças relativamente às



suas possibilidades de participação no espaço público. O autor considera também que as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem, mas que a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito. As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras relacionadas com a linguagem tecnocrática e com estilos de negociação do planeamento dos espaços que não consideram plausível ou desejável a integração das vozes das crianças.

Por todos estes motivos, é especialmente significativo o estudo do que constitui excepcional, pouco visível ou marginalizado: a participação política das crianças. O carácter relativamente secundário da participação infantil no espaço público não elimina, antes pelo contrário, a sua importância e significado. É nas condições desta cidadania «periférica» que ocorrem modalidades de expressão das crianças que são significativas não apenas para contrariar a concepção dominante de uma geração afastada da esfera cívica e sem competências políticas reconhecidas, como para se poder analisar a política em todas as suas dimensões, sendo certo que a análise da participação infantil acrescenta um elemento adicional à compreensão dos fenómenos políticos: precisamente o que decorre da especificidade das relações geracionais – e em particular das relações intergeracionais entre adultos e crianças (Alanen & Mayall, 2001) – na configuração do espaço público.

Neste sentido, apresentamos de seguida alguns contributos para esta problemática, provenientes de investigações em curso sobre três âmbitos relevantes da acção política das crianças: os movimentos sociais que envolvem crianças, a intervenção no espaço local e a acção político-educacional numa escola pública.

## **Participação política: âmbitos e intervenções**

### ***Os movimentos sociais***

Os direitos da criança representam, do ponto de vista simbólico, um dos maiores episódios de luta e reivindicação a favor de um dos grupos sociais

mais vulneráveis e excluídos da história da humanidade. A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.

De uma diversidade de actores envolvidos neste processo, os movimentos sociais de crianças (MSCs) assumem uma nota de singularidade, uma vez que a sua *praxis* recupera do ponto de vista simbólico o conceito de emancipação geracional e constrói um percurso para a construção de uma cidadania infantil, nomeadamente através da «singularidade da experiência da infância no interior de um movimento social» (Correia *et al.*, 2004: 12).

O princípio de inclusão das crianças na discussão sobre a globalização e a conquista de um espaço de reivindicação pode ser caracterizada por «práticas de *inclusão telescópica* e *exclusão macroscópica*» (Marçal, 2002: 54). Contudo, o cenário actual merece uma análise mais detalhada, uma vez que desde as últimas décadas se processam, a este nível, algumas mudanças. É possível identificar e enunciar formas emancipatórias, experiências, iniciativas e lutas *por/com/das* crianças. O que parece contribuir para a progressiva inclusão das crianças na agenda sociopolítica mundial, mesmo que a passos demasiadamente lentos, complexos e turbulentos.

Alguns desses MSCs são, por exemplo: os movimentos de crianças e jovens trabalhadores na África, Ásia e América Latina, que surgiram nos finais da década de 70 do século passado, primeiro na América Latina e partir da década de 1990 na África e Ásia; o Movimento dos Sem Terrinha (Brasil) ou o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR – Brasil).

A literatura sociológica sobre movimentos sociais defende que eles têm sucesso quando possuem a capacidade de influenciar a agenda política e, conseqüentemente, as práticas sociais, porque o grupo é reconhecido como actor político (Cohen, 1985). No que diz respeito aos movimentos sociais de crianças, apesar de diversos e heterogéneos, as manifestações da acção colectiva encetada contra as injustiças (eternizadas) contra as crianças e a defesa e promoção dos seus direitos manifestam-se no plano da distribuição objectiva dos efeitos da globalização e no plano discursivo, onde vigoram diferentes imagens

de representação do mundo, das crianças e da infância. Por conseguinte, podemos afirmar, que aqui se colocam alguns dos maiores desafios ao *cosmopolitismo infantil*: a participação democrática das crianças e trajectos de aproximação entre os diferentes movimentos que possibilitem a transnacionalização de um forte e interactivo movimento global de crianças. Num mundo cada vez mais complexo, faz todo o sentido procurar de forma activa o reconhecimento recíproco entre diferentes actores sociais, de forma a catalizar objectivos e esforços comuns, aquilo que B. S. Santos (2003a) denomina por *teoria da tradução e da equivalência*.

