

---

---

## **AÇÃO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE\***

---

---

---

---

Ângela Maria Scalabrin Coutinho\*\*

*Resumo: a ação social e a participação são conceitos recorrentes nos discursos contemporâneos na educação infantil. O objetivo deste artigo é situar essas concepções e problematizar a sua efetivação no contexto das relações pedagógicas nas instituições de educação infantil. Para tal abordagem, toma por base o quadro teórico da Sociologia interpretativa de Weber, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância no sentido de indicar possibilidade de constituição de uma participação protagônica como direito processual.*

*Palavras-chave: Ação Social. Participação. Educação infantil.*

### **SOBRE OS CAMINHOS PARA COMPREENDER A AÇÃO SOCIAL E A PARTICIPAÇÃO**

O discurso sobre a importância da participação das crianças no contexto da creche ganha cada vez mais espaço de manifestação e de publicação, contudo ao percorrermos os espaços de relação educativa em que adultos e crianças se encontram cotidianamente observamos, em muitos casos, práticas que mantêm a lógica de uma ação formatada, em que a rotina prevista se sobrepõe às experiências e indicativos de adultos e crianças.

Nessa perspectiva, cabe problematizar que concepções de ação social e participação inspiram os discursos contemporâneos na educação infantil? Será que esse discurso se traduz em relações efetivas nas instituições de educação infantil? O que significa falar em ação social e participação? Quais os desafios e possibilidades se colocam para as práticas educativo pedagógicas a partir dessas concepções?

Baseada em uma perspectiva compreensiva a partir da teoria da ação da Max Weber, nesse artigo serão apresentados os conceitos de ação social e participação para problematizar as implicações dessas concepções na prática pedagógica a partir das relações entre adultos e crianças e das escolhas didático metodológicas das professoras.

Cabe indicar que tais concepções partem de um diálogo entre a Sociologia e especificamente com a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, que reconhece a criança como sujeito importante do processo pedagógico e o professor como mediador insubstituível no processo educativo.

## DAS CONCEPÇÕES... E DAS UTOPIAS REALIZÁVEIS

### A Ação Social

O que significa falar em ação social? Na acepção de Weber a ação social ou conduta social requer um significado subjetivo que se refere a um outro indivíduo ou grupo (GIDDENS, 1990). De acordo com o próprio autor:

*Por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (WEBER, [1921] 1991, p. 3).*

O significado da ação, de acordo com Weber, pode ser analisado a partir de dois pontos de vista: quer do significado que tem para um indivíduo ou quer de um tipo ideal de significado subjetivo que o seu hipotético agente atribua (GIDDENS, 1990). Nessa lógica, compreendemos a análise da ação social das crianças na creche a partir de um contexto de interação com outros atores sociais, buscando compreender o seu significado na complexidade relacional que ocorre em um contexto institucionalizado e conhecer como esse processo de atribuição de significado ocorre com seres humanos de pouca idade.

No campo da sociologia da infância temos nos deparado de modo mais proeminente com a ideia de agency (JAMES, JAMES, 2008; JA-

MES, PROUT, 2000; PROUT, 2004), que também refere o estatuto de atores sociais das crianças e convoca o debate em torno da relação ação-estrutura, fundamental, do nosso ponto de vista, a toda teoria da ação social. No entanto, nossa escolha pelo termo ação e não agency se centra, sobretudo, na base teórica da sociológica interpretativa, situada em conceitos desenvolvidos por autores como Max Weber, que não exclui, aliás, pelo contrário enfatiza a partir de outra ótica, a relação ação-estrutura.

A consideração do ponto de vista dos atores é condição para que se possa definir a ação, pois para Weber “a acção consiste nos significados subjectivos que o indivíduo atribui ao seu comportamento” (COHEN, 1996, p. 113), sendo reconhecida a ênfase que o autor dá ao significado.

As dimensões subjetividade e sentido são centrais na discussão weberiana sobre a ação. Sarmento (2000, p. 47) ainda chama a atenção para a problemática dos “outros”, que segundo o autor, “aponta para a ideia de que toda acção social é, real ou virtualmente, interacção”.

Weber ([1921] 1991) denomina o sentido como “subjetivamente visado”, referindo que não se trata de um sentido objetivamente correto ou de um sentido verdadeiro, como o que as ciências dogmáticas buscam investigar. Reconhece que a linha que separa um sentido visado pelo agente de um comportamento puramente reativo é muito tênue. Ele afirma que “a possibilidade de “reviver” completamente a ação é importante para a evidência da compreensão, mas não é condição absoluta para a interpretação do sentido. Componentes compreensíveis e não compreensíveis de um processo estão muitas vezes misturados e relacionados entre si” (p. 4).

