

DOSSIÊ

Infância(s), Movimentos Sociais e Cidade: currículo(s) e formação docente

“O mundo aos nossos olhos e pelas nossas vozes”: o que crianças dizem sobre direitos, discriminações e diferenças, gênero e pobreza¹

“The world through our eyes and by our voices”: what children say about rights, discrimination and differences, gender, and poverty

Catarina Tomás^a
ctomas@fcsh.unl.pt

Carolina Gonçalves^b
Carolina.Goncalves@USherbrooke.ca

RESUMO

No âmbito do projeto *SMOOTH - Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities* (Horizonte 2020, Comissão Europeia) e do subprojeto *RED - Rights, Equality, Difference* – bem como de um posicionamento epistemológico, teórico, metodológico e ético, que coloca em diálogo a Sociologia da Infância e as Ciências de Educação, foi realizada uma pesquisa qualitativa com crianças a frequentarem o 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública de Lisboa, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Um objetivo central do Projeto, que se apresenta neste artigo, é analisar, a partir de uma escuta ativa das crianças, as suas concepções sobre direitos, discriminações e diferenças, gênero e pobreza, e dos seus sentidos subjetivos vividos/atribuídos. Metodologicamente, através da observação, de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, as suas vozes, e por sua proposta, materializaram-se na publicação de um episódio de *podcast*. A análise de conteúdo qualitativa permite exercitar a compreensão face ao que as crianças dizem sobre aquelas temáticas, naquilo que priorizaram, refletiram e ignoraram. As suas visões *de* e *sobre* o mundo devem ser entendidas a partir das suas biografias e dos seus contextos.

Palavras-chave: Participação na Escola. Direitos da Criança. Discriminações e Diferenças. Gênero. Pobreza.

ABSTRACT

In the context of the project *SMOOTH - Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities* (Horizon 2020, European Commission) and the subproject *RED - Rights, Equality, Difference* - as well as an epistemological, theoretical, methodological and ethical position, that puts in dialogue the Sociology of Childhood and Education Sciences, a qualitative research was carried out with children attending the 2nd Cycle of Basic Education, in a public school in Lisbon, within the subject of Citizenship and Development. A central aim of the Project, which is presented in this paper, is to analyse, from an active listening of the children, their conceptions about rights, discriminations and differences, gender, and poverty, and their lived/attributed subjective meanings. Methodologically, through observation, semi-structured interviews and focus

^a Universidade Nova de Lisboa (NOVA) e Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), Lisboa Portugal.

^b Universidade Nova de Lisboa (NOVA) e Université de Sherbrooke (UDS), Quebec, Canadá.

¹ O artigo foi redigido em português de Portugal.

groups, their voices, and by their proposal, materialised in the publication of a *podcast* episode. Qualitative content analysis enables us to exercise an understanding of what children say about these themes, what they have prioritised, reflected upon, and ignored. Their views about the world must be understood from their biographies and contexts.

Keywords: School participation. Children’s Rights. Discriminations and Differences. Gender. Poverty.

Introdução

A constatação da participação das crianças no espaço público e privado continua a ser uma realidade por alcançar em pleno século XXI. Os direitos de participação das crianças, não sendo recentes, continuam a ser difíceis de concretizar e geram desafios e controvérsias. A persistência de tal panorama justifica, por si só, a inequívoca importância da agenda da participação das crianças, como condição do reconhecimento da infância e da cidadania infantil, bem como a prossecução de estudos neste campo para aprofundar o conhecimento das desigualdades etárias (em intersecção com outras variáveis) e os modos de as combater. Tem-se vindo, igualmente, a evidenciar a sua inseparabilidade do campo da educação e do lugar, bem como do ofício que as crianças ocupam na escola. De facto, os contextos educativos, sobretudo os formais, são os espaços onde as crianças passam grande parte do seu tempo, como é o caso português (CNE, 2017). Tendo-se, na verdade, tornado o contexto naturalizado para as crianças, sem que isso corresponda a um tempo de promoção, de forma criativa e efetiva, da sua participação.

Na verdade, tal como defende Prout (2003, p. 21), a “participação das crianças é um assunto alto em retórica, mas por vezes baixo na prática”. Com efeito, desde há muito que a investigação tem vindo a alertar para a complexidade e/ou ausência de processos e de práticas de participação das crianças nos seus contextos de vida (James; Jenks; Prout, 1998; Rocha; Ferreira, 2000; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Cordero Arce, 2012; Trevisan, 2014; Spyrou, 2018; Sarmento; Tomás, 2020). É também a partir desta contestação que o Projeto europeu SMOOTH² – *Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities* (Horizonte 2020, Comissão Europeia) se propôs, entre 2021 e 2024:

introduzir o paradigma emergente dos “bens comuns” como um sistema alternativo de valor e ação no campo da educação para crianças e jovens. O projeto salienta de forma crítica as implicações dos bens comuns na reconfiguração da educação e na mudança social em geral, numa base de igualdade, partilha, participação, convivência, carinho e liberdade. O projeto aborda a inclusão social de acordo com os “bens comuns em educação”, os quais procuramos estudar, nomeadamente se podem funcionar como um catalisador para inverter as desigualdades, através de uma variedade de métodos, tais como a documentação pedagógica, a pedagogia da escuta ativa, a etnografia e a análise do discurso.

² O estudo que originou este artigo contou com apoio da European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101004491. Project SMOOTH - Educational Commons and Active Social Inclusion. <https://smooth-ecs.eu/>

É com base neste enquadramento epistemológico e teórico que, neste artigo, apresentamos um recorte do Projeto RED_SMOOTH – *Rights, Equity and Diversity*, ainda em curso, a ser desenvolvido por um dos parceiros do Projeto - a equipa da Universidade Nova de Lisboa, em três escolas situadas em Lisboa. O objetivo fundamental deste artigo consiste em apresentar um projeto desenvolvido no âmbito de um dos estudos de caso com crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), numa escola pública. Para este texto, apresentamos a análise de um processo de escuta das crianças acerca das suas conceções sobre direitos da criança, discriminações e diferenças, género e pobreza – dimensões abordadas no Projeto RED – e dos seus sentidos subjetivos vividos/atribuídos.

A partir dos olhares cruzados da Sociologia da Infância e das Ciências da Educação, o texto incide sobre um domínio de atualidade científica, de manifesta relevância socioeducativa e de importante incidência, no que diz respeito às interações sociais, às dimensões educativas e pedagógicas, tendo também a ambição de chegar às políticas públicas, pois, é no diálogo cruzado que ocorre a mudança.

