

Eixo temático: 2

## **A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA NA GESTÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

COELHO, Paula Cristiane Andrade

Universidade Federal do Espírito Santo

[Paula\\_coelho17@hotmail.com](mailto:Paula_coelho17@hotmail.com)

### **RESUMO**

O objetivo do trabalho é apresentar, ainda que brevemente, discussão que faz parte de uma pesquisa, em andamento, envolvendo a participação das crianças, das séries iniciais do Ensino Fundamental, na gestão do espaço escolar. São abordados elementos do conceito de participação, bem como destacados determinados pressupostos que permeiam a participação política das crianças, considerando-as como sujeitos de direito e atores sociais que de fato são.

Palavras-chave: Participação; Criança; Cidadania.

### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, nos propomos a refletir sobre a participação política das crianças na gestão escolar, destacando, ainda que brevemente, alguns pressupostos de participação formal no âmbito escolar.

A discussão faz parte de pesquisa, em andamento, envolvendo a participação das crianças, das séries iniciais do Ensino Fundamental, na gestão do espaço escolar. São abordados alguns elementos do conceito de participação, bem como destaca determinados pressupostos que permeiam a participação política das crianças.

Pensar a participação da criança na gestão escolar tem sido um desafio, considerando a concepção de socialização ainda tão marcadamente presente no campo escolar e que apresenta suas bases numa perspectiva que se aproxima de um propósito de adequação da criança ao meio em que vive de forma a absorver as regras transmitidas, a fim de tornar-se um ser social.

A criança é vista com um adulto em perspectiva, ou seja, aquele que está sendo moldado para viver em sociedade e dela então participar, dentro do que lhe cabe.

Nossa proposta é, portanto, a partir de autores ligados à Sociologia da Infância, a possibilidade de participação política das crianças na gestão escolar, considerando-as como atores sociais e sujeitos de direitos.

### PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: AFINAL, DO QUE SE TRATA?

A participação política é uma temática presente na história dos movimentos sociais no Brasil e um valor inerente às lutas pela democratização política em nosso país. É com base nesse valor que os movimentos sociais se organizam e se constituem, em especial na década de 1980, na busca pelo direito a *participar* das decisões políticas que estruturam a vida da Nação.

Segundo Benevides (2002) a forma de participação que se destacou na organização política do Brasil foi a representação, ainda que se tenha dado numa perspectiva conflituosa, considerando as tensões existentes entre as vertentes políticas presentes em nossa história. A autora as descreve como:

[...] reflexo entre as ideias liberais, democráticas e participacionistas, de um lado, e ideias autoritárias, elitistas e corporativistas, de outro. É claro que não se trata de uma divisão homogênea; de ambos os lados identificam-se variações teóricas e práticas. Do lado pró-representação, há nítidas distinções, que vão do liberalismo clássico da exclusividade da representação parlamentar às teses sobre extensão da cidadania e radicalidade da soberania popular. Do lado anti-representação, o espectro de posições abrange desde o autoritarismo do Estado forte e centralizador, com a encarnação da representação da nação no chefe carismático, até o elitismo da ‘democracia da gravata lavada’ (BENEVIDES, 2002, p.26).

A representação assim posta no Brasil contribuiu para o “desencanto” com a classe política, todavia, não impediu que os movimentos sociais mantivessem a participação de diversas formas como anseio e, a esta participação, Benevides (2002) identifica como *cidadania ativa*. Entende-se, portanto, a cidadania ativa como a aquela que possibilita a participação das pessoas nos variados segmentos da sociedade em que se faz necessária a discussão/ação para decisões que envolvem seu corpo, independentemente do grau de adesão da representação política partidária (como a estabelecida no Brasil). Não se quer negar com isso a existência da representação, apenas aponta-se aqui que a mesma não basta enquanto anseio popular, dado, sobretudo, pela baixa identificação dos representados com os representantes. Dessa forma valoriza-se a participação popular para além das organizações partidárias, com a intenção do

compromisso com a constituição do espaço público de fato, em que se possibilite a expressão da opinião e dos rumos do seu próprio destino sem que se delegue a outros sua total definição. Segundo Benevides (2002) é pela educação política (através da participação popular) que se alcança tal maturidade para constituição da efetiva cidadania ativa, ou seja, é no exercício da participação que se aprende a participar, consolidando-se a democracia como valor da sociedade.