Reside aí a dificuldade de definir o sentido da ação e identificá-la como social ou um comportamento reativo, porque a compreensão dos componentes que constituem a ação nem sempre passa por uma interpretação legível. Sarmento (2000, p. 46) indica que Weber considera a ação não como conteúdo linguístico de uma proposição ou ideia, mas como opinião e intenção, o que a coloca no plano da ação individual e a vincula a realização de algum fim.

Nesse sentido, em algumas situações não será mesmo possível compreender o sentido de alguma ação, Weber ([1921] 1991) inclusive sugere que algumas ações só poderão ser interpretadas em nível intelectual e talvez nem assim seja possível, restando apenas tê-las como dados de descrição de uma dada situação.

*[...] muitas vezes não conseguimos compreender, com plena evidência, alguns dos “fins” últimos e “valores” pelos quais podem orientar-se, segundo a experiência, as ações de uma pessoa; eventualmente conseguimos apreendê-los intelectualmente mas, por outro lado, quanto mais divergem de nossos próprios valores últimos, tanto mais dificuldade encontramos em torná-los compreensíveis por uma revivência mediante a imaginação intuitiva* (WEBER, [1921] 1991, p. 4).

Para as interpretações situadas no senso comum é aceitável que as ações sociais do outro sejam tomadas por base de análise relativamente aos valores íntimos pessoais de quem as interpreta, mas como pensar nessa questão quando a situamos no plano institucional e científico? Como interpretar as subjetividades constitutivas das ações sociais do outro tendo por base o sentido que ele próprio lhe atribui, se esse sentido é, geralmente, tecido no entrelaçamento de elementos legíveis e ilegíveis?

No âmbito dos estudos com as crianças uma das prerrogativas do papel dos/as investigadores/as - adultos – é descentrar-se desse lugar social geracional ao propor conhecer a ação das crianças, o que não significa destituir seu estatuto de adulto, mas não tomá-lo como referência ao interpretar os sentidos atribuídos pelas crianças às suas ações, o que não resolve a problemática da interpretação das subjetividades, mas permite uma reflexão mais situada do ponto de vista do ator.

## A Participação das Crianças

O debate acerca da participação é bastante amplo e complexo. Primeiro, pela indefinição do próprio termo, pois participar pode ser interpretado de diversas formas a depender da perspectiva adotada. Catarina Tomás (2006, p. 207) apresenta o conceito de participação do Grupo de Aprendizagem de Participação do Banco Mundial, para o qual a “participação é um processo pelo qual as partes interessadas influenciam e partilham o controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e os recursos que os afectam”.

Essa visão de participação revela uma perspectiva partilhada de controle, contudo focada em sujeitos que decidem sobre iniciativas e recursos, o que nem sempre inclui as crianças bem pequenas.

Já Licínio Lima (2005, p. 76) defende uma cidadania vivida, pois para o sociólogo “[...] é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia”. Ainda nessa direção, Tomás (2006, p. 207) afirma que “a participação democrática não é só um fim em si mesma, é também um direito processual, mediante a qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder”. A visão de participação como efetivação da democracia coaduna com a defesa da participação infantil enquanto forma de exercer os direitos que são concernentes às crianças e questionar as relações de poder comumente estabelecidas.

No entanto, a compreensão da participação infantil enquanto direito é bastante recente, tendo em vista que é com a promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças em 1989 que essa terceira categoria de direitos começa a fazer parte do debate político e jurídico, compondo junto com os direitos à provisão e proteção o quadro de direitos inalienáveis das crianças.

O principal artigo da Convenção que versa sobre a participação é o artigo 12:

*§1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (ONU, 1989, p. 5).*

A dificuldade de cumprimento do direito à participação por parte das crianças se fundamenta, segundo Cussiánovich e Márquez (2002, p. 11), principalmente nas seguintes questões:

1. Um fator importante são as representações sociais da infância que continuam marcando o imaginário social, o senso comum e a opinião pública.
2. No entanto, igual relevância tem o contraste entre os discursos sobre participação e o contexto concreto e cotidiano de estruturas políticas e sociais, que não somente não a favorecem como também a desvirtuam. Em nossos países, as democracias constitucionais não assumem como tarefa central começar a construir a democracia das relações sociais em todos os níveis.