Os movimentos, associações, lutas, iniciativas e reivindicações das crianças têm que ser analisados considerando as desigualdades estruturais de acesso ao poder, aos bens económicos e aos recursos simbólicos, a desigual redistribuição socioeconómica, a desigualdades entre grupos sociais, as relações de poder desigual entre Estados e entre grupos sociais (Fraser, 1992; Chomsky, 1999) e não podem ser sustentados em modelos assentes em análises lineares, passíveis de generalizações redutoras e descontextualizadas.

A acção dos MSCs faz-se em três espaços-tempos: transnacional, nacional e local. Contudo, porque muitas das redes de acções estratégicas, construtivas e transformadoras da realidade das crianças e da infância funcionarem numa escala particular e local, acabam por estar «aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global [*lógica da escala dominante*]» (Santos, 2003b: 745). Além disso, a luta dos MSCs predomina ao nível local/nacional e numa dimensão quotidiana, contra a discriminação, o abuso, a negligência das crianças, ou seja, trata-se de uma luta reactiva mais do que proactiva.

Os movimentos sociais, como contextos de acção colectiva, promovem uma mobilização colectiva de direitos que estão consagrados a nível individual; portanto, podemos afirmar que estamos perante um alargamento da concepção dos direitos. Esses movimentos permitem estabelecer uma articulação dos direitos da criança, distinta daquela que prevalece no quotidiano, considerando que milhares de crianças se encontram à margem de uma plena inclusão social e que os valores do mercado se sobrepõem às necessidades das crianças. Direitos individuais são por isso melhor defendidos quando inseridos no contexto de acções colectivas. Isso é especialmente verdadeiro no caso de crianças

que se encontram socialmente marginalizadas, submetidas a processos de pobreza, abandono, exclusão e/ou exploração. O que se encontra em causa como movimentos colectivos de crianças não é, no entanto, o facto de eles incidirem prioritariamente sobre esses factores sociais (outros movimentos, partidos políticos e ONGs também o fazem), mas sim o de assentarem numa acção política das crianças, sendo a participação delas (mesmo que, frequentemente, apenas de forma simbólica) assumida como algo de fundamental para melhorar as suas condições de vida, das suas famílias e das suas comunidades, discutir outras formas de relações ente adultos e crianças, contribuir para novas formas de conhecimento sobre a infância e construir espaços de participação e promover a discussão da possibilidade e necessidade de articulação entre democracia representativa e democracia participativa. A dimensão pública é fundamental e tem que ser analisada e considerada, até mesmo porque os movimentos sociais se encontram submergidos nessa luta simbólica. Como, por exemplo, aconteceu no Fórum da Infância (Nova Iorque, 2002), no *Foro d'Niños – O Primeiro Fórum Social de Mallorca* (Espanha, 2003) e no Fórum Social Mundial (desde 2002, que se realiza, como evento paralelo ao FSM, o *FórumZinbo Social Mundial*).

Ao insistir na luta e nas reivindicações, as crianças politizam temas que até há pouco se encontravam na margem dessa discussão. Permitindo, desta forma, transpor fronteiras estabelecidas entre público e privado, uma vez que oferecem *interpretações alternativas das suas necessidades*. Até mesmo porque essas fronteiras são cada vez mais imperceptíveis e ténues pressupõem riscos para os MSCs, nomeadamente a conquista de novos espaços e a emancipação ou uma maior regulação; e o risco de canabalização das especificidades dos mundos sociais e culturais da infância através do esvaziamento ideológico dos discursos da participação das crianças. Não se trata aqui de criar espaços infantis artificiais, bolhas isoladas do todo social. Trata-se, afinal, de reconhecer às crianças e aos seus movimentos os seus direitos e as suas especificidades na luta pela transformação social.

Este é, em grande parte, o sentido da acção colectiva destes movimentos e dos dilemas com que se confrontam.

