

## **PARTICIPAÇÃO E ACÇÃO PEDAGÓGICA: A VALORIZAÇÃO DA COMPETÊNCIA E ACÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS**

Catarina Tomás  
Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho  
catarinatomas@gmail.com

Natália Fernandes  
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho  
natfs@iec.uminho.pt

### **Resumo**

Esta comunicação parte do pressuposto de que a forma como se organizam as dinâmicas sociais entre adultos e crianças, nomeadamente em contexto educativo, não é isenta de marcas de discriminação e exclusão. Sabemos que a natureza da exclusão se modificou no mundo globalizado, coexistindo tradicionais formas de exclusão com novas manifestações de discriminação, marginalização e exclusão.

Pretendemos discutir de que forma as crianças se apresentam enquanto grupo geracional excluído, sendo vítimas de atitudes de discriminação por parte dos adultos, e como este pressuposto, que tem por base a ideia da sua incapacidade e incompetência, influencia o desenvolvimento de dinâmicas e intervenções com as crianças.

Apresentamos nesta comunicação um enfoque a partir da defesa de uma acção pedagógica participativa e baseada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação, para questionar pressupostos e práticas excludentes face ao grupo social da infância. São caminhos para a construção de dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias e promovem valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática. Ilustraremos com alguns dados decorrentes de algumas pesquisas desenvolvidas, as potencialidades que este enfoque encerra, mas também os constrangimentos com que se confronta na sua aplicabilidade nos contextos de vida das crianças.

### **Introdução**

Esta comunicação parte do pressuposto de que a forma como se organizam as dinâmicas sociais entre adultos e crianças, nomeadamente em contexto educativo, não é isenta de marcas de discriminação e exclusão. Sabemos que a natureza da exclusão se modificou no mundo globalizado, coexistindo tradicionais formas com novas manifestações de discriminação, marginalização e exclusão.

Podemos afirmar que quando se discutem as mudanças que ocorreram nas últimas décadas é consensual a ideia do reconhecimento das profundas mudanças das sociedades contemporâneas. O mundo parece ter-se tornado mais complexo, desigual e heterogéneo, sobretudo pelo peso e pela decisiva influência da globalização hegemónica que transformou as sociedades contemporâneas, nomeadamente na sua contracção e nas fracturas que provocou, processo que continua a acontecer.

Os efeitos do processo de globalização no campo da infância e, especificamente, da educação, nomeadamente os efeitos das orientações que emanam dessas agências têm-se traduzido num processo de *imposição* (Cortesão e Stoer, 2001) de políticas internacionais nos contextos nacionais, numa lógica de privatização e de estabelecimento de rankings.

Para além destes, consideramos também que a infância tem sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que seja um dos que mais sofre da exclusão e das desigualdades socioeconómicas provocadas por essa globalização.

Neste contexto defendemos o princípio de inclusão das crianças na discussão sobre a globalização e a conquista de um espaço de reivindicação que se pode caracterizar (também) por acções e práticas sociopedagógicas includentes e democráticas.

Para tal as organizações, associações e movimentos de crianças assumem, por um lado, um papel fundamental na construção de um conhecimento mais profundo sobre as crianças e a infância, contribuindo para a construção de um saber solidário e para a desconstrução de algumas imagens que ainda persistem sobre a infância: incompetência, “anjos ou demónios”, amoral, ignorante, menor, em desenvolvimento, assexuada, entre outras. Por outro lado, assumem um potencial de transformação social. Também a investigação e a produção científica, nomeadamente no papel preponderante da Sociologia da Infância (Sarmento, 2000; Ferreira, 2004; Fernandes, 2005; Tomás, 2007), tem contribuído para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos. Apesar destes desenvolvimentos registamos ainda que este continua a ser um discurso de fronteira, que encontra quer resistências significativas, quer deturpações do seu significado.

