

**“QUANDO A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS É UMA MIRAGEM”:  
OBSTÁCULOS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

“WHEN CHILDREN'S PARTICIPATION IS A MIRAGE”: OBSTÁCULOS EN  
CONTEXTOS EDUCATIVOS

"CUANDO LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS ES UN ESPEJISMO": OBSTACLES IN  
EDUCATIONAL CONTEXTS

Catarina Tomás<sup>1</sup> 0000-0002-9220-964X  
Carolina Gonçalves<sup>2</sup> 0000-0002-3176-2601  
Juliana Gazzinelli<sup>3</sup> 0000-0001-8151-3948

<sup>1</sup> Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa - Lisboa, Portugal; ctomas@fsh.unl.pt

<sup>2</sup> Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa - Lisboa, Portugal; Carolina.Goncalves@USherbrooke.ca

<sup>3</sup> Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa – Lisboa, Portugal; julianagazzinelli@fsh.unl.pt

**RESUMO:**

O reconhecimento jurídico, político e simbólico dos direitos de participação das crianças, a partir da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, a par do reconhecimento científico, com o desenvolvimento dos Estudos Sociais da Infância, contribuiu para um processo de transição paradigmática e alteração nos modos de compreender a infância e as crianças. No entanto, a análise da realidade remete-nos para um hiato entre discursos e práticas, no que diz respeito à efetividade da participação das crianças nos contextos educativos. Com base nestas premissas, foram desenvolvidos dois estudos de caso, em duas escolas públicas da cidade de Lisboa, no âmbito do projeto SMOOTH - *Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities* (Comissão Europeia). As observações e as entrevistas realizadas com crianças e profissionais dos dois contextos educativos (formal e não formal), entre março de 2022 e junho de 2023, possibilitam identificar três lógicas - temporalidades divergentes, dinâmicas organizacionais e práticas pedagógicas – que obstaculizam a promoção do direito das crianças à participação naqueles contextos e, consequentemente, apontam para escolas como espaços da vida (pouco) democráticos para as crianças.

**Palavras-chave:** contextos educativos; lógicas; obstáculos; participação das crianças.

**ABSTRACT**

The legal, political, and symbolic recognition of children's participation rights, stemming from the Convention on the Rights of the Child in 1989, in conjunction with scientific recognition facilitated by the development of Social Studies of Childhood, has contributed to a process of paradigmatic transition and alteration in the ways of understanding childhood and children. However, the analysis of reality points to a gap between discourses and practices regarding the effectiveness of children's participation in educational contexts. Building upon these premises, two case studies were undertaken in two public schools in Lisbon, as part of Project SMOOTH - *Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities*

(European Commission). The observations and interviews conducted with children and professionals from the two educational contexts (formal and non-formal), between March 2022 and June 2023, make it possible to identify three logics - divergent temporalities, organizational dynamics, and pedagogical practices - that hinder the promotion of children's right to participation in those contexts and, consequently, point to schools as spaces of (limited) democracy in the lives of children.

**Keywords:** children's participation; educational contexts; obstacles.

**RESUMEN:**

El reconocimiento legal, político y simbólico de los derechos de participación de los niños, surgidos de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, junto con el reconocimiento científico facilitado por el desarrollo de los Estudios Sociales de la Infancia, ha contribuido a un proceso de transición paradigmática y alteración en las formas de comprender la infancia y los niños. Sin embargo, el análisis de la realidad señala una brecha entre discursos y prácticas en lo que respecta a la efectividad de la participación de los niños en contextos educativos. Sobre la base de estas premisas, se llevaron a cabo dos estudios de caso en dos escuelas públicas de la ciudad de Lisboa, como parte del proyecto SMOOTH - *Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities* (Comisión Europea). Las observaciones y entrevistas realizadas con niños y profesionales de los dos contextos educativos (formales y no formales), entre marzo de 2022 y junio de 2023, permiten identificar tres lógicas: temporalidades divergentes, dinámicas organizativas y prácticas pedagógicas, que obstaculizan la promoción del derecho de los niños a la participación en esos contextos y, en consecuencia, señalan a las escuelas como espacios de democracia (limitada) en la vida de los niños.