### ***Intervenção local***

Se no âmbito global os MSCs constituem a intervenção política mais consistente que envolve crianças, é no plano local que mais afirmativamente se tem revelado a acção política das crianças (Wyness *et al.*, 2004). Nesta secção caracterizaremos a intervenção local de crianças, no âmbito da estrutura de coordenação de políticas e de intervenção social com um âmbito municipal.

O projecto desenvolve-se, em Braga, cidade do norte de Portugal, com cerca de 150.000 habitantes e visa promover a participação das crianças no espaço público. Ele enquadra-se numa iniciativa chamada «Rede Social», que surgiu em Portugal em 1997, com o objectivo de promover uma nova geração de políticas sociais activas, baseadas na responsabilização e mobilização do conjunto da sociedade e de cada indivíduo para o esforço de erradicação da pobreza e da exclusão social.

No município de Braga, na definição do seu Plano de Desenvolvimento Social, ficou também definido objectivo estratégico a indispensabilidade de promover a imagem da criança como sujeito como um de direitos, expandindo a rede de serviços e equipamentos, através da mobilização do conjunto de intervenientes e da criação de mecanismos que assegurem o seu acesso a recursos, bens e serviços.

Tendo definido e promovido uma imagem da criança como actor social, como sujeito de direitos, nomeadamente de participação, ficou também claro e explícito no referido Plano de Desenvolvimento Social, como um dos seus objectivos específicos, a necessidade de criar e desenvolver um espaço local da participação da criança ao nível do município.

Decorrentes destes pressupostos foram desenvolvidas algumas estratégias no sentido de os operacionalizar. Registamos aqui uma delas. No ano lectivo 2003/2004, foi proposto às crianças do município que participassem na construção de um cartaz de divulgação dos seus direitos aos adultos. Para o efeito foi distribuído por todas as escolas (com crianças entre os 3 e os 10 anos) um poster da UNICEF que registava os direitos contidos na CDC, o qual funcionava como instrumento de divulgação e informação das crianças acerca dos seus direitos.

Os professores e educadores de infância foram sensibilizados para trabalhar com as crianças os seus direitos e para lhes dar espaço para construírem elas

mesmas um cartaz que revelasse a mensagem que para elas era significativa e que iria funcionar como cartaz de sensibilização dos adultos do município relativamente aos seus direitos.

Foi depois organizado um júri para a selecção do cartaz vencedor, composto por adultos, mas também por crianças. Foram seleccionados os cartazes e as crianças deslocaram-se, no dia 1 de Junho, Dia Mundial da Criança, a uma sessão pública onde expuseram as suas reivindicações e posições sobre uma cidade que atribua direitos, estando presentes as autoridades locais que se assumiram como interlocutores face a essas reivindicações. O projecto continua, através da operacionalização da participação infantil, que se pretende possa constituir uma presença activa, atenta e permanente na construção do espaço público urbano, através da mobilização da sua voz pelas estruturas criadas e segundo procedimentos flexíveis de auscultação da opinião infantil e de controlo pelas crianças do destino dado às suas propostas e reivindicações.

Nesse sentido, a participação não procura replicar as instituições adultas de participação política municipal (nomeadamente os parlamentos locais ou as comissões consultivas), mas descobrir, através do recurso à imaginação interventora, modalidades de participação compatíveis com as culturas infantis, formas de comunicação atentas aos modos de expressão das crianças (daí, por exemplo, a importância do desenho e do cartaz como forma de expressão) e canais de diálogo com o poder constituído, seja numa perspectiva assertiva de reivindicação, seja numa perspectiva de acompanhamento e interlocução directa.

Em suma, através de estratégias desta natureza, é possível mobilizar e implicar efectivamente as crianças em processos de participação nos assuntos que lhes dizem respeito, considerando-as como actores sociais com competências para desenvolver acções sociais dotadas de sentido, nas distintas interacções que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças. O respeito pela opinião de cada um e a sua expressão está ligada ao percurso de vida do indivíduo e a forma como aí vai desenvolvendo a sua acção individual. Nesse sentido, as crianças são, prioritariamente, consideradas como cidadãos individuais, no âmbito municipal (como munícipes, portanto) e os direitos participativos não são dissolvidos numa categoria genérica – a infância – mas têm o seu suporte no sujeito concreto. A inserção das crianças em distin-