A partir das definições postas por Benevides (2002), inferimos que no espaço escolar é possível serem vivenciadas várias formas de participação política, a saber: *democracia direta* (situações como eleição direta para diretor, por exemplo, quando aberta à comunidade escolar); *democracia indireta ou representativa* (via conselhos escolares, grêmios estudantis) e, por fim, *democracia semidireta* (situações em que a comunidade escolar é consultada sobre determinado assunto por meio de plebiscito, referendo ou consulta popular). É importante ressaltar que, embora a democracia semidireta seja um instituto defendido como elemento salutar de participação, é bastante rara (quando não inexistente) sua efetivação.

Das formas de participação política postas, a mais presente atualmente (ainda que, em boa parte das instituições, somente nos pressupostos legais) no espaço escolar é a democracia representativa e nela nos deteremos no momento. Segundo Benevides (2002) a “representação direta”, diz respeito à participação em atividades administrativas e inclui, por exemplo, a participação “dos usuários na gestão dos serviços públicos; dos estudantes e funcionários na gestão das universidades e escolas etc” (BENEVIDES, 2002, p.18). Para a autora, “os interesses particulares, corporativos, de classe, de categoria”, estão presentes nesse tipo de participação e “não se trata, portanto, de questões de política global no sentido da realização do bem comum”, o que poderia se configurar como elemento negativo dessa forma de participação. Todavia, ressalta como vantagem “a correção sobre a burocracia centralizadora, opaca, autoritária”.

A participação política nos moldes da representação direta, especialmente via conselhos escolares, não pode ser negada como conquista, sobretudo, a partir da década de 1980, quando o país passava por uma reorganização política e os movimentos sociais como um todo avançavam, buscando espaço nas decisões referentes às questões sociais que haviam sido fortemente marcadas pela ação patrimonialista de governos centralizadores e autoritários.

A conquista da implantação dos colegiados escolares traz, segundo Mendonça (2000) “uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e

benefícios para as facções representadas” (MENDONÇA, 2000, p. 412), todavia, o autor reforça que sua afirmação somente com base no mecanismo legal não constitui garantia da não dominação de um segmento sobre os demais, fazendo emergir a necessidade de maior articulação entre escola e comunidade em que a mesma está inserida. Conclui, ainda, o autor que a despeito das dificuldades postas na constituição dos colegiados, “estes são um mecanismo capaz de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar” (p.413, 2000).

Ocorre que pensar a participação política a partir da representação direta no campo educacional nos remete, ainda, às tensões levantadas pelas discussões sobre a descentralização das decisões concernentes à gestão escolar (implicando as dimensões pedagógica, financeira e administrativa), que de um lado é vista como estratégia de desresponsabilização pelas políticas públicas por parte do Estado, de outro é entendida como conquista da sociedade civil que a defendia como forma de fortalecimento na atuação política no campo da educação enquanto direito social a ser garantido pelo Estado.

A vertente da desresponsabilização do Estado, aqui posta, refere-se à opção política e econômica sob a influência da reformulação do Estado, sobretudo na década de 1990 com a instituição pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, do Plano Diretor (BRASIL, 1995). O Plano trazia marcadamente um cunho gerencialista e descentralizador de forte desresponsabilização das diversas esferas governamentais.

A partir desse quadro, Abranches (2003) alerta sobre a marca gerencialista que tem sido assumida confundindo-se com a participação da sociedade ao se incorporar as teorias organizacionais, dadas pelo próprio encolhimento do Estado no que tange às políticas públicas. Nas palavras da autora,

A falta de projetos socialmente consistentes ao plano nacional tem estimulado, no poder público, nos últimos anos, a concentração de expectativas em torno da descentralização e da participação social. O próprio conceito de gestão autônoma e colegiada em setores públicos, principalmente no sistema de ensino público, vem inspirando-se em teorias organizacionais recentes e em inovações administrativas empresariais, frutos de novas formas de organização dos interesses econômicos e da inserção da sociedade em uma nova (e selvagem) divisão internacional do trabalho e em uma rígida segmentação entre as classes sociais (ABRANCHES, 2003, p.19).

As observações ora feitas se fazem necessárias a fim de demarcar as tensões existentes quando nos remetemos à participação dos conselhos, sem, contudo, negarmos sua importância. Aliás, é necessário o registro de sua defesa como princípio para constituição de

um espaço público, ainda que no campo das possibilidades, dado que apenas sua formalização legal não seja garantia da efetivação de sua instituição como espaço público de fato.