**Palabras clave:** contextos educativos; obstáculos; participación de los niños.

## Introdução

A participação das crianças tornou-se nas últimas três décadas, sobretudo após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989, um tema de grande relevância para compreender a necessidade de considerar as crianças como atores sociais com direitos, poder e agência. A participação de crianças na vida política e em processos de decisão é um assunto complexo, com um *corpus* jurídico, e científico substancial, internacional e nacional, sobretudo oriundo dos Estudos Sociais e Críticos da Infância, bem como dos Estudos dos Direitos da Criança e das Ciências da Educação (James; Jenks; Prout, 1998; Cockburn, 2013; Tali; Duramy, 2015; Sarmento; Tomás, 2020).

No âmbito desta análise e considerando que a discussão incide sobre a participação de crianças em espaços educativos, formais e não formais, importa considerar elementos estruturantes da infância contemporânea: uma categoria social que continua a ser excluída de um estatuto pleno de cidadania (Cockburn, 2013) enquanto projeto de futuro; enquanto ser a ser (Prout, 2005), tornando a criança um “cidadão em espera” (Lister, 2008); a exclusão e invisibilidade das crianças na esfera pública e política (Trevisan, 2014; Garcia-Quiroga; Agoglia, 2023; Spyrou, 2020; Sarmento; Tomás, 2020), observando-se assim uma ausência

generalizada das crianças nos centros de representação e decisão políticos, incluindo um dos espaços onde passam mais tempo - a escola.

Partindo dos pressupostos anteriores, este artigo assume como argumentos centrais: as crianças são sujeitos revestidos do direito de participar ativamente na vida social, cultural e educativa, dotadas de capacidade para influenciar as decisões coletivas e interferir na vida em comunidade e nos seus contextos, que é uma dimensão central para a edificação teórica em torno da construção da criança-cidadã e a existência de horizontes de possibilidade em prol da educação como bem comum (Collet-Sabé, 2020). É importante pensar numa perspectiva diferente de educação para construir o(s) comum(s), pois a educação, como bem comum, é um pilar fundamental de empoderamento político tanto de crianças quanto de adultos (Pechtelidis; Kiouпкиolis, 2020). Não obstante, há lógicas dominantes e cristalizadas que obstaculizam a sua promoção e garantia, como daremos conta.

A partir de um diálogo entre a Sociologia da Infância e as Ciências da Educação, e no quadro do projeto SMOOTH (Comissão Europeia), foram desenvolvidos dois estudos de caso, em duas escolas públicas de Lisboa. As observações e as entrevistas realizadas com as crianças e os profissionais do contexto formal e não formal possibilitam interrogar quais as lógicas subjacentes à (não) participação das crianças naqueles contextos, nomeadamente pela identificação dos principais obstáculos à sua participação. Com a partilha desta experiência vivenciada, este texto pretende efetivamente mostrar como os obstáculos à participação das crianças continuam a fazer parte do seu quotidiano. No caso deste texto que se partilha, em contexto escolar, mas ainda assim extensível à sua vida em sociedade, de uma forma geral. As pesquisas têm sido muito profícuas em demonstrar as vantagens da participação, assim como em debater modelos da participação e em veicular os cenários desejáveis à participação das crianças, no entanto, mais raras são as pesquisas que evidenciam os obstáculos, como se pretende explicitar neste texto.

### **Infância, Educação e Participação**

A temática da participação das crianças não é algo novo e tem havido um crescente movimento teórico que defende a ideia de participação enquanto ação influente, com impacto na vida coletiva em geral, e na vida desses atores sociais mais novos em particular. Estamos, neste contexto, a potenciar a ampliação das lógicas de cidadania, de educação e da consideração da criança enquanto ator político, com poder de influência e reconfiguração dos mundos que habita.