A atualidade científica é testemunhada no facto de que, quer os Estudos Sociais da Infância (Tomás *et al.*, 2021), quer as Ciências da Educação (Lima, 1997; Nóvoa, 2022), quer ainda nos pressupostos defendidos pelos Estudos sobre os Comuns [Commons] (Ostrom, 1990; García-Lopes, 2020; Pechtelidis; Kioupkiolis, 2020) têm vindo a alertar para a necessidade de repensar as relações entre educação, cidadania e participação. Apesar da polissemia e dos diferentes significados atribuídos ao conceito dos Comuns, as suas implicações são inúmeras para desafiar e gerar alternativas ao pensamento social e educativo dominante, contribuindo para questionar relações de poder, ordens geracionais, práticas sociais, educativas e pedagógicas, sentidos e públicos.

A relevância socioeducativa manifesta-se na medida em que as condições sociais contemporâneas criam circunstâncias paradoxais para as crianças exercerem e expressarem sua existência-ausência, sobretudo no contexto educacional. Por um lado, pela coexistência de um discurso sobre as possibilidades de as crianças terem ação, vez e voz nas escolas e de pedagogias que advogam a centralidade das crianças nos seus processos de aprendizagem (Johnson; Johnson, 1999; Arends, 2008). Por outro, pela descoincidência com as práticas sociais, educativas e pedagógicas, que teimam em permanecer e se reproduzir nos contextos educativos. Num contexto como este, o combate às desigualdades sociais mantém-se uma necessidade premente, quer seja devido ao persistente insucesso escolar, às disparidades no desempenho ou à contínua existência de discriminação e exclusão nas escolas. Esta situação é observada tanto a nível geral em Portugal como no contexto específico desta pesquisa. A particularidade deste cenário de pesquisa deve-se à natureza da população que frequenta estas escolas, uma vez que é composta maioritariamente por crianças oriundas de contextos desfavorecidos. Assim, é importante realçar que as influências das condições sociais de origem têm um peso significativo (Abrantes, 2022).

Finalmente, a incidência poderá ser aferida pelas articulações do conhecimento produzido e do estudo de caso, da qual daremos conta em seguida, realizado com um grupo de 18 crianças e a respetiva professora da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), no 2º CEB, que visa, entre outros objetivos, ouvir as crianças, através da criação de condições para o exercício dessa escuta e na possibilidade da sua tradução na ação educativa e pedagógica. Neste texto, analisamos

exclusivamente o processo de criação de um *podcast*³ realizado com as crianças e de sua proposta. Foi uma estratégia educativa e metodológica que tentou combater um relacionamento difícil das crianças com a escola, pautado entre muitas críticas por parte das mesmas, de que é exemplo o seguinte testemunho: “Estar sentados, sem fazer nada.” (Madalena, 11 anos), quando questionada sobre o seu papel na escola. Além disso, possibilitou ouvi-las sobre temas complexos que discutem nas aulas de CeD. No sentido de se promover de forma explícita oportunidades de participação e da agência ativa das crianças que integraram o projeto RED_SMOOTH, pretendemos visibilizar “como” as crianças pensam os temas dos seus direitos, as discriminações e as diferenças, o gênero e a pobreza. A coincidência entre os temas do Projeto e (alguns) do programa da disciplina de CeD contribuiu para a concretização de uma educação crítica, contextualizada, em que houve uma confluência da prática pedagógica e dos interesses das crianças.

Infância, Educação, Cidadania e Participação – Questões teóricas

A investigação *com* crianças nos espaços que habitam, nomeadamente a escola, conheceu desde os anos 80 do século passado, no plano internacional, e nos anos 2000, no plano nacional, uma profunda renovação. São três os fatores e circunstâncias que mais contribuíram para essa renovação. Em primeiro lugar, o desenvolvimento dos Estudos Sociais da Infância, e, em particular, da Sociologia da Infância, que trouxe para a agenda investigativa a condição social da infância e a agência das crianças (James; Jenks; Prout, 1998; Ferreira, 2004; Rocha; Ferreira, 2000; Sarmento, 2015; Spyrou, 2018; Tomás *et al.* 2021), ainda que não ausente de críticas (Thomas, 2021). Em segundo lugar, a cidadania infantil e a participação das crianças tornaram-se num importante objeto de estudo das Ciências Sociais e das Ciências da Educação. Em terceiro lugar, os ecos do paradigma dos Comuns à educação e à infância (Pechtelidis; Kiouпкиolis, 2020). De facto, a cidadania na infância, afirmada no quadro da consagração jurídica dos direitos da criança pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), tem no espaço educativo um lugar híbrido de *condição de possibilidade* e de *múltiplas restrições*.

De *condição de possibilidade*, porque é em torno da participação das crianças, na construção coletiva dos contextos educativos, que, de forma mais impressiva, se vêm afirmando essa categoria de direitos. Esta afirmação da participação das crianças configura uma conceção de cidadania que vai além do modelo clássico defendido por Marshall (1967) – cidadania cívica, política e social –, mas amplia-a (Fernandes, 2009; Tomás, 2011, Trevisan, 2014; Baraldi; Cockburn, 2018), através do exercício de convocação de múltiplas lógicas, incluindo as educativas e pedagógicas.

De *múltiplas restrições*, porque a escola é socialmente um campo de permanente conflitualidade, vivido e (re)construído. E essa construção é, e continua a ser, potencialmente mais restritiva da participação das crianças, mais limitadora das possibilidades, das condições dos âmbitos e dos espaços-tempos de participação efetiva, assim como mais indutora da reconfiguração de um ofício de aluno, passivo e afónico; e também por modos e modismos de transmissão de saber de tipo transmissivo.

³ Para audição completa, o *podcast* está disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5VzCrDt6ZD778pjSdwHfye?si=2TR4sZE7Qa67ibWiArpKbA>

A situação da infância e das crianças na escola, enquanto espaço social estruturado, com as suas contradições internas, em que modelos, estratégias e dispositivos de controlo são tornados visíveis nos modos como se ensina, como se aprende e como se estabelecem relações. Estas têm reflexo em interdições, formais e/ou simbólicas, feitas às crianças, assente em lógicas e ideários, que atravessam globalmente as escolas portuguesas, preconizando lógicas de promoção do desempenho académico, da defesa dos exames, nos resultados, dos bens cognitivos e das aprendizagens consideradas úteis, entre outras (Quaresma; Torres, 2017; Torres, 2022; Diogo; Ferreira; Melo, 2023). Há uma clara tensão com o preconizado no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Portugal, 2017) e a disciplina de CeD, como veremos adiante, e o que a investigação sobre a participação das crianças tem posto em evidência, bem como o papel ainda passivo que as crianças e jovens assumem na escola, que continua a ser um “espaço *para* crianças”.