No sentido de aprofundar a discussão teórica, consideramos indispensável promover uma reconceptualização da infância contemporânea identificando as vantagens sociais da participação das crianças, o combate ao discurso da negatividade e a promoção da ideia de alteridade. Esta reconceptualização sedia-se numa acção pedagógica participativa ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação, que são, na nossa opinião estratégias fundamentais para questionar pressupostos e práticas excludentes face ao grupo social da infância. Consideramos que são estes os caminhos para a construção de dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática. Ilustraremos com alguns dados decorrentes de algumas pesquisas desenvolvidas, as potencialidades que este enfoque encerra, mas também os constrangimentos com que se confronta na sua aplicabilidade nos contextos de vida das crianças.

### **A legitimação formal da participação das crianças**

Os contributos jurídico-normativos que promovem a legitimação do paradigma das crianças como sujeitos de direitos de participação, com voz e acção política e social não esgotam a totalidade de todas as recomendações, despachos, orientações, declarações, que têm vindo a ser promulgados, principalmente desde o início da década de 90 do século XX, nomeadamente a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Tem sido profícua esta produção, ficando claro o esforço no sentido de criar mecanismos legais formais legitimadores deste paradigma, que, no entanto, não têm recolhido a mesma visibilidade nas práticas sociais.

Consideramos que sendo fundamental a existência destes direitos, como marco, referência e inclusão das crianças na sociedade democrática, a consciência e realização dos mesmos pelas crianças fica muito comprometida, entre outros aspectos, pela sua posição socio-geracional na sociedade, que as impede de serem interlocutores e reivindicadores directos dos seus direitos. Este é um processo sempre mediado por adultos, nas diferentes estruturas sociais onde estão as crianças, mediação essa que assume neste processo um papel determinante, na medida em que as suas representações acerca do conceito de participação, da sua intencionalidade e intensidade, bem como ainda das competências das crianças, tem implicações profundas na forma como se constroem com as crianças dinâmicas participativas.

Devido a esta constatação consideramos que é importante discutir neste processo a forma como o conceito de participação tem vindo a ser sistematizado, quer teoricamente quer nas práticas sociais, sobretudo em contexto educativo.

### **Os pressupostos epistemológicos, sociopolíticos e pedagógicos da participação das crianças**

Esta sistematização fundamenta-se a partir de três pressupostos: um epistemológico, um sociopolítico e um pedagógico.

**O pressuposto epistemológico** defende o desenvolvimento de uma renovada visão sobre a infância e sobre as crianças, que vai para além dos determinismos biológicos e psicolizantes, que partiram do pressuposto de que a criança tinha um estatuto social diferente do adulto, baseado num *deficit* de racionalidade e competência, as investigações baseadas neste conjunto de pressupostos apresentavam, invariavelmente, o critério idade como principal variável de estudo, não considerando outras variáveis, como por exemplo, a classe social, a etnia e o género, e utilizavam os métodos quantitativos na procura da ideia de “criança universal”.

Este pressuposto considera a análise do grupo social das crianças a partir de enfoques interdisciplinares que, de acordo com Prout (2005), permitam ultrapassar as dicotomias que têm caracterizado esta análise, nomeadamente a dicotomia biológico *versus* social, natureza *versus* cultura e adulto *versus* criança.

Pretendemos assim combater as fidelidades a uma lógica de pensamento dominada por valores adultocêntricos e paternalistas, que é a lógica que opõe adultos a crianças, a partir da Sociologia

da Infância, enquanto área científica de referência, que nos permite estabelecer um diálogo crítico com outras áreas do saber, como a Pedagogia, fundamentalmente através da consideração de afinidades electivas (Sarmiento, 2007).

Defendemos uma lógica inclusiva dos saberes e práticas de adultos e crianças, na qual ambos sejam considerados como seres em formação sem tal comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas (Lee, 1999 *cit in* Prout, 2005: 9). Concordamos com Prout (2005) quando este defende a necessidade de ultrapassar esta forma dicotómica de encarar a criança enquanto sujeito activo de direitos por oposição ao adulto, uma vez que desta forma nos arriscamos “ a apoiar o mito da pessoa autónoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências” (idem: 9). Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e acções comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças.