tos mundos de vida permite pensar essa participação como heterogénea, quer no que respeita aos modos de expressão, quer no que se liga com os conteúdos que mobilizam as vontades individuais e se apresentam como causa de reivindicação, de proposta ou de factor de resistência. Esta dimensão sociopolítica implica que o indivíduo seja competente para desenvolver uma acção desencadeadora de influência. A participação é um modo de exercício de uma acção influente num contexto concreto. No entanto, cada uma dessas intervenções individuais tem a marca genérica da categoria geracional a que as crianças pertencem. É a leitura dessa marca geracional, para além de todas as diferenças, que pode permitir aos decisores e responsáveis políticos concretos a leitura dos sentidos da política que exercem para uma parte fundamental dos munícipes – os mais jovens.

### ***A escola como espaço de intervenção política das crianças***

A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (aliás antigo, de mais de um século, se considerarmos a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova). No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.

Nesse sentido, a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das actividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas.

Apesar de muito pouco reconhecida no quadro legislativo vigente e de muito pouco estudada (contam-se pelos dedos de uma mão os trabalhos a propósito

registados nas principais bases de dados sobre educação e sobre a infância em Portugal), a participação infantil tem alguns contextos de ocorrência, nomeadamente nas escolas que promovem práticas educacionais que assumem os direitos da criança como lógica de acção do seu trabalho educacional. O estudo realizado centra-se precisamente numa dessas escolas (Sarmento, Abrunhosa & Soares, 2005). A Escola do Ensino Básico de Aباção, Paraíso nº 1 (adiante sempre designada por *Escola*) integra o Agrupamento de Escolas Agostinho da Silva, de que é sede, e situa-se na periferia do concelho de Guimarães, no norte de Portugal. Reúne crianças dos 3 aos 10 anos de idade (Educação de Infância e quatro primeiros anos da escolaridade básica). Há anos que esta escola desenvolve um projecto educativo centrado na acção educativa dos alunos como sujeitos de aprendizagem e membros activos da comunidade educativa. A natureza do projecto pedagógico da escola reconhece-se, logo à entrada, pela presença do *trabalho* das crianças na composição formal do edifício escolar, de tipo de Área Aberta: toda ela é decorada com quadros, pinturas, trabalhos de natureza artesanal, grandes fotografias e cartazes feitos por e com os alunos como tema.

O projecto da Escola é intitulado «*Educar para a Vida*». «Educar para a Vida» é interpretado, de facto, como educar *pela e com* a vida, sendo a escola um momento na vida pessoal de cada um dos que lá estudam e trabalham. O projecto foi aprovado e é regularmente submetido a revisões periódicas na *Assembleia de Escola*: órgão de decisão colectiva, onde todos os alunos têm direito a voto. O que é porventura mais relevante, porventura, no Projecto é o ponto de intersecção das pedagogias activas com as pedagogias não directivas: a afirmação do *poder dos alunos*. Tal afirmação concretiza-se na afirmação da prioridade do interesse dos alunos, que supõe a possibilidade da sua expressão e a decisão em conformidade, na autonomia de funcionamento e na subordinação da estrutura espacio-temporal à sua dinâmica própria. Esta afirmação de poder dos alunos entra em choque com a rigidez da estrutura institucional da escola de massas: a organização em classe (cf. Vincent *et al.*, 1994; Barroso, 1995). Por isso mesmo ele realiza-se no interior de uma estrutura alternativa: as *comissões* e os *grupos de estudo e investigação*.

Em convergência com isto, a acção intencionalmente prosseguida pela escola, ao mesmo tempo que pode ser influenciada pelo contexto social, opera



um processo de interpretação dessas contingências, contribuindo, através da acção junto das crianças, para a reconstrução das práticas de socialização primária das crianças, nomeadamente as que decorrem dos processos de educação familiar.