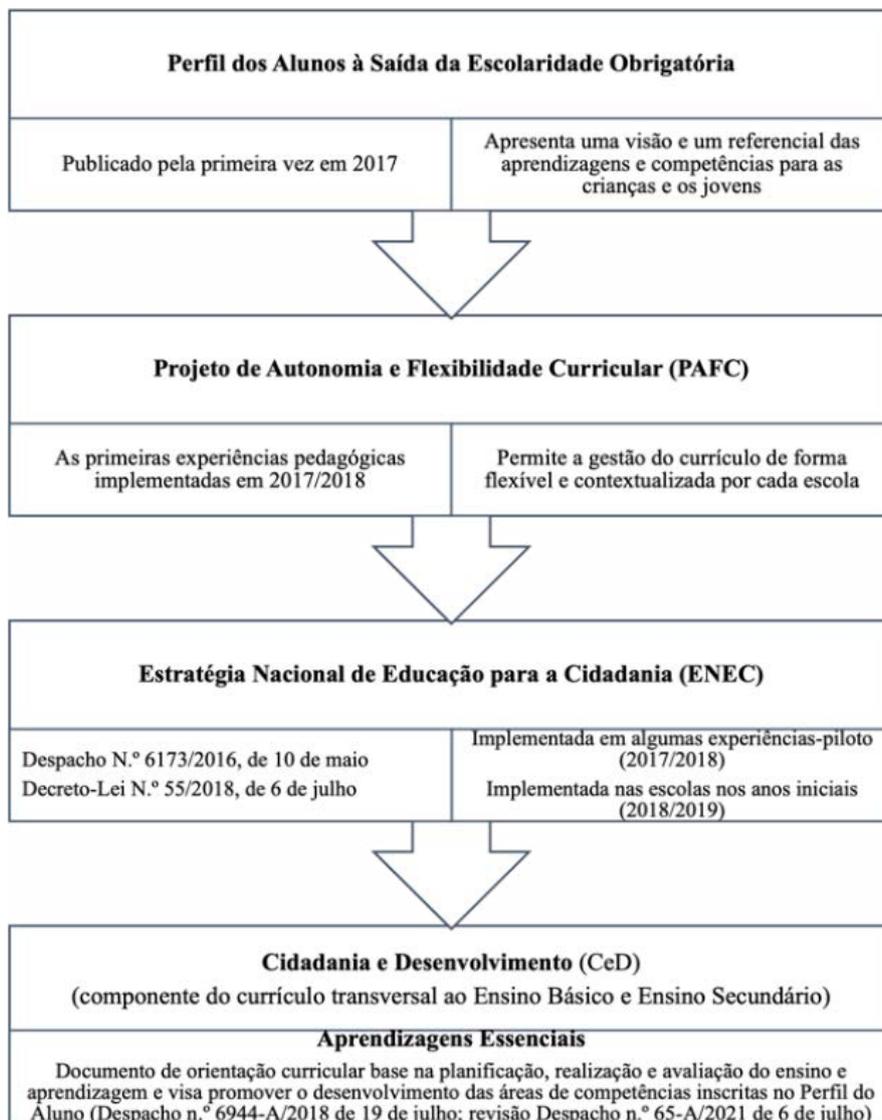
Em suma, a situação da infância em contextos educativos pode ser entendida como revelador social de duas dimensões: i) das suas vozes ou da sua afonia naqueles contextos; ii) de práticas educativas que são informadas, ou deveriam, por uma observação atenta das crianças e da escuta atenta das suas vozes porque revelam preocupações e visões de mundo e formas diversas de participação, configurando assim uma conceção de cidadania ampla, de uma educação crítica e de uma democracia de alta intensidade. É a partir destes pressupostos que surge o episódio do *podcast* “O mundo aos nossos olhos e pelas nossas vozes”, tal como referido anteriormente, e pretende divulgar/partilhar a visão e a voz das crianças sobre os temas *direitos da criança, discriminações e diferenças, género e pobreza*. Trata-se explicitamente de escutar as crianças sobre temáticas da realidade social a partir das suas visões, emoções e experiências.

Cidadania e Desenvolvimento como espaço de construção de Si e do Outro

Enquadramento normativo

A promoção de uma cidadania ativa para todos os cidadãos, inclusive as crianças, no contexto nacional português pauta-se por uma certa contemporaneidade e tem vindo a ganhar relevância também a partir do que são as orientações da UNESCO (2015) para um mundo mais sustentável. No sentido de todas as crianças desenvolverem competências transversais no presente e no futuro, através da Escola e da educação escolar, o XXI Governo Constitucional promoveu uma *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), por proposta do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que teve a sua primeira experiência-piloto em escolas públicas e privadas no ano letivo de 2017/2018. É, como se constata, recente a preocupação de uma formação holística e humanista de crianças e jovens. Se recuarmos um pouco na história, evidencia-se a atualidade da movimentação explícita a nível de orientações ministeriais nesta área (Cf. Figura 1). Ainda que de relevância e inovadoras no contexto nacional português, as ações de política educativa tomadas, no que diz respeito à atenção acordada ao desenvolvimento das crianças e jovens, dão ainda os seus primeiros passos e digamos que se começam a analisar agora os seus primeiros impactos/resultados em algumas práticas pedagógicas, que são muitas vezes “forçadas” pelas diretrizes externas e internas e não propriamente pela necessidade de se ajustarem as práticas pedagógicas às realidades dos contextos escolares e sociais.

Figura 1: Síntese das políticas educativas em matéria de cidadania e desenvolvimento na educação, 2017 - 2019



Fonte: Elaboração das autoras.

De forma transversal, em termos de visão holística da criança no seu ofício de aluno, o Ministério da Educação, em Portugal, publica em 2017, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, que apresenta um conjunto de pressupostos estruturados em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios norteiam “a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares”, ao passo que a Visão “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória”. Por sua vez, os Valores “são entendidos como os elementos e as características éticas” e as Áreas de Competências “são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Portugal, 2017, p. 9). Neste quadro, os alunos

constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos

indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Portugal, 2017, p. 10).

Na articulação com este documento surge a Proposta de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho), que abrange todos os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada e “visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada” (Portugal, 2017, p. 13881).