A participação das crianças é um processo gradual e um meio de aprendizagem com valor em si, bem como um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos (Cockburn, 2013; Larkins, 2014). Existem vários modelos e perspectivas de participação das crianças (Larkins, 2014) e as suas experiências potenciam novas possibilidades ao paradigma da democracia, em geral, e de democracia participativa, em particular.

A participação tem vindo a ser apontada como o caminho mais seguro no sentido do aprofundamento, fortalecimento e democratização da democracia (Fung; Wright, 2003). Apesar da resistência, obstáculos e dificuldades em implementar a participação nos contextos educativos, sobretudo pela persistência de ambiguidade conceitual em torno do que significa “participar” e dada a existência de dificuldades em transpor o discurso da participação para práticas concretas - um fenómeno, aliás, designado por crise discursiva (Dagnino, 2004) – as agendas políticas, jurídicas e científicas, nacionais e internacionais têm tentado promover esta preocupação, sobretudo em contextos educativos.

No entanto, também encontramos na literatura posicionamentos críticos em relação à participação, como algo hegemónico, criticado por alguns autores como uma ortodoxia da participação e tirania da participação (Cooke; Kothari, 2001), que pressupõe que todas as questões da escola e da sociedade podem ser resolvidas apenas por meio da participação. Mais, segundo Stoecklin, Berchtold-Sedooka e Bonvin (2023), as diferentes facetas da participação das crianças examinadas na literatura (metas, categorias, graus, métodos, direitos) raramente são combinadas para formar um corpo de análise coeso e uma teoria de participação correspondente.

Aliás, há um debate emergente em torno da educação como um bem comum e uma abordagem comum à educação que pretende contribuir para combater tal crise. De acordo com Locatelli (2018), o princípio da educação como bem comum engloba várias perspectivas, como uma visão humanista, uma abordagem política e um princípio de governança. Isso diz respeito à definição e proteção dos interesses coletivos da sociedade, sendo responsabilidade central do Estado. Biesta (2021) acrescenta ainda que a educação como bem comum deve ser acessível a todos e desempenhar um papel no avanço de uma sociedade mais justa e igualitária. Nóvoa (2002), por sua vez, traz uma discussão sobre educação e aponta para a necessidade de um novo espaço público democrático em que a solução está em encontrar um meio termo para organizar escolas que possa dar origem a um novo espaço público de educação.

Neste quadro e considerando que a participação das crianças é um processo complexo, conflitual, multidimensional e multisituado, o objetivo é superar os modelos educativos

convencionais, optando por abordagens adaptadas ao contexto, que buscam reduzir as disparidades de poder entre adultos e crianças. Adicionalmente, procura-se contemplar a diversidade das vivências nas experiências infantis, bem como os fatores que incentivam e os que dificultam os processos participativos.

As tensões e as dificuldades que atravessam a participação das crianças e os obstáculos são há muito identificados e discutidos na literatura científica e em relatórios que defendem a participação das crianças. Destacam-se as concepções dos adultos sobre infância e crianças, nomeadamente: ver a participação como um desafio ao poder e autoridade dos pais e da família; a ideia de que as crianças não se devem preocupar com responsabilidades inapropriadas e já possuem muitos direitos garantidos; a concepção de infância como algo que precisa ser protegido para que as crianças permaneçam como tal e não se tornem "pequenos adultos" capazes de tomar decisões e assumir responsabilidades; a falta de confiança nas habilidades das crianças; a linguagem como uma barreira, resultando numa falta de competência para se comunicar com as crianças; a ideia de que as crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, pois não possuem as habilidades necessárias para exercê-los. Outras barreiras à participação incluem os espaços-tempos em que acontece, o número de crianças envolvidas e as suas características (p.e, idade, deficiência, classe social, entre outras). Além disso, é importante mencionar a tendência de pedagogizar a participação das crianças, com hora marcada e rituais importados do mundo adulto, sem sentido para elas, sem um modelo de fato participativo e inclusivo de dinamizar a ação pedagógica (Ferreira; Tomás, 2021).