3. De um modo geral, os poderes somente toleram formas de participação decorativa, passiva, sem iniciativa própria, e que não afetem interesses, instituições nem estruturas do poder estabelecido.
4. A multiculturalidade se torna um fator crítico à ordem dominante no plano político e na ocupação social e cultural. Toda tentativa de nivelação ou padronização não somente fere um recurso de riquezas nacionais como também homogeneiza e empobrece a contribuição da participação própria dos agentes.
5. De um modo geral, a relação adulto-criança reproduz de forma simbólica e concreta a hierarquização das sociedades autoritárias, compulsivas e piramidais, fenômeno que se expressa no âmbito familiar, escolar, comunitário etc.

Dentre as várias questões supramencionadas e apresentadas pelos autores no sentido de promover a reflexão, merecem destaque duas delas, a primeira e a terceira. Na primeira pesa a concepção de infância que percorre todo o imaginário social. Nessa perspectiva, a infância é vista como tempo das ausências e da possibilidade do que virá a ser. Assim, ela não tem relevância em si e ainda não é. Se é, é o tempo da falta, da incapacidade, da irracionalidade.

Que essa visão pese em sociedades capitalistas regidas pela produção e pelo consumo, até é compreensível – mas não aceitável! – por outro lado há de se questionar a sua predominância no imaginário e ideários pedagógicos, a sua permanência viva nas concepções de profissionais da educação infantil. Como profissionais dessa área somos militantes, em defesa de uma educação de qualidade e dos atores que a compõem: as crianças! Sujeitos competentes, com opinião sobre as coisas que lhe dizem respeito e, muitas vezes, sobre questões que não lhe tocam diretamente, mas lhe interessam. Observadoras, pensantes, sabedoras e comunicativas as crianças e as suas infâncias precisam ser valorizadas e compreendidas em uma perspectiva crítica da constituição da sociedade e dos processos de humanização. Ser criança não é só um vir a ser adulto, é também e, principalmente, ter um tempo de vida no presente, ser cidadã no agora e nas ações que são inerentes a sua socialização.

Exemplo claro dessa ideia de criança cidadã no presente é a experiência educativa desenvolvida em Lóczy, na Hungria. A opinião da criança é de tal forma valorizada que os bebês desde muito cedo são ouvidos em suas múltiplas formas de comunicação. Em um belo vídeo dessa experiência observamos um bebê de 12 meses, se relacionando com a professora após o banho. A professora segue o seu movimento corporal, e não o inverso, ela acolhe as suas curiosidades dá respostas a elas, bem como considera sua opinião, por exemplo, quando vai vesti-lo e permite que escolha a sua roupa. Esse movimento pode ser considerado participação? Como já indicado esse é um complexo debate. A partir da concepção que participar implica alterar o contexto social em que se está inserido, talvez nossa resposta seja não. Mas do ponto de vista político, esse é sem dúvidas um exercício de participação, já que o bebê pode usufruir da cidadania que juridicamente lhe é reconhecida, tornando pública a sua opinião, bem como é respeitado na sua humanidade, rompendo com relações verticalizadas tão comuns em nossas sociedades.

Decorrente dessa questão, um primeiro empreendimento a ser por nós veiculado é a resignificação da visão de criança e infância nas instituições de educação infantil, na comunidade e na sociedade de modo geral. Nessa perspectiva se faz necessário primeiramente olhar para as instituições, seja sua estrutura física, seja as relações estabelecidas em seu interior: o quanto das crianças povoa as paredes, tetos, chãos, muros, refeitório, corredor, hall de entrada? As singularidades das crianças estão expressas nesses espaços ou no menino e a menina de EVA utilizados como elementos estéticos nas instituições, que não dizem nada sobre os sujeitos que ali se relacionam cotidianamente? Encontramos traços da cultura infantil ou espaços estéreis que nos lembram hospícios e hospitais?

A vida pulsante das crianças não pode ficar do lado de fora da instituição, porque esse é o seu espaço de vida, de relações. Ao estruturarmos propostas nas quais as crianças vivem por inteiro o espaço e as suas possibilidades na interação com outras crianças e com os adultos nas instituições de educação infantil, damos grandes passos no sentido de oferecer outros referenciais ao imaginário social sobre as crianças. Ao documentarmos as experiências das crianças, estudá-las e torná-las públicas avançamos na compreensão de quem são esses atores sociais e efetivamos algo que é inerente a docência: estudar. Não podemos manter a concepção de criança e de infância que predominava há 20 anos,

porque as infâncias se renovam, as estruturas sociais que as conformam se alteram com uma velocidade surpreendente.