Na linha destas novas orientações, não ausentes de críticas, como por exemplo a imposição externa e interna de determinadas práticas sem que a sua adequação seja necessariamente aferida, foi também implementada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), com evidência através do Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio. As primeiras implementações realizaram-se através de experiências-piloto no ano letivo de 2017/2018, em estabelecimentos de ensino que aderiram à PAFC. No entanto, no âmbito do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, a ENEC passou a ser implementada nas escolas públicas e privadas, nos anos iniciais de ciclo e nos anos de continuidade, no ano letivo de 2018/2019. Em termos práticos e visíveis, a ENEC tem a sua implementação na componente do currículo com a introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), lecionada pela primeira vez em experiências-piloto, em 2017/2018, visando assim “a construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social” (DGE, 2021). Após esta fase, a disciplina de CeD foi alargada a todas as escolas da rede pública e privada no ano letivo de 2018/2019, sendo uma disciplina autónoma e obrigatória, trimestral ou semestral. Apesar de não ter um tempo fixo, funciona, por norma, 45 a 50 minutos por semana. No âmbito da PAFC, cabe a cada escola decidir a organização e a gestão desta disciplina. Importa sublinhar a sua transversalidade em todos os níveis de escolaridade, sendo lecionada desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário e apresentando conteúdos igualmente transversais.

Antes de se explicitar os domínios a desenvolver nesta disciplina, é de referir que as componentes do currículo são regidas pelas Aprendizagens Essenciais, Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e com revisão no Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, que é o documento que serve de base à planificação, realização e avaliação das aprendizagens das crianças e jovens ao longo da escolaridade e contribui para o desenvolvimento das competências referidas no documento-chave que é o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para um melhor entendimento da transversalidade e da abrangência da CeD, importa relembrar a organização do sistema educativo português (Figura 2). Como se verifica pela figura, a implementação da disciplina de CeD ocorre ao longo de doze anos de escolaridade, tendo os domínios de Educação a explorar, tal como se apresenta posteriormente.

Figura 2: Organização do sistema educativo português e implementação da CeD



Fonte: Adaptação feita pelas autoras de Euridyce (2022; 2023).

No contexto em que se desenvolve, a disciplina de CeD

visa contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (DGE, 2021, p. 6).

Fazendo, então, a articulação com a visão defendida pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e que coloca em prática, no contexto escolar, a promoção de um desenvolvimento holístico e humanista para quem frequenta a Escola, em Portugal. As Aprendizagens Essenciais da CeD orientam para os princípios de: conceção de cidadania ativa; identificação de competências essenciais de formação cidadã e identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade apresentam um conjunto de temas a abordar nesta disciplina, que se organizam em três grupos (Cf. Tabela 1).

Tabela 1: Organização dos domínios de educação para a cidadania a trabalhar na disciplina de cidadania e desenvolvimento

Organização dos Domínios de Educação para a Cidadania		
<p>1.º Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos • Igualdade de Género • Interculturalidade • Desenvolvimento Sustentável • Educação Ambiental • Saúde 	<p>2.º Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade • Media • Instituições e participação democrática • Literacia financeira e educação para o consumo • Risco • Segurança rodoviária 	<p>3.º Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empreendedorismo • Mundo do Trabalho • Segurança, Defesa e Paz • Bem-estar animal • Voluntariado • Outras, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola

Fonte: Adaptado de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Portugal, 2016).

De acordo com as indicações da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o 1.º grupo de domínios é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade, já o 2.º grupo deve ser trabalhado em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico e, por fim, o 3.º grupo é de aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. No âmbito do trabalho que se apresenta neste artigo, os temas trabalhados pelas crianças inscrevem-se no 1.º grupo temático, enquadrados nos direitos humanos e na igualdade de género e tiveram a sua primeira origem em projetos desenvolvidos nas aulas de CeD, que foram depois progredindo para o resultado que aqui se apresenta.

Um outro aspeto a mencionar diz respeito ao papel que é dado ao professor desta disciplina, na medida em que tem como “missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (DGE, 2021, p. 2). O que quer dizer que o professor não é “isento” de responsabilidade no que diz respeito às práticas pedagógicas a implementar. Dele também se espera uma atitude ativa para que as suas práticas não sejam convencionais, na medida em que deve promover a participação ativa dos alunos, contrariando assim situações testemunhadas pelas crianças deste estudo. Como exemplo, lembramos os testemunhos das crianças quando referem não ter nada para fazer ou quando um professor não respeita os seus ritmos, nem está atento às suas necessidades, em particular aquelas que não têm o português como língua materna: “quando este ano, nós não tínhamos professor de [disciplina] arranjaram-nos um professor que é muito mau para nós. Na nossa turma há meninos estrangeiros e meninas e ele fala com eles como se eles falassem português, normalmente. E isso...”.

Quem, onde e como? – Percurso metodológico, ético e contextual

A pesquisa qualitativa, realizada de março de 2022 a março de 2023 com as crianças e a professora da disciplina de CeD, adotou um posicionamento interpretativo e subscreveu os princípios metodológicos da investigação com crianças (Christensen; James, 2000; Ferreira; Tomás, 2022).

Para a compreensão do que as crianças dizem e pensam sobre direitos da criança, discriminações e diferenças, género e pobreza – categorias inerentes ao Projeto RED_SMOOTH – metodologicamente recorreu-se a entrevistas, grupos focais e observações de aulas em dois períodos específicos: no terceiro período de 2021/2022 (de março a junho) e no primeiro período de 2022/2023 (de outubro a dezembro). Durante esses momentos, foi dada atenção ao que a professora e as crianças estavam a fazer e a dizer, especialmente quando as temáticas em análise eram abordadas ou discutidas. Essas temáticas foram posteriormente submetidas a uma análise de conteúdo.

No respeito pela ética como prática, foi aprovada a pesquisa pela Direção-Geral da Educação (nº 0691300001); foi solicitado o consentimento/assentimento de todos/as os/as participantes; foi permanentemente negociada a relação social de investigação com as crianças; foi garantido o anonimato da Escola, da professora, famílias e crianças; e foram devolvidos os resultados. Em todas as intervenções propostas e dinamizadas pela equipa de investigação, as crianças voluntariaram-se para participar nas entrevistas e nos grupos focais.

A Escola pública, inserida num TEIP⁴, situa-se na cidade de Lisboa, numa freguesia caracterizada pela gentrificação, turistificação, privatização e diversidade sociocultural, linguística e educativa.