Num contexto social popular, a acção educativa quotidiana da escola pode contribuir poderosamente para a afirmação da cidadania da infância, por efeito da institucionalização dos direitos das crianças, de modo a transformar algumas práticas familiares. Essa acção educativa pode ser tanto mais favorável à reconstrução dessas práticas quanto mais se aproxime das realidades culturais das famílias donde provêm as crianças, potenciando as virtualidades educativas dos seus saberes próprios, no sentido de os valorizar e promover. As crianças da *Escola* vivem num contexto social que socializou muitas delas na privação e lhes fez aprender a crueza de uma sociedade desigual e agressiva. No seu mundo de vida – e, por extensão, no seu trabalho escolar, nas brincadeiras entre pares e nas culturas infantis que constroem e partilham – realiza-se a síntese entre essas aprendizagens e uma experiência escolar que se propõe a construção dos direitos das crianças. Tal síntese só é susceptível de se tornar compreensível se a acção escolar precisamente for capaz de recuperar não apenas os saberes informais, mas a própria experiência de vida das crianças, sob pena de a escola se tornar nesse «lugar sagrado de silêncio onde se dizem coisas longínquas do real» (Iturra, 1997: 59), inconsequente perante as suas próprias finalidades.

O primeiro destes aspectos – a construção de um trabalho escolar participativo e não alienado – exprime-se num constante investimento da participação dos alunos na planificação, execução e avaliação das diferentes acções. As actividades realizadas dentro da sala de aula utilizam como instrumentos essenciais a planificação anual, semanal e diária das actividades, discutida e negociada com os alunos, e a *assembleia de turma* como espaço de afirmação da vontade colectiva e esclarecimento e gestão de conflitos. As turmas têm como expressão dessa vontade colectiva construída os grandes livros das actas, onde os alunos registam, normalmente em letras multicoloridas, as suas decisões. Os planos e os registos de avaliação são realizados pelos alunos em grandes mapas afixados nas paredes das salas, nos quais se (auto)assinalam as áreas curriculares a preencher e os progressos verificados, utilizando-se uma sinalé-

tica própria. Mas esta dimensão realiza-se sobretudo pela definição participada dos temas das semanas temáticas que a escola realiza e os objectos constitutivos das *comissões*.

Estas são um espaço curricular de gestão autónoma: as *comissões*. As comissões são estruturas integradas por grupos de alunos eleitos em todas as salas, em número de dois alunos por sala, com o apoio de uma ou duas professoras e, parte delas, com auxiliares da acção educativa, que se destinam a realizar uma actividade de projecto, com incidência curricular meteorologia (por exemplo: olaria, horta pedagógica, biblioteca, jornal, ludoteca, tecelagem), durante o período de funcionamento lectivo e segundo uma planificação temporal que decorre das próprias necessidades de trabalho. As *oficinas* também são geridas por comissões constituídas segundo os mesmos processos.

Em síntese, a *Escola* procura construir no interior da escola pública um modo alternativo de realização da acção educativa. No plano das orientações para a acção esse modo distinto formaliza-se num projecto de escola que procura operacionalizar formas de actuação assentes em métodos activos de ensino-aprendizagem e numa concepção educativa de atribuição de poderes aos alunos, tornados responsáveis por decisões em áreas como a selecção das actividades a realizar, a escolha dos métodos de trabalho e a gestão dos tempos. O projecto articula-se coerentemente com um conjunto de concepções e crenças que assentam nas pedagogias activas e não directivas. O projecto exprime, deste modo, uma escola que se desconstrói, enquanto escola assente na sua estrutura institucional e se reconstrói enquanto espaço social das crianças.

Mas esta desconstrução não é aproblemática, sobretudo porque se expressa numa diferente avaliação da natureza e dos limites do poder dos alunos. Esta problematicidade tem implicações estruturais e nos modos de coordenação da acção e de gestão. No entanto, a ênfase contínua dada simbolicamente à afirmação dos direitos da criança estabelece os padrões de interacção e funciona como o elemento sobre o qual se estabelecem as bases de confiança, indispensáveis ao funcionamento da escola. Esta vive, deste modo, a dinâmica decorrente da confluência conflitiva do padrão institucional da escola primária pública com a *concepção projectada da escola* como espaço de realização dos direitos das crianças.