**Outro pressuposto é de natureza sociopolítica** e reivindica uma imagem de criança enquanto sujeito activo de direitos. Os desafios que são colocados à participação das crianças são diversos e inserem-se em debates mais amplos, nomeadamente sobre a *democratização da democracia* (Santos, 2003) e a ampliação da cidadania. A este propósito, no esforço de alargar o exercício da cidadania a grupos sociais que tradicionalmente se encontravam à margem, reivindica-se, à semelhança de outros grupos, a construção de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de actores sociais. Defende-se a emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças no exercício de uma democracia participativa. Trata-se, pois, de um processo de reafirmação da condição das crianças como actores, contribuindo, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas.

Para o efeito é necessário que aconteça uma diminuição das desigualdades sociais entre Estados e entre grupos sociais uma vez que as desigualdades e a exclusão são um inibidor da liberdade democrática dos cidadãos, pelo menos no contexto das democracias europeias. Talvez não possamos afirmar que a diminuição das desigualdades promova o aumento de participação e da democracia, mas, certamente, defendemos que a melhoria dos índices sociais, permitirá uma promoção de espaços de participação aos actores sociais privados da mesma e que a longo prazo diminuirá formas de violência, sejam elas políticas, sociais ou mesmo simbólicas.

Consideramos ainda que os interesses político-económicos e o poder não podem ser determinantes, não podem confiscar nem sobrepor-se a todas as acções democráticas e participativas. É necessário desenvolver relações mais horizontais e democráticas e mecanismos que permitam a participação política dos cidadãos e a emancipação face a práticas, dominadoras e excludentes.

**O último pressuposto é de natureza pedagógica** e considera a participação das crianças como um direito. Considera, ainda, que os saberes da Sociologia, nomeadamente os da Sociologia da Infância, podem ajudar a promover uma pedagogia mais reflexiva (Scott *et al*, 2004; Halasz and Kaufman, 2007), que torne evidente a necessidade de considerar as crianças como actores sociais, de reconhecer à criança potencial cognitivo para a acção e promover, em contexto escolar, relações horizontais, democráticas e críticas entre adultos e crianças. Para Freire (1992b), o caminho para superar as práticas incoerentes encontra-se na superação de uma ideologia autoritária e elitista, o que pressupõe uma sintonia entre o fazer e o falar da educação. Ao envolvermos as crianças na gestão do trabalho, podemos exercitar a superação da autoridade na procura de uma prática democrática.

O reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogéneo e com especificidades é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças e os existentes no interior de cada um desses grupos. Tratar-se-á de um processo dialógico, uma dinâmica de diálogo, partilha e confronto de saberes, diferentes mas complementares. Este reconhecimento confronta-se com alguns obstáculos, nomeadamente a ideia de que os adultos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lho perguntarem. Ultrapassar estas concepções é um passo fundamental para o reconhecimento da legitimidade das imagens, concepções e saberes das crianças sobre os seus direitos, ou, como Beck (2000) sustenta, da indispensabilidade de desenvolver um processo de *desmonopolização da pericialidade*.

A construção de espaços pedagógicos participativos implica que se considere, antes de mais, a garantia dos direitos de protecção e provisão (não sendo determinantes são importantes); implica também que não haja manipulação nem coacção da parte dos adultos nas dinâmicas que são desenvolvidas; implica ainda que sejam consideradas questões como a idade, género, etnia, classe social; implica, finalmente, que as crianças compreendam e dominem, antes de mais, o processo em que estão inseridas, sendo fundamental, para tal, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios (Tomás, 2007). Finalmente consideramos que a defesa deste paradigma da participação das crianças permite ultrapassar alguns estereótipos, nomeadamente os

relacionados com o desenvolvimento e competências das crianças. Um desses estereótipos está associado às teorias acerca dos estádios de desenvolvimento na infância. Segundo Fernandes,

a idade, tal como o tempo, é um conceito ao mesmo tempo arbitrário e negociável, sendo indispensável ter sempre presente que a idade cronológica permite um aparente enquadramento racional e científico para o julgamento apoiado pelas teorias bio-psicológicas, mas não possui suficiente informação acerca da maturidade ou de aspectos culturais e sociais que lhe atribuem múltiplas configurações (2005: 466).