A Professora tem 35 anos de serviço, trabalha há 5 anos naquela escola e leciona a disciplina de CeD a este grupo de crianças desde o início do ano letivo de 2021/2022. Quando questionada sobre a sua ação e metodologia de trabalho, a professora reconhece-se como sendo

mais tradicional. Isso de facto marca o meu percurso, mas não posso dizer que também não tenha atenção a outras metodologias. Na verdade, às vezes é difícil mudar, não é? São trinta e cinco anos. (...) O que eu tento é que os alunos aprendam por si. Portanto, isto é mais numa linha construtivista. E eles chegarem até ao conhecimento a partir deles, questionando-se e construindo eles próprios o seu conhecimento. Tento ter isso em atenção. Mas, as práticas não são, tenho consciência disso, acabam por ser muitas vezes mais dirigidas. (Entrevista)

O grupo de 18 crianças, composto por 8 meninas e 10 meninos, tem origem em famílias com estruturas diversas nuclear (11) e monoparental maternas (6) e monoparental paterna (1). Diversa é também a sua nacionalidade, coexistindo crianças portuguesas (11), brasileiras (3), norte-americana (1), são tomense (1), indiana (1) e nepalesa (1) (7 no total).

Como defendem Seabra e Mateus (2010, p. 42) as

propriedades familiares, como a classe social, a etnicidade, ou o capital escolar existente no seio da família constituem-se como critérios significativos de diferenciação social face aos sistemas de ensino-aprendizagem, pois todas as pesquisas têm revelado terem estas propriedades um impacto estrutural no sistema de oportunidades/desigualdades desenvolvidos através dos processos de escolarização.

De registar a ausência de informação em relação à situação profissional de 5 mães e 8 pais. Em relação à escolaridade, a situação é igualmente diversa: 2.º CEB (1 mãe e 1 pai), 3.º CEB (3 mães e 1 pai), Secundário (7 mães e 6 pais), Licenciatura (1 mãe e 1 pai). Também aqui se regista a ausência de informação em relação a 6 mães e 6 pais. Como traço comum, observa-se a prevalência congregada de múltiplas vulnerabilidades (exceto 1 família): baixos recursos socioeconómicos, desempenho de profissões que exigem baixos níveis de escolaridade, com baixos salários e precários. De registar ainda as situações de desemprego (3 mães). Por fim, em consequência, não é de estranhar que 12 crianças da turma tenham apoios socioeducativos do âmbito da Ação Social Escolar (ASE): 6 o escalão do subsídio escolar A, 4 o escalão B e 2 o escalão C⁵.

⁴ “O Programa Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental, implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.” (DGE). Surgiu pela primeira vez em Portugal em 1996. Legislação: Despacho Normativo n.º 20/2012 (Portugal, 2012).

⁵ A Ação Social Escolar (ASE) é uma medida de apoio que atribui subsídios destinados a participar despesas escolares, nomeadamente as que se relacionam com refeições escolares, transportes escolares e aquisição de material escolar. Em 2023, o escalão A da ação social corresponde aos alunos cujos agregados familiares não auferiram um rendimento anual superior a 3102,40 euros. No escalão B, inserem-se os alunos dos agregados familiares com rendimentos anuais de 3102,41 a 6204,80 euros. No escalão C, estão incluídos os alunos provenientes de agregados com rendimentos anuais de 6208,81 a 9307,20 euros.

Em termos institucionais, o grupo de crianças caracteriza-se por uma homogeneidade etária, uma vez que predomina a idade dos 11 anos, e por uma heterogeneidade interna em relação a outras variáveis (cf. Tabela 2).

Tabela 2: Percursos institucionais das crianças por idade e género

Idades	1.ª vez na Escola		2.ª vez na Escola		Totais
	meninos	Meninas	meninos	Meninas	
10 anos		Isabela	Gonçalo		2
11 anos	Gursimran Leo		Endy	Inês	18
			Henrique	Lara	
			Nedilson	Leonor	
			Samuel	Letícia	
			Santiago	Madalena	
			Micael	Melissa	
		Raúl	Shivika		
Totais	2	1	8	7	18
	3		15		

Fonte: Elaboração das autoras.

Essa heterogeneidade traduz-se no género – mais meninos – e na experiência institucional, significando que há um número expressivo de crianças que está pela segunda vez naquela escola e com os restantes membros do seu grupo. A par disso, importa ainda referir os diferentes perfis linguísticos do grupo, mesmo que, numa primeira impressão, tenham o português como língua não materna, à exceção das crianças de origem norte-americana e nepalesa, os níveis de proficiência de língua destas crianças não correspondem à língua padrão, que é veiculada na escola. São crianças oriundas de contextos desfavorecidos e/ou de movimentos migratórios, o que faz com que apresentem fragilidades no domínio da língua oficial (Silva; Gonçalves, 2011; Gonçalves, 2012). Também as crianças de origem brasileira e de ascendência africana, apesar de terem o português como língua materna, têm fragilidades na compreensão e domínio da língua de escolarização. As primeiras porque falam uma variante do português e, quando imigram para Portugal, a língua é uma barreira à sua integração e têm dificuldades em compreender a variante do Português Europeu. As crianças de ascendência africana, mesmo que nascidas em Portugal, filhas de 2.ª ou 3.ª geração de imigrantes, falam o crioulo de base lexical portuguesa em casa com os familiares e na escola com os seus pares, sofrendo interferências linguísticas negativas no uso do português. Ou mesmo quando falam as famílias falam o português em casa numa tentativa de promover o uso da língua padrão, o seu domínio apresenta fragilidades pela interferência do crioulo e o seu efeito no uso do português acaba por ser contraproducente (Gonçalves, 2011; Gonçalves, 2012).

O que as crianças dizem – Análise dos dados

Compreender o que as crianças dizem sobre direitos, discriminações e diferenças, género e pobreza é (e continua a ser) um incontornável desafio investigativo e educativo no âmbito da pesquisa em curso porque as crianças não têm o hábito de ser escutadas, nem a sua participação uma realidade reconhecida naquele contexto. No estudo, esta condição é retratada quer pela professora, quer pelas crianças:

“Acho que não participam muito, na minha opinião. Tem estes horários. Entram de manhã, são fixos, é sempre aquele mesmo horário. Entram, depois saem e quando saem, querem ir para casa. A escola é só para estudar e depois ir para casa. Não vivem tanto a escola” (Entrevista à Professora).