A *Escola* procura ultrapassar as tensões que colocam a escola pública numa situação paradoxal, que, em última análise, estão centradas na dualidade de vectores que enformam o estatuto social da infância: uma, a que decorre do entendimento das crianças como seres providos de *direitos* e outra, a derivada do *dever* instituído de as educar. Estas tensões são conformadoras de dois «mundos» diferentes – o da liberdade e da auto-regulação e o da compulsão e da hetero-regulação, ou, nas palavras de Derouet (1992: 120), o mundo da violência e o mundo do amor.

Caminho porventura singular, este que é traçado pela *Escola*. Nele se cruzam as difíceis condições que ocorrem na realização de toda a singularidade com a alegria discreta que se revela no orgulho com que alunos e professores partilham o seu trabalho com quem com eles se cruza na escola. Um espaço justo: o desígnio maior que se tem vindo a procurar e a construir. Um dos seus paradoxos maiores é, justamente, o facto de que esse desígnio, se desenha um dos contornos mais fascinantes da escola pública do *futuro*, vai ao encontro de uma das antigas linhas projectivas da edificação da instituição escolar: a escola não pode ser senão a *cidade* dos direitos das crianças.

Como conclusão geral, poderemos afirmar que a procura de uma cultura de cidadania da infância, enquanto fundamento de uma administração simbólica assente nos direitos da criança em contexto educativo, apoia-se em dois grandes eixos:

O 1º eixo radica na promoção de dinâmicas educativas assumidamente *pró-criança*, ou seja, onde o mote de intervenção seja a criança, as suas necessidades e os seus direitos, apostando-se assim em intervenções atentas à diversidade cultural e à identidade de cada criança e afastando-se, por conseguinte, do palco da escola, as lógicas massificadoras e uniformizantes, que promovem, alimentam e reproduzem a desigualdade e selectividade social. Estas intervenções e dinâmicas sustentam-se de um aparato organizacional adequado e rompem com as estruturas instituídas e formalizadas no modelo secular de escola.

O 2º eixo radica na aposta de mudanças paradigmáticas relativamente aos papéis e competências da criança enquanto aluno. A indispensabilidade de ultrapassar a ideia de que as crianças são a «*tabula rasa*» onde se inculcam os saberes e valores sociais implica que se repensem as tradicionais perspectivas que efectuar a delegação dos direitos da criança a terceiros (os pais, os profes-

sores ou mesmo o Estado), fazendo a sua gestão de uma forma arbitrária, sem autonomia nem capacidade de decisão das crianças. A mudança terá assim que apostar na ideia de que a criança é um sujeito de direitos, *ontogenicamente presente e socialmente competente*, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativas.

### Conclusões

Sempre que as crianças são chamadas a intervir politicamente – ou, numa operação que é ao mesmo tempo um acto de desocultação e uma abertura de oportunidade de acção, sempre que as ciências sociais incidem sobre a participação política das crianças – elas revelam competências políticas. As crianças apresentam fundamentos para a sua acção, a interacção é regida por preocupações de cooperação e competição, o poder não é indiferente à avaliação que fazem da situação e à adopção de acções estratégicas e táticas, de apresentação de reivindicações e de resistências, de construção de alianças e promoção de negociações, de expressão de valores transindividuais e de defesa de interesses particulares, de acção política, em suma.

As crianças são actores políticos, ainda que as competências políticas das crianças se exerçam prioritariamente nas interacções de pares, e no espaço comum que partilham fora do olhar adulto (Rayou, 2003). Podemos, no entanto, considerar que a acção política das crianças se exerce, sob um modo pleno ou de forma subtil e oculta, em todos os seus mundos de vida.

A questão que permanece é saber como a acção política das crianças se transmuta quando mudamos de referência na escala de análise e passamos da compreensão da acção política nos contextos imediatos de vida para a acção com efeitos mais alargados no âmbito do «espaço público», ou, por outras palavras, tanto transitamos da escala das micro-políticas, exercidas em sistemas de acção concreta, para a escala das macro-políticas de inserção comunitária ou social.