### **Contributos para a clarificação de um conceito de participação infantil**

O conceito de participação infantil que decorre destes pressupostos implica que consideremos, antes de mais, que participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e os adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas:

- Dos actores-crianças: dos seus interesses, competências, necessidades, dificuldades;
- Dos actores-adultos: das suas imagens e concepções acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não) e, ainda, das representações que eles possuem acerca das relações de poder entre adulto-criança.

Apresentamos a participação das crianças a partir de um mapeamento reflexivo que resultou do conhecimento acumulado a partir das vozes de crianças em diferentes contextos sociopolíticos, geográficos e culturais (Brasil e Portugal), no sentido de esclarecer a partir dessas mesmas vozes algumas clarificações do conceito em questão (Fernandes, 2005; Tomás, 2007).

Por conseguinte, a participação das crianças apresenta-se como um instrumento de eleição para a reconstrução de uma cidadania compósita, que entenda a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal e social, mas considerando neste processo alguns pressupostos (Fernandes, 2008):

- A participação não se esgota na intitulação de direitos de participação. Os direitos contidos na CDC são uma ferramenta, um recurso para a cidadania, que têm de ser considerados na complexidade de indicadores que conferem diversidade à categoria social da infância;
- A participação exige a organização de mecanismos de informação das crianças relativamente à sua situação social e de sujeito de direitos;
- A participação não pode ser entendida como um princípio compulsivo, mas como uma dinâmica cujo exercício depende fundamentalmente da vontade dos seus detentores;
- A participação social das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam consideradas como ferramentas legítimas em qualquer processo participativo, o que requer

algum esforço de tradução da parte dos adultos no sentido de valorizar as variadas formas das crianças fazerem, falarem e serem;

- A participação tem de considerar dimensões estruturais, de natureza social e económica, bem como dimensões culturais, políticas, género e geracionais;

- A participação das crianças será tão mais potenciada quanto maior for o controlo que estas sintam relativamente aos processos em que estão envolvidas, o que implica reconsiderar as questões de poder, presentes nas interações sociais entre adultos e crianças;

- A participação das crianças deve ser considerada em diferentes esferas (privadas e públicas) uma vez que a participação das crianças na esfera pública está dependente da sua aceitação e do reconhecimento de uma maior pertença destas enquanto membros da comunidade (Lister, 2007) e ainda em diferentes momentos (presente e futuro).

### **Contributos de uma Sociologia da Infância Crítica para uma Acção Pedagógica Participativa sustentada na imagem da criança enquanto sujeito de direitos**

Se parece poder afirmar-se que ao longo do século XX se desenvolveram discursos reveladores de alguma mudança, quer em termos sociológicos, quer em termos pedagógicos, que defendiam a valorização da acção social dos indivíduos, o que de facto permaneceu, quer nas práticas sociais em geral, quer nas práticas pedagógicas em particular, foram processos quase omissos no que diz respeito à valorização da acção social das crianças enquanto prática significativa.