Segundo Abranches (2003) o conceito de espaço público de Hannah Arendt, nos inspira, por exemplo, à defesa da experiência colegiada na escola pública. Com a autora, temos que

As discussões teóricas de Hannah Arendt contemplam essa expectativa, pois suas análises sobre o mundo e as transformações do mesmo na era moderna, que têm como tema central o resgate do espaço político e a inserção dos indivíduos no espaço público, podem nos auxiliar na compreensão da dinâmica da participação (ABRANCHES, 2003, p. 25).

Para Arendt (2011) espaço público se constitui na relação entre iguais. O sentido de iguais para a autora se dá na medida em que nos reconhecemos iguais e não simplesmente pelo código natural do nascimento. Ela diz assim:

A igualdade, em contrate com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais: tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais (ARENDR, 2011, p.335).

Tal reconhecimento possibilita a participação e, ao mesmo tempo, nela se constitui. É como que um aprendizado da política fundado na ação que se dá no espaço público. Para Arendt a ação é a própria política e se expressa na palavra, no direito à opinião e se revela no/como sentido da liberdade. Para Arendt (1981), “Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros” (ARENDR,1981, p.31). Ela faz uma distinção entre ação e comportamento. Segundo a autora ação pressupõe a condição humana da pluralidade e o comportamento é o que resulta das regras e normalizações da sociedade. A ação se dá na esfera pública, espaço do agir “em concerto”.

Segundo a autora, “A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (ARENDR, 1981, p.62). Como contraposição ao espaço público, a autora identifica e apresenta a fragilidade da sociedade de massas, demarcada pelo sentido individualista, o que implica que “o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las” (ARENDR, 1981, p.62). É a perda da ação, o que impossibilita “começar algo novo”, anulando-se da condição humana, como nos alerta Abranches (2003):

Agir é tomar iniciativas, decisões, é falar, solicitar o assentimento e o acordo do outro, é provocar diversas reações. Quando um indivíduo age, provoca reações diversas e ao mesmo tempo é agente, porque começa algo sobre os outros e também

é paciente porque recebe as conseqüências de suas ações (ABRANCHES, 2003, p.27).

O espaço público é *locus* do diálogo. É pela palavra que os homens se mostram aos outros e ganham visibilidade (sentido da própria existência), de acordo com o pensamento arendtiano. A opinião é a possibilidade da persuasão, do sentido da liberdade, ou seja, da própria ação.

## INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DA CRIANÇA: CIDADANIA... VIVER O QUE JÁ É...

Pensar a infância (ou as infâncias) tem sido uma discussão pertinente, sobretudo, no campo educacional, considerando as concepções que marcaram e ainda estão presentes na práxis escolar e o surgimento de outra perspectiva sociológica de infância pautada na concepção de criança como ator social. Propomo-nos, nesse momento a traçar uma breve abordagem sobre as concepções da socialização e do desenvolvimento, para em seguida, trazer elementos constitutivos da perspectiva embasada nos pressupostos da Sociologia da Infância.

A concepção da socialização defendida especialmente por Émile Durkheim tem a defesa da infância como período propício para a “inculcação” de valores da sociedade. Cabe à educação o papel de transmitir tais valores e preparar a criança para a vida em sociedade. Nas palavras de Durkheim (2007, p. 53),

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente.

A socialização nesta perspectiva se aproxima de um propósito de adequação da criança ao meio em que vive de forma a absorver as regras transmitidas, a fim de tornar-se um ser social. A criança é vista com um adulto em perspectiva, ou seja, aquele que está sendo moldado para viver em sociedade e dela então participar, dentro do que lhe cabe.

Quanto à concepção desenvolvimentista é importante ressaltar que, ainda que busque apresentar a criança como partícipe no processo de construção de seu conhecimento, o faz de forma individualizada, ou seja, as teorias desenvolvimentistas se orientam pelas bases biopsicologizantes “que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p.363).

Como o foco de nossa pesquisa é a participação da criança na gestão do espaço escolar, convém ressaltar a contraposição da imagem da infância em permanente “devir”, como bem nos alertam Delgado; Müller (2005), ao considerarem a complexidade da relação de interdependência entre infância e vida adulta:

[...] o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Assim, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.352).

E mais, a concepção de incompletude foi conferida, segundo Prout (2010), a partir da imagem de “crianças em perigo”, que “compõe a infância através de conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada” (PROUT, 2010, p.23), o que reafirma a necessidade não somente de proteção social (o que se configura como aspecto positivo e fundamental para a garantia do bem-estar da criança e, sobretudo, sua própria sobrevivência), como, também, projeta um tipo idealizado de infância a ser construído pela ação adulta.