“As crianças ficam sempre surpreendidas quando queremos ouvi-las e podem opinar sobre os assuntos sobre os quais as questionamos. Envergonhadas, sobretudo as meninas, com o receio do que dizem é o “certo ou errado”. Parece-nos que não é uma prática habitual na escola e várias vezes afirmam que cabe aos adultos a tomada de decisão” (Diário de observação).

A própria conceção do *podcast* também constituiu um processo de autoria por parte das crianças, no sentido em que se assumiram como entrevistador-entrevistado. Não “debitaram” unicamente o seu testemunho sobre um assunto. Sentaram-se e, em conjunto, sob a orientação de um guião de entrevista, refletiram e partilharam as suas visões acerca destas temáticas, exteriorizando também o que são as suas preocupações e questões acerca de algumas (in)coerências da sociedade contemporânea.

Do ponto de vista analítico são quatro as temáticas que se constituem como *corpus* de análise neste texto:

- Direitos *a partir de si mesmos* ou como as crianças falam sobre direitos da criança

Quando surge a questão: *As crianças têm direitos? Que direitos são esses?*, a conversa entre o Gonçalo e a Leonor ajudam-nos a compreender que são as conceções mais regulares de direitos as que emergem no discurso:

“Liberdade - diz logo a Leonor.

– Aprender. Todas as crianças têm o direito de aprender – diz o Gonçalo.

– E a fazer amigos e a não serem julgadas – afirma a Leonor.

– Ser livre. (...) Ter a mesma igualdade, comida e habitação” – interrompe o Gonçalo.

Quando e onde ouviste falar dos direitos da criança? remete a discussão entre crianças para marcadores como a idade e a memória: “aos 6 anos quando comecei a ter memória, como todas as crianças, e então comecei a falar (...) e a minha mãe ouviu-me” (Leonor) e “há dois anos (...) quando senti que estava a ser ouvido pelos adultos (...), como se também fosse um adulto (...) senti-me como se estivesse a crescer, a sentir-me mais adulto” (Gonçalo). São também estas as idades referidas pelas crianças da turma, sobretudo os 6 anos, como o marco em que passam, de alguma forma, a serem “levadas mais a sério”, referindo-se sempre ao contexto familiar. A escola é uma das ausências sentidas no discurso das crianças como um espaço promotor de direitos. Pelo contrário, as referências à escola ecoam sempre em prol do dever, da responsabilidade e do comportamento como alunos:

– Só algumas. Quando nos portamos mais ou menos bem – explica Santiago referindo-se aos poucos momentos em que fazem trabalho de pesquisa em grupo.

– Não. Só quando nos portamos bem. (...) É fazer muito barulho nas aulas. É desrespeitar os professores. Não copiar as coisas do quadro – afirma a Clara.

As suas visões, experiências de vida e compreensão do mundo assentam numa conceção dos direitos a partir de si mesmo, em que a idade e a memória surgem a par do reconhecimento de um

outro estatuto que se almeja alcançar, leia-se adulto, e de onde são extraídas expectativas sociais e feita a associação da adultez a determinadas capacidades (competência, saber e tomada de decisão) e a uma determinada posição social que também querem alcançar.

Em relação ao *onde* e, por esta ordem, surge a família e a escola como os espaços onde pela primeira vez ouviram falar de direitos da criança. É nos grupos de pares, nos tempos de sociabilidades no espaço escolar, que mencionam a violação de direitos, sobretudo quando o sentimento de pertença é posto em causa no grupo de pares, aspeto por todos mencionado: “o meu direito está a ser quebrado quando os meus amigos não me ouvem” (Gonçalo) “quando não me deixam falar no jogo e isso já me aconteceu nesta escola” (Leonor).

- Discriminações e diferenças ou como a cor e a deficiência diferenciam

Quando nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação é reconhecido o lugar que as discriminações e as diferenças ocupam nos discursos legitimadores das relações sociais, quer de opressão e exclusão quer de emancipação e inclusão entre pares: “Sai daqui, tu és preto. Vai ali ter com a tua raça. Volta para a tua terra. (...) “não são só os alunos, mas também a professora me tratava diferente por causa disso - exemplifica Henrique como uma situação recorrentemente na escola.

Fica patente, a discriminação pela cor de pele com recurso a disputas entre crianças, demonstrando um comportamento de não aceitação do que e de quem é fisicamente diferente, como contou a Leonor: “eu e uma amiga fomos lá e dissemos para não gozarem com a aparência dessa criança” – referindo-se a uma criança com síndrome de *Down*. E esta dimensão de aceitação e de respeito pelo Outro é precisamente um aspeto de que a disciplina de CeD e a Escola se devem ocupar.

Também os adultos – professores e assistentes operacionais –, que habitam o espaço escolar manifestam práticas discriminatórias e racistas quotidianas (Araújo, 2023), quando se trata de reconhecer e conviver com crianças oriundas de contextos desfavorecidos ou de etnias diferentes, tal como reforça o testemunho desta criança. Efetivamente, as crenças negativas que os professores possam ter perante as crianças têm impacto não só nas suas aprendizagens, bem como na motivação para os estudos. Parece haver uma contradição entre a desejabilidade e a necessidade de práticas pedagógicas mais democráticas, com base na tão desejada abordagem humanista e uma certa resistência ou até mesmo “desconcerto” em lidar-se com crianças que não correspondam ao perfil do aluno-padrão. Assiste-se à resistência em reconhecer e incluir o Outro, que parece ser diferente de si mesmo. No entanto, a contradição de atitudes não é estática, pois quem tem práticas de exclusão, também tem práticas de inclusão. O professor, que nem sempre consegue incluir em sala, é também aquele que intervém quando há brigas entre crianças:

“Quando acontece uma briga, as auxiliares não querem saber. Põem-se a dizer: ‘não é o meu trabalho. São as outras auxiliares lá de fora’. E são as professoras ou outros alunos mais velhos a separar, porque [elas] não querem ver aquilo.” (Henrique)

- Género ou como a performance heteronormativa importa na relação entre pares

Questionadas sobre diferenças entre géneros, Lara e Inês reconhecem, numa primeira instância, que não há diferenças “porque todos têm os mesmos direitos” e reconhecem “como

injusto” (Lara) a discriminação de género. Apesar de um discurso aparentemente consensual no início da conversa, quando se reportam às suas experiências na escola, identificam episódios na rede de relações entre pares de conflitos em que o género assume particular importância nos jogos (futebol e basquetebol) “quando andava no futebol criticavam por ser rapariga. Não me passava, a bola (...) aconteceu o mesmo com uma colega nossa no ano passado, a Leonor” (Lara).