A escola do século XX e início do século XXI apesar de se ter consolidado enquanto contexto de excelência onde a criança deve passar a sua infância, mantém no seu seio tensões permanentes. Müller e Delgado (2006) referem a propósito que a escola tem um papel indiscutível na determinação dos significados que assumem os conceitos de “infância” e “criança” por relação com a escola e a escolarização. Para as autoras as crianças na contemporaneidade são entendidas essencialmente enquanto alunas e a infância é confundida enquanto etapa da escolarização. Se a esta ideia associarmos uma outra que apresenta esta mesma escola enquanto arena de tensões permanentes acerca do papel que estas mesmas crianças assumem no seu seio, a discussão intensifica-se ainda mais. No que diz respeito a estas tensões, encontramos, por um lado, concepções de escola autoritárias, selectivas, segregadoras, mas também encontramos concepções de escola que valorizam princípios como a centralidade da criança no processo educativo, a participação educativa e a cidadania infantil. Estas últimas, à partida, deveriam apresentar-se como contextos promotores da imagem da criança enquanto sujeito activo na construção de conhecimento, mas na maior parte das vezes traduzem os seus pressupostos em práticas nas quais “...”cidadania” significa “disciplinação social” e

“autonomia” subordinação aos programas periciais das ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica” (Popkwitz, 2000, cit in Sarmiento, 2004).

A construção deste olhar revela-se, na nossa opinião, importante para ultrapassar a ideia que persistiu e ainda persiste no campo educacional de que “a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”(Sarmiento, 2000: 155), considerando que a “infância não vive da não-infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (idem: 157).

Esta exigência implica que na análise da acção educativa com crianças tentemos perceber quais são os significados atribuídos à criança:

- Significados ausentes e incompletos, pela não consideração de enfoques centrados na criança, na valorização da sua acção social, das suas competências?
- Ou pelo contrário significados que tornam visíveis imagens de crianças activas no processo de construção de conhecimento em dialogias permanentes com o educador/professor?

Este olhar que procura encontrar a criança, focaliza-se numa imagem específica de criança – a imagem da criança enquanto actor social, o que implica que tentemos destacar a acção, as dinâmicas, os tempos, os modos em que a acção social das crianças (não) acontece.

Sabemos que a educação das crianças em instituições educativas tem uma história profundamente marcada pela imagem da criança enquanto objecto de conhecimento. A exigência de considerar que a criança não é um mero objecto de conhecimento, nem um mero aluno, mas principalmente um sujeito activo, exige repensar “a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projectar a educação destes “novos” sujeitos sociais” (Rocha, 1997) e implicará também uma renovada acção pedagógica concertada a partir dos pressupostos para uma teoria da participação das crianças acima enunciados.

Neste processo é fundamental discutir a forma como se entende o processo de socialização e desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças. A discussão que subjaz à forma como as teorias sociológicas, mas também as correntes pedagógicas têm entendido o lugar das crianças, nas diferentes arenas sociais, tem sido marcado por enfoques adultocentros, dos quais são exemplo, no campo sociológico, as teorias funcionalistas, no campo pedagógico as correntes associadas à Escola Tradicional. Um dos primeiros passos será, então, discutir o conceito de socialização que, desde as teorias funcionalistas, foi considerado como um processo unilateral, na medida em que valoriza fundamentalmente o papel do adulto. A acção e a voz da criança são desvalorizadas e ela é encarada como um mero “projecto de ser”,



consumidora das perspectivas das grandes instituições socializadoras, nomeadamente a família e a escola.

Nesta análise o contributo de um enfoque a partir da Sociologia da Infância permite-nos reflectir acerca dos posicionamentos quer de professores, quer das crianças, no sentido de tentar ressignificar os espaços e papéis do professor e do próprio contexto educativo enquanto principais agentes na institucionalização das crianças para considerar enfoques que privilegiem a ideia de que as crianças também podem ser agentes nos processos educativos.

Para dar conta deste desiderato, quando em Sociologia da Infância discutimos e analisamos as dimensões da infância e da educação, a primeira preocupação reside em considerar que antes de ser aluno a criança é um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores que não se esgotam no ofício de aluno. Para além de aluno, a criança assume na sociedade outros papéis também importantes, que decorrem das heterogéneas relações que ela estabelece no tecido social onde se movimenta: com a família; com os amigos; com uma heterogeneidade de outros actores sociais que com maior ou menor expressão vão influenciar e (serem influenciados) o seu posicionamento no mundo social. Nesse sentido a Sociologia da Infância propõe considerar a criança antes de mais como um actor social, com competências que devem ser interpretadas a partir de *frameworks* interdisciplinares que considerem áreas como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, na interpretação dessas mesmas competências.