Araújo (2005) nos ajuda a pensar sobre as relações que se estabelecem a partir da representação de criança “como sujeito desprovido de determinados atributos pensados em torno de princípios universalizantes e homogeneizadores” e que reforçam ou determinam formas de uma exclusão silenciosa na sociedade. A autora, ao abordar a compreensão de uma educação inclusiva da infância, nos alerta sobre “a possibilidade da criança ser percebida como sujeito de direitos num espaço público compartilhado” (ARAÚJO, 2005, p.74), sem que se traduzam suas diferenças em indiferenças ou promovendo-se a exclusão pela inclusão.

Em consonância com a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, a Sociologia da Infância nos apresenta um novo paradigma que busca a visibilização da criança como sujeito a partir de suas próprias culturas entre pares e, também, intergeracionais. De acordo com Corsaro (2011) “as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16), portanto, a infância é hoje, a partir dessa perspectiva, não entendida apenas como uma “etapa” da vida e, sim, como categoria social geracional.

Sarmiento (2005) reafirma um conceito de “geração” que busca definir a infância como construção social historicamente marcada pelas relações entre pares e também com os adultos, a partir das “perspectivas interacionistas”:

[...] julgamos ser possível a reconstrução do conceito de “geração”, considerando, para além das suas dimensões externas e internas e de variável independente ou dependente, os elementos sincrónicos e diacrónicos presentes na respectiva construção social (SARMENTO, 2005, p.365).

Para além dos pressupostos de socialização e das ideias desenvolvimentistas já apontadas, devemos considerar a visão focada no adulto e que se reforça na crença de incapacidade ou incompletude da criança, a partir de uma concepção, segundo Sarmento (2005), de “negatividade constituinte da infância” que se remonta à própria etimologia dos termos: “*infância* é a idade do não-falante”, “*aluno* é o sem-luz” e “*criança* é quem está em processo de criação, de dependência” (SARMENTO, 2005, p. 368, grifos do autor).

O que se pretende é romper com tais pressupostos e promover o entendimento da criança como sujeito social, respeitando-se suas próprias vivências, de uma existência portadora de sentidos num espaço/tempo e segundo as condições inerentes à existência, com suas marcas próprias. Segundo Sarmento (2005),

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. [...] A Sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria (SARMENTO, 2005, p.370/371).

E mais, a negação da criança enquanto ser político, portanto, vem sendo reforçada pela sua invisibilidade social e pela indiferença frente ao seu estatuto de cidadania. Como indicam Sarmento; Fernandes; Tomás (2007): “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” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.190).

Segundo Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), a escola também pode se configurar como espaço de intervenção política das crianças, considerando sua participação na organização desse espaço, tendo garantido seu estatuto político. Importa que sejam oportunizadas as possibilidades de participação, sublinhando-se que

“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. [...] 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” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.203).



Considerando o foco deste estudo e, a partir de um entendimento mais ampliado do que venha ser gestão escolar, entendemos ser possível pensarmos a participação das crianças na gestão do espaço escolar, não mais como algo irreal, considerando que são atores sociais a quem deve ser garantida a possibilidade da ação política nos seus modos próprios, segundo suas culturas singulares.

Sarmiento (2005) aponta que são ações de participação dos alunos que possibilitam o exercício pleno da ação educativa, em suas palavras: “A aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres da cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia” (SARMENTO, 2005, p. 34). A participação da criança, portanto, está intimamente vinculada à possibilidade da ação, dentro de suas próprias especificidades, favorecendo a constituição do mundo comum como valor.

Sarmiento; Fernandes; Tomás (2007) contribuem com a discussão e ampliam o entendimento da participação política das crianças ao afirmarem que estas constituem, verdadeiramente, o único grupo social a permanecer excluído de direitos políticos expressos, sobretudo a partir da forma de escolha representativa dos dirigentes políticos. Ressaltam que a invisibilidade política da infância é característica da modernidade ocidental não sendo, portanto, universal.

É importante destacar que ao se discutir a participação das crianças, busca-se fazê-lo dentro de suas culturas infantis e não, como apologia ao “voto” indiscriminadamente. Até porque participação política é um conceito mais abrangente que simplesmente o ato de votar, enquanto direito político determinado.