A ressignificação do conceito de infância se coloca a partir da necessidade de romper com as formas de participação decorativas, que enunciam que a participação é constitutiva das práticas sociais, lidando com a participação de modo maniqueísta, para que não afetem interesses nem estruturas do poder estabelecidas. Mas o que é uma participação decorativa? É aquela na qual geralmente são empregadas formas de envolvimento por meio da consulta, por exemplo. Nessa forma de participar o sujeito pode emitir a sua opinião desde que: não fuja do que lhe foi perguntado; opte por uma das opções dadas; se posicione a favor ou contra sem questionar a lógica do que é proposto. Todos os dias esse tipo de participação é vivenciada nas instituições de educação infantil, quando damos opções fechadas de escolha para as crianças, por exemplo, querem essa história ou a outra? Querem desenhar ou brincar no parque? Mais do que dar opções fechadas para as crianças, permitir a sua participação é, sobretudo, ter um espaço rico em oportunidades, repensar os tempos a partir da observação dos seus ritmos, criar canais constantes mediante os quais elas possam se pronunciar, participar é legitimar a voz das crianças, não só ouvi-las, mas possibilitar que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade.

Se assumirmos o desafio de efetivar o direito a participação, temos que compreender que esse direito é concernente a adultos e crianças, a distinção se encontra no fato de que a instituição de educação infantil é uma espaço, como o próprio nome anuncia, infantil, relativo às crianças. Portanto, nos interessa conhecer o ponto de vista das crianças sobre as coisas da vida, pois é para elas que as propostas se voltam, como bem indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) a criança é o centro do planejamento pedagógico.

Outra questão, os modos de participar adultos e das crianças são distintos. Não podemos adaptar as formas adultas para as crianças. Temos que criar estratégias próprias às características desses atores. Desse modo, se trabalhamos com bebês, com crianças menores de três anos que a fala não é a principal forma de comunicação temos que capturar os saberes, os pensamentos e as ações das crianças mediante instrumentos que auxiliem o nosso olhar, tais como o vídeo, a fotografia, por registro escrito. Com as crianças maiores essas estratégias também são



importantes, mas já podemos contar de forma mais substancial com a sua fala, com a sua opinião verbal.

Essas ideias indicam que mais que fazer assembléias, rodas de conversa todos os dias para saber se aprovam dadas propostas, temos que estar atentos às crianças nas suas relações mais sutis, nas trocas de olhares, nos combinados entre elas, nas suas escolhas quando têm liberdade para fazê-las.

Ao avançarmos nessa perspectiva visualizamos a possibilidade de constituirmos uma participação protagônica. De acordo com Cussiánovich (2005, p.16):

*[...] o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição social, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é, sobretudo, uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente.*

Nessa ideia de participação do não só teórico, mas, sobretudo, militante Alejandro Cussiánovich, estão contidas orientações metodológicas, já que ele nos diz que se deve aprender a ser protagonista cotidianamente, ou seja, são as relações sociais, nas suas micro esferas, que permitem que se aprenda a participar.

Acerca da participação protagônica o autor ainda sugere que:

*[...] podemos falar de uma participação protagônica para indicar que um critério ou parâmetro central que oriente qualquer exercício de participação, deve ser expressão, desenvolvimento e aprofundamento da experiência coletiva e pessoal de ir sendo protagonista no exercício da cidadania em todos os níveis da vida da sociedade e das pessoas (CUSSIÁNOVISH, 2005, p. 18).*

A instituição de educação infantil é um lugar privilegiado para o exercício da participação de modo protagônico, contudo ela é parte do processo de globalização que devora nossas sociedades, portanto não é tarefa fácil conseguir valorizar e efetivar a participação protagônica

em uma sociedade que vê o ser humano como o mero consumidor, o que aceita as normas do mercado, o que segue a rotina de uma jornada fabril. Somos educados para cumprir as determinações, não pensar muito sobre elas, nos acomodarmos. Para exercitar a participação com as crianças, teremos que problematizar essa condição, teorizar sobre a organização do nosso cotidiano, pensar sobre os tempos e espaço da fala, da escuta, das relações.