Além desses obstáculos, há ainda uma dificuldade de criação e implementação de estruturas e processos de audição das vozes das crianças. É, no entanto, crucial escutá-las, reconhecendo sua existência e sua competência social e política. Não obstante, é reconhecido que a participação das crianças é frequentemente atravessada por relações de poder e dominação assimétricas, sobretudo em contextos educativos. As vozes das crianças, terminologia complexa e vaga, devem ser sempre consideradas a partir de contextos institucionais específicos, inerentemente multidimensionais e conflituais. Atentar ao que se diz e faz, mas também aos silêncios e à linguagem não verbal das crianças é fundamental para conseguir escutar e tomar em consideração o que as crianças dizem.

Frequentemente, as crianças participam em atividades e processos que são cooptados ou integrados em outras atividades, perdendo sua essência original. Os modos de participação das crianças nem sempre são coincidentes com os dos adultos o que leva, muitas vezes, que os processos participativos sejam conduzidos para atender aos interesses destes últimos e acabam

sendo meramente ritualísticos, manipuladores e prejudiciais para as crianças. Outro desafio premente à concretização dos direitos de participação das crianças são os discursos de participação como “retóricas vazias” (Woodhead, 2010) sem ações mais concretas que efetivamente impactem a vida das crianças e de quem as rodeia.

Além disso, é importante dizer que as estruturas e organizações, que são predominantemente influenciadas pelos adultos, representam um dos principais desafios para efetivamente envolver as crianças em processos de participação. Esse debate não é possível de ser feito sem considerar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (CDC; NAÇÕES UNIDAS, 1989). Por exemplo, a consideração da subjetividade de critérios como a idade e desenvolvimento da criança, apresentados no artigo 12.º, afirma que as crianças têm o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos que as afetem e que suas opiniões devem ser consideradas em função da sua idade e maturidade (McMellon; Tisdall, 2020). Ainda, na CDC a visão tradicional da criança que necessita de proteção é substituída por uma perspectiva em que ela seja vista como sujeito ativo, com ação, vez e voz. Essa mudança permite que a participação das crianças seja considerada em contextos que antes eram vistos como exclusivos dos adultos.

Entretanto, os debates e os contextos em que a participação das crianças pode ocorrer têm se ampliado. Através dessas discussões, emerge a recusa do princípio da estranheza do político à criança (Trevisan, 2014), baseado na sua “incapacidade”, nas suas “dificuldades”, nas suas características e que geralmente não leva em consideração os contextos de vida onde elas demonstram habilidades para discutir, decidir e codecidir, influenciar e criar relações de interdependência com os adultos.

Neste artigo, identificamos e analisamos os obstáculos à participação das crianças, a partir do que foi discutido, que emergem dos dados recolhidos nos estudos de caso.

## **Metodologia**

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, coloca em diálogo a Sociologia da Infância e as Ciências da Educação. Metodologicamente, no período de março de 2022 a junho de 2023, através de: (i) observação (participante e não participante) de contextos formais e não formal (no caso do 1.º Ciclo de Ensino Básico - CEB); (ii) 8 grupos focais com crianças (5 no 1.º CEB e 3 no 2.º CEB) e (iii) entrevistas semiestruturadas aos profissionais de educação participantes

na investigação (formal e não formal), desenvolveram-se dois estudos de caso com duas turmas de 1.º e de 2.º CEB<sup>1</sup> de escolas públicas em Lisboa.

Defendendo uma investigação com crianças eticamente situada, relacional e processual, foram considerados os seguintes princípios: voluntariedade das crianças para realizar as entrevistas; anonimato (os nomes que aparecem no artigo são fictícios e foram negociados com as crianças), confidencialidade, consentimento informado de crianças e adultos; relações de poder mais horizontais e devolução da informação (Fernandes, 2021; Rosa; Ferreira, 2022).