A análise de três âmbitos de acção política das crianças (aqui necessariamente apresentados de forma breve), designadamente no *espaço-mundo*, no quadro dos movimentos sociais de crianças, no *espaço social local*, no domínio

da intervenção em torno das políticas para o município, e no *espaço institucional*, através da acção política e educacional em contexto escolar, mostra-nos que as crianças são capazes de assumir objectivos políticos, de participar activamente no processo de tomada de decisão, de avaliar as suas actividades e de interpretar as suas consequências para os demais intervenientes no processo. A acção política das crianças tanto se realiza como acção individual, de sujeitos autónomos, dotados de opinião e capacidade própria de intervenção, quanto como acção colectiva, enquanto sujeitos envolvidos num processo solidário de asserção e mobilização para a transformação social. A variável do âmbito da acção política não é inibidora do exercício de competências políticas. Esse exercício é muito mais decorrente de efectivas oportunidades de participação, do que de limitações inerentes à capacidade das crianças para a participação no espaço público.

A análise da acção política das crianças mostra, outrossim, que ela não é independente das condições da sua realização. Os contextos institucionais e formais de exercício da acção política não são nunca indiferentes aos autores. Não é, com efeito, semelhante a acção exercida em condições de ditadura ou de democracia, em sistemas de acção inibidores de autonomia de acção ou promotores das capacidades individuais de intervenção e partilha do poder de decisão. Se isto é válido para os adultos, é-o tanto mais, quanto sobre as crianças impende o não reconhecimento do estatuto moral de intervenientes competentes na *polis*. A plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral. Uma concepção sustentada de cidadania activa das crianças não pode ser prosseguida contando apenas com as crianças como protagonistas. É da organização social como um todo que se trata quando se fala de cidadania activa. É por isso mesmo que – importa sublinhá-lo – não há cidadania civil, política, ou social plena, sem cidadania económica, sem cidadania cultural e sem cidadania «íntima» (Plummer cit. in Nogueira & Silva, 2001: 96), ou seja, a que se aplica no plano das relações interpessoais.

Mas a acção política das crianças é realizada de acordo com as culturas de infância, isto é, com o modo próprio de interpretar, agir e interagir na realidade que decorre da alteridade da condição geracional da infância. A participação

política das crianças não pode ser pensada através de modos de imitação «macaqueada» dos comportamentos políticos adultos. As crianças não são necessariamente bons parlamentares, mesmo em miniatura, nem dirigentes homunculizados de partidos políticos, ou decisores institucionais em ponto pequeno. São actores sociais políticos competentes, sem deixar de ser crianças. São, aliás, tanto mais competentes, quanto mais respeitados forem na sua condição geracional. Esta advertência é tanto mais importante, quanto a tentação da colonização das crianças em determinadas acções políticas se exprime frequentemente em formas não infantis de acção, ou seja, num modo de *tokenismo* participativo (Hart, 1997). A imaginação de formas de auscultação de opinião e de processos de tomada de decisão é absolutamente indispensável para fazer da voz das crianças (essa voz que nunca deixou de ecoar, mesmo baixinho, nos espaços intersticiais onde a deixam exprimir) uma voz verdadeiramente ouvida.

O poeta português Rui Belo escreveu um dia: «as crianças todas as crianças quando são crianças/ e só mais tarde sabem tê-lo sido e ter perdido/ a inciente ciência de sabê-lo ser/ as crianças belas dizia eu como um navio à vela todas as crianças/ nunca são menos públicas que o sol dos últimos jardins/ desprezados decerto pela cupidez dos construtores civis/ destas nossas assépticas cidades...». O reconhecimento desse estatuto moral «público» das crianças é certamente a condição da construção, com elas, de cidades menos assépticas, de jardins mais ensolarados, de cidadãos menos cúpidos...

**Contacto:** Instituto de Estudos da Criança (IEC) – Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga

E-mail: [sarmento@iec.uminho.pt](mailto:sarmento@iec.uminho.pt); [natfs@iec.uminho.pt](mailto:natfs@iec.uminho.pt); [ctomas@iec.uminho.pt](mailto:ctomas@iec.uminho.pt)

## Referências bibliográficas

- ALANEN, Leena, & MAYALL, Berry (Eds.) (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. Londres: Routledge.
- ANNAN, Kofi (2001). *We the children. meeting the promises of the world summit for children*. Nova Iorque: UNICEF.
- ARCHARD, David W. (2003). *Children, family and the state*. Aldershot: Ashgate.