Aparentemente parecem ter dificuldade em identificar outros episódios, sendo também sinal de que é necessário continuar a discutir estas temáticas: “não sei se isto faz parte, mas dizem que as mulheres têm de fazer as coisas de casa” (Inês). São unânimes em referir que, nas suas famílias, pai e mãe, partilham as tarefas domésticas. Como proposta de intervenção no combate às desigualdades de género, ambas defendem que “é preciso respeitar todas as pessoas” (Inês) ou “reunirem para tomarem medidas” (Lara), referindo-se aos adultos em geral.

- Pobreza ou a escola como “tábua de salvação”

Quando colocam a questão sobre o significado de ser pobre e de ser rico, assim como as suas diferenças, emerge obviamente a dicotomia pobre *versus* rico, com enfoque nas posses financeiras, que permitem assegurar as necessidades básicas das famílias, como refere a Madalena “ser pobre é ter dificuldades financeiras ou até mesmo não ter casa, nem comida ou dinheiro para sustentar a família. Ser rico é ter todas essas coisas”.

Contudo, ser-se rico também corresponde a, nas palavras da Luísa, ter-se uma família. Neste contexto, a família é uma “riqueza” e um desencadeador de “felicidade”, que compensa a ausência de bens materiais. Também aqui é possível ouvir-se as suas situações precárias, quando é mencionado o desemprego de alguns pais. Se, por um lado, esta situação impossibilita a aquisição de bens materiais, por outro, possibilita que as crianças tenham a “companhia dos pais em casa” e da família e isso traz-lhes felicidade. Já as crianças ricas, “ficam mais tristes” porque não têm os pais em casa.

Perante a questão: *O que sabem sobre a pobreza das crianças?*, apesar de reconhecerem a existência de crianças pobres em Portugal, a preocupação manifesta-se essencialmente na pobreza vivida em outras latitudes, nomeadamente nos países africanos.

Como forma de combater estas situações, as crianças apontam a educação como uma forma de mobilidade social, essencial para combater as desigualdades escolares, sociais e económicas entre crianças, no sentido em que as ajuda a sair da pobreza. A educação permite-lhes um futuro e, assim, podem ajudar os seus familiares (próximos e distantes). “O ensino é uma coisa essencial para todas as crianças e isso pode ajudar para ter um futuro melhor” (Madalena).

Considerações finais

A proposta das crianças da realização de um *podcast*, que se materializou na disciplina de CeD, possibilitou do ponto de vista teórico e metodológico: i) caracterizar os entendimentos que as crianças elaboram acerca dos quatro assuntos da vida social em questão, e que são estruturantes das suas vivências, bem como vivem as suas infâncias; ii) analisar os processos sociais e educativos que constroem nas suas múltiplas identidades como crianças naquela escola; iii) contrariar a ideia

de que as crianças são destituídas de pensamento sobre assuntos complexos como os analisados ou que os seus discursos são dotados de linearidade ou exotismo; iv) contribuir para a adoção de estratégias pedagógicas mais ativas, em que todos se assumem como sujeitos democráticos, porque são escutados, trabalham em grupo, decidem (p.e. a divulgação do *podcast* foi feito no *WhatsApp* da turma por iniciativa das crianças, a par da partilha feita de forma formal para a escola e para a professora titular); v) refletir sobre os desafios que se colocam, e se continuam a colocar, no processo investigativo com crianças e em contexto escolar (p.e. ser-se o adulto e a condição de adulez; coexistência de diferentes temporalidades - as da investigação, da escola, dos adultos e das crianças, entre outros – nem sempre coincidentes).

A auscultação atenta das vozes das crianças sobre *direitos, discriminações e diferenças, género e pobreza* permite-nos traçar, de modo sintético, um conjunto de dimensões que tanto têm de pertinência, como de inquietações e preocupações ao que são os seus testemunhos sobre estes assuntos. Em relação aos *direitos das crianças*, compreende-se uma conceção a partir de si mesmo, ou seja, das suas experiências de vida e de uma visão idealizada. No que diz respeito às *discriminações e diferenças*, regista-se a coabitação de práticas de discriminação na Escola entre pares e com pouca ação por parte dos adultos. Quando discutiram as questões de *género*, apesar de reconhecerem no seu quotidiano práticas discriminatórias, sobretudo de meninos e meninas, a temática parece não ter suscitado grande discussão.

Por fim, olhar e falar de *pobreza/riqueza* pelos olhos e vozes das crianças, remete, uma vez mais, para os seus mundos e redes de relações, em que a família assume particular relevo. O balanço que fazem entre “tempo e dinheiro” destaca-se, ou seja, em que o valor do tempo se sobrepõe ao valor do dinheiro. O não reconhecimento de contextos de pobreza “ali e agora” acabaram por ficar ausentes da discussão.

Neste alinhamento, e considerando que as relações sociais entre crianças na escola são trespassadas por questões de poder, violência e discriminação muitas vezes desconsideradas pelos adultos, assim como por crianças, merece uma maior atenção educativa e pedagógica. Tal acarreta inúmeros desafios, colocando profissionais de educação perante a incontornável necessidade de se confrontarem e de se relacionarem com uma diversidade de crianças que transportam consigo um conjunto de representações de si, do mundo e dos outros.

A investigação em curso leva-nos a afirmar a necessidade de se repensar as práticas educativas e pedagógicas contextualizadas, em que a escuta das necessidades e interesses reais de cada grupo de crianças seja considerada e em que a participação não seja uma retórica, uma moda ou uma efeméride. Ainda que se promovam projetos a partir de uma cidadania que não exclua grupos sociais, estes continuam a ser exemplos de exceção e não a prática regular experienciada na escola. No que diz respeito à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, reforça-se a necessidade de uma análise crítica aos referenciais de política educativa, assim como a processos que promovam uma maior vinculação no que diz respeito à criação de uma comunidade grupo-professor, evitando que as práticas dirigidas se desresponsabilizem de orientar as crianças na construção do seu conhecimento, seguindo a linha do defendido por Nóvoa numa entrevista que concedeu a Lomba e Filho (2022, p. 6), quando afirma que “cada professor não está sozinho com os seus alunos, mas em situação colaborativa, cooperativa”.