Nesse sentido, cabe uma discussão (e até mesmo uma provocação) sobre o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em relação à criança enquanto sujeito de direitos civis, humanos e sociais. Quanto aos direitos sociais é possível observarmos alguns avanços, sobretudo no que tange às políticas públicas, ainda que não se tenha a garantia universalizada de sua implantação. No que se refere aos direitos humanos e civis, temos sua pertinência garantida na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989.

A Convenção trouxe importante contribuição para o debate relacionado aos direitos da criança, sobretudo, pela sua abrangência. Segundo Rosemberg e Mariano (2010) até o ano de 2010, 193 países haviam ratificado a Convenção. As autoras apontam ainda que houve uma

tensão durante sua elaboração considerando as propostas divergentes apresentadas, sobretudo, no que diz respeito ao entendimento do reconhecimento dos direitos civis e acrescentam:

Cabe lembrar que os direitos civis são aqueles necessários para garantir a liberdade individual e abarcam liberdades de: expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada. São também conhecidos como direitos negativos, pois asseguram a proteção dos indivíduos diante de abusos que o Estado possa cometer (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.711).

No que pese as discussões realizadas sobre a liberdade, podendo ser até mesmo entendida com o prenúncio da *autonomia* (culminado, inclusive com a negação do direito à proteção, o que seria um retrocesso na defesa do direito à vida), nos impõe estabelecer, para os limites do nosso trabalho, que as relações pensadas para o âmbito escolar se dão entre as gerações que compõem aquele espaço. Portanto, não está posta aqui a defesa da auto-suficiência da criança mas, sim, que se possa pensar nas possibilidades de ação de acordo com suas culturas e singularidades.

Convém lembrar que o ECAD, em consonância com a Convenção, traz ainda, enquanto direito à liberdade, a possibilidade da participação na vida política, mesmo que ressaltando-se “na forma da lei”. Temos, portanto, uma importante abertura para avançarmos nessa discussão, mesmo que com a clareza de que não é a premissa legal suficiente para a garantia de fato dos direitos.

Nesse sentido, nos aproximamos do pensamento de Sarmiento (2002) quando indica que a participação política da criança pode ser “mobilizada”, tendo, contudo a garantia do reconhecimento dos seus modos próprios de expressão. Nas palavras do autor:

Mobilizar essa participação para o espaço público, sem que por esse efeito se gere a colonização dos mundos de vida infante-juvenis, é hoje uma dimensão importante na inserção de jovens e um ponto central da renovação democrática. Esta questão passa pelo reconhecimento dos direitos de participação das crianças na constituição do espaço público e pela mobilização expressiva da sua opinião, segundo modalidades e fórmulas imaginativas e diversificadas (SARMENTO, 2002, p.276).

Portanto, o que se propõe é a garantia da possibilidade da ação, em que se dá o pleno direito à comunicação, à opinião, dentro das singularidades desse campo geracional, como expressão do “direito a ter direitos”.

Na medida em que defendemos a participação como valor para a constituição do espaço público, temos como princípio que a gestão escolar se organize garantindo a voz e vez de todos os segmentos que compõem o corpo escolar, incluindo as crianças dentro de suas

próprias culturas. Tal defesa se reforça pelos pressupostos da cidadania ativa, o que implica, uma vez mais, a convicção da atuação das crianças enquanto atores sociais e sujeitos de direitos a partir de suas vozes e culturas. Para tanto, há que se repensar nosso discurso e prática tutelar sobre as crianças e a infância, conforme nos alertam SOARES; TOMÁS (2004):

O discurso e a práxis dos adultos, empenhados estes na promoção de um paradigma de participação para a infância, deverão discutir as questões de competências, sentimentos de pertença e implicação na comunidade, participação, etc., em vez de seguir centrando a discussão na dependência e tutela em que vivem as nossas crianças e jovens (p.155).

Cabe-nos, portanto, a reflexão sobre a participação social e política das crianças como possibilidades reais de constituição de sua cidadania plena, não apenas como um *dever* e, sim, como algo palpável na sua existência enquanto partícipe de um grupo social, cuja categoria social se expressa em suas peculiaridades.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez. 2003.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Infância e educação inclusiva. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, nº 01, p.65-77, Jan/jul. 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BENEVIDES, M.V.M. **A cidadania ativa**: Referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3.ed.São Paulo:Ed. Ática, 2002.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995. Acesso em 09/09/2011: [http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM)

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições70, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. MÜLLER, Fernanda (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, nº 01, p.17-40, jan/jul.2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. In: **Educação, Sociedade e Cultura**. Porto, Portugal, nº 25, 2007.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.