Mas será deste modo que a escola considera a criança? A história da educação tem deixado relatos que tornam visíveis outras imagens, nos quais a criança surge como receptor passivo em vez de actor, analisada a partir de enfoques bio-psicológicos, sem considerar a influência que dimensões culturais e sociais têm no posicionamento desta mesma criança na escola. Estas abordagens levaram a organização de contextos educativos nos quais as escolas “são os mundos dos professores nas quais as crianças são hóspedes temporários” (Cullingford, 1991 *cit in* Wyness, 1999:356).

Continuarão as crianças a aparecer como hóspedes temporários na forma como se pensa o seu processo de ensino e aprendizagem? Ou pelo contrário, neste processo projecta-se uma outra imagem de infância, onde a criança assume também um papel activo neste processo? São valorizadas as heterogéneas formas de as crianças agirem no mundo social mais alargado e na escola em particular, ou mais concretamente, são valorizadas as culturas da infância enquanto legítimas ferramentas para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem?

A segunda preocupação que emerge a partir do quadro teórico da Sociologia da Infância reafirma a ideia de que a escola e a infância não devem ser incompatíveis, ou seja, a ideia de que a escola se deve organizar enquanto espaço propiciador de experiências que não ocultem

nem desvalorizem o significado de ser criança (ofício de criança). Nesse sentido é importante questionar o tipo de estratégias adoptadas para promover as experiências de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Será que elas valorizam as heterogéneas formas de as crianças agirem no mundo social mais largado e na escola em particular? Será que são valorizadas as culturas da infância (Sarmiento, 2004) enquanto legítimas ferramentas para a promoção dos processos de desenvolvimento de competências mais académicas?

Este enfoque implica ainda que se reflecta acerca da forma como a escola se organiza, a forma como a formação e intervenção dos professores se processa. Concordamos com Montandon (1997) quando refere que a escola que aposte neste desafio, que aposte na promoção de um projecto que valorize as crianças enquanto sujeitos activos de direitos era que necessariamente ter em conta que “sendo as escolas construídas para as crianças – nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas – elas também são – no plano da acção concreta – construídas (sobretudo) pelas crianças.”

### **Reflexões emergentes**

Neste texto assume-se que as crianças são actores sociais, considerando os seus pontos de vista e as suas acções como dotadas de sentido, o que implica romper com concepções sociológicas e pedagógicas tradicionais que as concebem como seres incompetentes e incapazes.

Defende-se o pressuposto que teremos que investir mais no sentido de construir dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias, promover os valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.

Nesse sentido defendemos a exigência de criar contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica activa, o que implica a criação de espaços onde seja possível reflectir, discutir e pôr em prática os direitos das crianças, através de dimensões tão importantes como a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a inclusão, a multi e interculturalidade. O que pressupõe uma renovada acção pedagógica que considere os direitos da criança não apenas como um dia comemorativo, constituído como um conjunto de actividades lúdicas mas algo que deve ser um guia orientador de práticas educativas que sejam capazes de responder às necessidades e particularidades dos participantes e promova competências político-pedagógicas para a autonomia e cidadania activa das crianças.