E o que significa falar em participação partilhada? Podemos definir que a professora é protagonista do seu processo de formação e da estruturação da prática pedagógica: ela é autora das propostas que são protagonizadas pelas crianças. Mas as crianças também atuam para além do que é proposto pelas professoras, então o protagonismo adulto se revela no seu olhar e escuta atentos, na sua capacidade de acolhimento das inventividades das crianças.

O protagonismo das crianças se efetiva a medida que têm a possibilidade de participação por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades. A medida que o tempo do brincar não é suprimido das suas experiências cotidianas e que lhes damos respostas ou retomamos questões que por elas nos são colocadas e que precisamos encaminhar.

É o cruzamento desses princípios e escolhas metodológicas que permitem que as crianças sejam atores sociais e vivenciem o exercício da participação.

## PALAVRAS FINAIS

Um primeiro passo para a efetivação da ideia de criança como ator social e da sua participação é tomá-los como objetivo do trabalho pedagógico. Para isso, precisamos ter clareza da concepção de criança e infância que orienta o nosso trabalho, bem como a de educação infantil, como espaço de ampliação, diversificação e complexificação das experiências e conhecimentos das crianças.

Um elemento a ser problematizado é a relação entre a proteção e a participação, pois tendemos a colocar a proteção como forma de justificativa para as crianças não participarem. É importante salientar que a participação das crianças não exclui a mediação dos adultos, por isso a proteção, a atenção permanecem como elementos constitutivos da relação pedagógica, mas a participação precisa ganhar espaço de efetivação.

Para participarem, as profissionais precisam de formação na perspectiva da Pedagogia da Infância, de uma educação infantil democrática e crítica. Isso inclui compreender o processo de documentação pedagógica como inerente à docência na educação infantil, conhecer profundamente a organização do cotidiano pedagógico por meio da brincadeira, da interação e da linguagem, dando especial atenção a educação estética das profissionais, pois como indica Ostetto (2011) ninguém oferece aquilo que não tem. Isso também serve para o exercício de participar, precisamos aprender a participar para podervivenciar esse direito democrático.

Por fim, reafirmo que um movimento necessário é assumir a participação como direito político de todos e exercitar esse direito considerando as vozes dos diferentes atores sociais. Nessa perspectiva, o nosso objetivo deve ser promover a participação e, quiçá, avançaremos a ponto de vivenciarmos um protagonismo partilhado, para o qual adultos e crianças contribuem mediante relações de negociação, diálogo, consensos e dissensos, sem ordens hierárquicas de poder, ainda que saibamos que no âmbito das instituições de educação infantil é o adulto o sujeito responsável pela organização e mediação das experiências.

## SOCIAL ACTION AND PARTICIPATION IN CRECHES

*Abstract: Social action and participation are recurrent concepts in contemporary discourses in early childhood education. The aim of this paper is to situate and problematize its effectuation in pedagogical relations in early childhood education. It is based on Weber's Interpretative Sociology, Sociology of Childhood and Pedagogy of Childhood in the sense of indicating possibilities for protagonistic participation as a procedural right.*

*Keywords: Social Action. Participation. Early childhood education.*

### Referências

BRASIL. Resolução n. 5/09. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

COHEN, Ira J. Teorias da ação e da praxis. In: Bryan S. Turner. *Teoria Social*. Tradução de Rodrigo Valador. Miraflores: Difel, 1996, p. 111-142.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: *II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia "Ciudadanía Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos"*. Lima, Peru, 2005. Disponível

em: [http://www.crin.org/docs/Perú\\_Congress\\_IFEJANT\\_Alenjandro\\_Cussianovish.doc](http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc)>. Acesso em: 02 dez. 2005.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana. *Hacia una participación protagónica De los niños, niñas y adolescentes*. Suécia: Save the Children, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (eds.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Flamer Presse, 1990.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

LIMA, Licínio. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, 71-90.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Crianças. ONU, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis*. In: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo multidisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado), 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2000.

TOMÁS, Catarina Almeida. *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Criança), Área Sociologia da Infância, Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2006.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, (1921)/1991. In: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> Acesso em: março de 2011.

---

\* Texto recebido em: 30.07.2013. Aprovado em: 29.10.2013.

Texto elaborado a partir da conferência “Ação social e participação das crianças na ação pedagógica” realizada no VII Simpósio no Departamento de Educação” da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

\*\* Doutora em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância. Professora do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. E-mail: angelamscoutinho@gmail.com.es.