Referências

ABRANTES, Pedro. Educação e classes sociais em Portugal: Continuidades e mutações no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, v. 20, p. 9-27, 2022. <https://journals.openedition.org/spp/10534>

ARAÚJO, Marta. Talking about institutionalised racism or racism in institutions? A case study on Roma segregation. In: ANDREASSEN, Rikke; KESKINEN, Suvi; LUNDSTRÖM, Catrin; TATE, Shirley Anne (Orgs.). *Routledge Handbook on New Critical Race and Whiteness Theory*. London & New York: Routledge, 2023. p. 155-169.

ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw – Hill, 2008.

BARALDI, Claudio; COCKBURN, Tom. *Theorising Childhood*. Citizenship, Rights and Participation. London: Palgrave Macmillan, 2018.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Research with children*. London: Falmer Press. 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: CNE, 2017.

CORDERO ARCE, Matías. Towards an Emancipatory Discourse of Children’s Rights. *International Journal of Children’s Rights*, v. 20, p. 365-421, 2012. https://www.researchgate.net/publication/282800397_Towards_an_Emancipatory_Discourse_of_Children’s_Rights

DIOGO, Ana; FERREIRA, Manuela; MELO, Benedita Portugal. A interiorização da performatividade pelas crianças: Lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário. *Educação & Sociedade*, v. 44, e265864, 2023. <https://www.scielo.br/j/es/a/GDtnD66tjBgs3QHCspwmcWh/?lang=pt>

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DEG). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação, 2021. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA; Manuela; TOMÁS, Catarina. Investigação com crianças: é possível escapar à observação? In: VIEIRA, Cristina (Org.). *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, 2022. p. 269-296.

GARCÍA-LÓPEZ, Gustavo. Commons, Power, and (Counter)Hegemony. In: LEGUN, Katharine; KELLER, Julie; CAROLAN, Michael; BELL, Michael. *The Cambridge Handbook of Environmental Sociology*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2020. p. 152-175.

GONÇALVES, Carolina. Regards croisés entre le Portugal et la France: quels enjeux pour l’apprentissage de la langue?. In: FONTENAY, Hervé de; GROUX, Dominique; LEIDELINGER, Geneviève. *Classes de langues et culture(s): vers l’interculturalité*. Paris: L’Harmattan, 2011. p. 295-306.

GONÇALVES, Carolina. Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n.1, p. 95-111, 2012. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3017>

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

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. New Jersey: Prentice-Hall Publishing, 1999.

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 43-59, 1997.

LOMBA, Maria Lúcia; FILHO, Luciano. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, v. 38, e88222, 2022.

<https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/>

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e Professores – proteger, transformar, valorizar*. Estado da Bahia, 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos da Criança*, 1989. Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990.

OSTROM, Elinor. *Governing The Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press, 1990.

PECHTELIDIS, Yannis; KIOUPKIOLIS, Alexandros. Education as Commons, Children as Commoners. The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, v. 28, n. 1, 1-11, 2020.

https://www.researchgate.net/publication/341592125_Pechtelidis_Y_Kioupkiolis_A_2020_Education_as_Commons_Children_as_Commoners_The_Case_Study_of_the_Little_Tree_Community_Democracy_and_Education_28_1_Article_5_Available_at_httpsdemocracyeducationjourn

PORTUGAL. Ministério da Educação e da Ciência. Despacho normativo n.º 20/2012. 2.ª série — N.º 192 — 3 de outubro de 2012. https://despacho_normativo_20_2012.pdf (mec.pt)

PORTUGAL. *Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016*. Diário da República n.º 90/2016, Série II de 2016-05-10, páginas 14676 – 14676.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>.

PORTUGAL. *Despacho n.º 5908/2017*, Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017, p. 13881-13890. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

PROUT, Alan. Participation, policy and childhood. In: HALLET, Christine; PROUT, Alan (Ed.). *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. London: Routledge. 2003. p. 11-25.

QUARESMA, Maria Luísa; TORRES, Leonor. Performatividade e distinções escolares: Tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*, v. 224, n. 3, p. 560-582, 2017.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela. Changing professional practice: A sociology of childhood for the right of children to participate. CiCe, Curricula for Citizenship in Europe. In: *The Role of Higher Education, Conference Papers*. London: CiCe, 2000. p. 62-68.

SARMENTO, Manuel. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SARMENTO, Manuel; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, p. 15-30, 2020. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>

SEABRA, Teresa; MATEUS, Sandra. Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, v. XX, p. 411-424, 2010.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da; GONÇALVES, Carolina. *Diversidade Linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinamentos básico e secundário*. Lisboa: Observatório da Imigração (Estudo 46) ACIDI, 2011. http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Estudo46_WEB.pdf

SPYROU, Spyros. *Disclosing childhoods – research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave MacMillan, 2018.

THOMAS, Nigel. Child-led research, children’s rights and childhood studies: A defence. *Childhood*, v. 28, n.2, p. 186-199, 2021. https://www.researchgate.net/publication/351441031_Child-led_research_children’s_rights_and_childhood_studies_-_A_reply_to_Thomas

TOMÁS, Catarina. “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento, 2011.

TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; LEOTE DE CARVALHO, Maria João; FERNANDES, Natália. *Conceitos Chave em Sociologia da Infância / Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives*. Braga: UMinho Editora, 2021.

TORRES, Leonor. Ilusões e paradoxos da cultura meritocrática: notas reflexivas. In: PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo (Coords.). *Infância(s) e Juventude(s) na Educação Contemporânea. Livro de Atas*. Braga: Universidade do Minho, p. 815- 826, 2022.

TREVISAN, Gabriela. “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2014.

UNESCO. *Éducation à la citoyenneté mondiale – Thèmes et objectifs d’apprentissage*. France: Organisation des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture, 2015.

CATARINA TOMÁS

Doutora em Estudos da Criança, Sociologia da Infância, Universidade do Minho (UMinho); Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnic de Lisboa, Portugal; Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

CAROLINA GONÇALVES

Doutora em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa (NOVA) e Université Paris Nanterre (UPN); Professora Associada na Faculté d’Éducation da Université de Sherbrooke, Canadá; Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autora 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

O estudo que originou este artigo contou com apoio da European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement 101004491. Project SMOOTH - Educational Commons and Active Social Inclusion <https://smooth-ecs.eu/>

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

TOMÁS, Catarina; GONÇALVES, Carolina. “O mundo aos nossos olhos e pelas nossas vozes”: o que crianças dizem sobre direitos, discriminações e diferenças, género e pobreza. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e91508, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.91508>

O presente artigo foi revisado por Ana Cristina Ascensão. Após ter sido diagramado foi submetido para validação das autoras antes da publicação.

Recebido: 06/10/2022

Aprovado: 11/01/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