São vários os aspectos a considerar na criação de contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica activa das crianças:

- O desenvolvimento de processos de informação e reflexão que permitam às crianças apropriarem-se de ferramentas teóricas e empíricas para a construção dos seus próprios juízos, significados e atribuição de sentidos à realidade social.
- A informação e a compreensão das crianças acerca do significado de ser um sujeito de direitos e a compreensão e implicação do seu direito à participação.
- O estímulo de um estilo de liderança não competitivo, no qual seja mais relevante valorizar não as crianças que mais falam, mas sim as que crianças que participam sem pretensões de protagonismo e competência individual e que têm a capacidade para representar os seus pares para além das suas necessidades individuais.
- O reconhecimento dos adultos acerca das competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e das orais.
- O desenvolvimento de processos político-pedagógicos que considerem, para além das características individuais das crianças, também as suas experiências de vida e dimensões culturais e sociais, uma vez que os mundos sociais e culturais influenciam de forma significativa o (não) envolvimento das crianças em dinâmicas participativas.

Qualquer aproximação à criação de contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica activa das crianças deverá considerar uma transformação nas estruturas de poder, na forma como se apresentam as relações e os papéis dos adultos na relação com a infância, os quais não poderão estar isolados de outros processos públicos e privados dos sujeitos participantes, dos seus próprios preconceitos e dos aspectos anteriormente analisados.

Finalmente, gostaria de reforçar a ideia de que a participação das crianças não obedece a lógicas de demonstração mas sim a lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação, nos processos de construção do conhecimento.

Trata-se, afinal, de imaginar um futuro como um movimento em que todas as racionalidades possam contribuir, inclusive a das crianças.

### **Referências**

- Beck, U. (2000). *Modernidade Reflexiva*. Oeiras: Celta Editora.
- Correa, E. (2003). *La participación infantil desde la recreación*. Simposio nacional de vivencias y gestion en recreación. Bogotá, Colombia.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (2001). *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português*. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 369-406.

- Fernandes, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Fernandes, N. (2008). *As crianças são cidadãos? Caracterização do tema a partir da teoria e das vozes das crianças*. In *Actas I Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis mundos reais*, Braga: Universidade do Minho, 4-7 Fevereiro.
- Fernandes, N. e Tomás, C. (2008). *A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas*. (No prelo).
- Ferreira, M. (2004b), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!, Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1992a). *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992b). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Halasz, J. and Kaufman, P. (2007). "Sociology as Pedagogy: How Ideas from the Discipline Can Inform Teaching and Learning" *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York*.
- Hayden, P. and Mulroney, L. (2003). *Participation Real Kids, Real Carers Creating opportunities for children and young people to contribute to decision-making. A continuing education resource for foster carers*. Ashfield: ACWA.
- Landsdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36. Haia, Países Baixos: Fundación Bernard van Leer.
- Lister, R. (2007), "Why citizenship: where, when and how children?" *Theoretical Inquiries in Law*, Vol 8, nº2: 693-718
- Montandon, Cléopâtre (1997), *L'education du point de vue des enfants*, Paris, Editions L'Harmattan.
- O'Kane, C. (2004). *Children and young people as citizens: Partners for social change*. Reino Unido: Save the Children.
- Prout, A. (2005). *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Paper apresentado no Ciclo de conferências em Sociologia da Infância, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Rocha, E. (1997). *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação*. Florianópolis, *Perspectiva*, v.15, n 28, p.21-33, jul/dez.
- Santos, B. S. (org.) (2003). *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento.

- Sarmento, M. (2000). Os Ofícios da Criança», em AAVV, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, II, 125-145.
- Sarmento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa, 9-34.
- Sarmento, M. (2007). Seminário Permanente de Sociologia da Infância, Instituto de Estudos da Criança, universidade do Minho, Braga.
- Sarmento, M. e Marchi, R. (2007). Radicalização da infância na segunda modernidade - Para uma Sociologia da Infância crítica. No prelo.
- Scott, G. , Sandoval, J. O., Stall, S. and Trillo, A. , (2004) "Going Public: Participatory Action Research as Object and Method of Teaching Sociology and Transforming Communities" *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, EUA: San Francisco*.
- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2008). “Para além do silêncio e da invisibilidade: a Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos”. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias Possíveis Mundos Reais”, Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Wyness, M. (1999). Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6(3), 353-368.