- ARIÈS, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* (2ª ed.). Paris: Ed. du Seuil.
- BARROSO, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: JNICT-Gulbenkian.
- BECCHI, D'Egle, & JULIA, Dominique (Dirs.) (1998). *Histoire de l'enfance en Occident* (2 volumes). Paris: Ed. du Seuil.
- BECK, Ulrich (2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris: Aubier.
- CHAWLA, Louise (1997). Growing up in cities. Project report presented at the *Urban Childhood Conference*. Trondheim, Noruega.
- CHOMSKY, Noam (1999). Democracia e mercados na nova ordem mundial. In P. Gentili (Org.), *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes. 45.
- COHEN, Jean (1985). Strategy or identity: New theoretical paradigms and contemporary social movements. *Social Research*, 52, 663-716.
- CORREIA, Luciana *et al.* (2004). *Movimentos sociais e experiência geracional: A vivência da infância no movimento dos trabalhadores sem terra*. Coimbra: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.
- DEROUET, Jean (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Ed. du Seuil.
- FOUCAULT, Michel (1993). *Vigiar e punir* (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- FRASER, Nancy (1992). Sex, lies, and the public sphere: Some reflections on the confirmation of Clarence Thomas. *Critical Inquiry*, 18, 595-612.
- GARNIER, Pascale (1995). *Ce dont les enfants sont capables: Marcher, travailler, nager: XVIIIe-XIXe-XXe siècles*. Paris: Métailié.
- HART, Roger (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- HEYWOOD, Colin (2002). *A history of childhood: children and childhood in the west from medieval to modern times*. Cambridge: Polity Press.
- HORELLI, Liisa (1998). Creating child-friendly environments: Case studies on children's participation in three european countries. *Childhood*, 5(2), 225-239.
- ITURRA, Raúl (1997). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- JAMES, Allison *et al.* (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- MARÇAL, João (2002). O movimento dos consumidores: Entre desafios transnacionais e oportunidades locais. In José Manuel Pureza & António Casimiro Ferreira (Orgs.), *A teta global. movimentos sociais e instituições* (pp. 51-74). Porto: Edições Afrontamento.
- MARSHALL, Thomas (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- MAYAL, Berry (2002). *Towards a sociology for childhood. thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- NOGUEIRA, Conceição, & SILVA, Isabel (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- POPKEWITZ, Thomas (2000). Reform as the social administration of the child: Globalization of

- knowledge and power. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education. Critical Perspectives* (pp. 157-186). Nova Iorque: Routledge.
- QVORTRUP, Jens (1994). Childhood matters: An introduction. In Jens Qvortrup, Marjatta Bardy *et al.* (Eds.), *Childhood matters: Social theory practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- RAYOU, Patrick (2003). Les univers politiques des élèves: Entre rempli e engagement: In C. Xypas (Dir.), *Les citoyenmetés scolaires (de la maternelle au lycée)* (pp. 75-121). Paris: PUF.
- REDDY, Nandana, & RATNA, Kavita (2002). *A journey in children's participation*. Índia: Concerned for Working Children.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) (2003a). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 735-775). Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2003b). Poderá ser o direito emancipatório. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76.
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Manuel Jacinto Sarmento & Ana Beatriz Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- SARMENTO, Manuel J. *et al.* (no prelo). Participação infantil na organização escolar. *Fórum de Administração Educacional*.
- SCRATON, Phil (Ed.) (1997). *Childhood in «crisis»?* Londres: UCL Press.
- SILVA, Aracy *et al.* (Orgs.) (2001). *Crianças indígenas. ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- UNICEF (2005). *Childhood under threat*. Nova Iorque: Unicef Press.
- VINCENT, Guy *et al.* (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- WEXLER, Philip (1990). Citizenship in the semiotic society. In B. Turner (Ed.), *Theories of modernity and postmodernity* (pp. 164-175). Londres: Sage.
- WYNESS, M. *et al.* (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81-99.