### Procedimentos

A recolha de dados que apresentamos constitui uma segmentação de um Projeto mais abrangente, o qual envolveu a observação e intervenção em três estudos de caso. Para o propósito deste artigo, optou-se por expor os dados referentes a duas turmas do Ensino Básico, as quais se encontram em contextos socioeconómicos similares. O *corpus* de análise, oriundo das observações, grupos focais e entrevistas realizadas a crianças e a profissionais de educação do contexto formal e não formal, foi submetido a análise de conteúdo com a identificação das seguintes categorias-lógicas: temporalidades divergentes, dinâmicas organizacionais e práticas pedagógicas. Esse processo deu início à codificação, classificação e categorização dos dados observados. Já a interpretação inferencial consistiu no aprofundamento da análise dos dados derivados da fase anterior, identificando os conteúdos trazidos em cada categoria para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e o objeto do estudo.

A triangulação dos dados proporcionou uma coesão substancial entre a problemática de investigação, as questões suscitadas, os níveis de análise e interpretação dos dados e, consequentemente, as conclusões alcançadas.

### Contextos e participantes<sup>2</sup>

Os estudos de caso foram realizados em duas escolas de Lisboa, Portugal, em territórios marcados por processos de gentrificação, turistificação, fragmentação, institucionalização e caracterizados por uma grande diversidade socioeconómica, cultural, linguística e educacional.

---

<sup>1</sup> Correspondente no Brasil ao “Ensino Fundamental”, 1.º e 2.º ano, respectivamente.

<sup>2</sup> A pesquisa teve a aprovação do Data Protection Officer of NOVA (DPO) da Universidade Nova de Lisboa, a instituição de ensino superior onde o projeto está sediado, bem como da Direção-Geral de Educação/Ministério de Educação em Portugal, com o n.º 0691300001, em 12 de maio de 2022.

As escolas situam-se em dois bairros diferentes da cidade e caracterizam-se por uma composição social desfavorecida e estão inseridas territorialmente no contexto urbano e em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)<sup>3</sup>.

No estudo, participaram 26 crianças de 1.º CEB da Escola Branca, com idades compreendidas entre 6 e 8 anos, e 24 crianças de 2.º CEB da Escola Azul, com idades entre 9 e 11 anos. Com as 5 adultas, professoras e auxiliares, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, como se pode observar na Tabela 1.

**Tabela 1** - Caracterização sociográfica e profissional das adultas entrevistadas – Síntese

Escola/Nível educativo	Categoria profissional/função	Género	Nacionalidade	Espaço Educativo (formal ou não formal)	Anos de serviço na escola
Escola Branca / 1.º CEB	Professora 1 Teresa	Feminino	Portuguesa	Formal	5
	Professora 2 Isabel	Feminino	Brasileira	Não formal (AEC)	1
Escola Azul / 2.º CEB	Professora 1 Maria <sup>4</sup>	Feminino	Portuguesa	Formal	5
	Assistente Operacional 1 Ana (componente letiva)	Feminino	Portuguesa	Formal	8
	Assistente Operacional 2 Clara (componente letiva)	Feminino	Portuguesa	Formal	8

Fonte: Elaboração própria com base nos dados recolhidos no âmbito do projeto SMOOTH.

No que diz respeito aos grupos de crianças, as duas turmas apresentam uma proporção quase equitativa em relação ao género das crianças (ver Tabela 2).

**Tabela 2** - Caracterização do contexto socioescolar das turmas - Síntese

Indicadores	1.º CEB	2.º CEB
Inserção territorial da escola	Contexto urbano (TEIP)	
Composição social da escola	Heterogénea	
Composição social da turma	Desfavorecida	
N.º de crianças/turma (2022/23)	26	24
N.º de crianças do sexo feminino	10	9
N.º de crianças do sexo masculino	15	14

<sup>3</sup> Em Portugal, os TEIP celebraram 25 anos de existência no ano de 2022 e o Programa é implementado em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, com base em uma política de discriminação positiva e privilegiando a luta contra o insucesso escolar. Ver: <http://www.dge.mec.pt/teip>

<sup>4</sup> Professora do 2.º CEB a lecionar da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Fonte: Adaptado de Diogo, Ferreira e Melo (2023) a partir dos dados recolhidos no âmbito do projeto SMOOTH.

A Escola Branca (1.º CEB) é uma das escolas de um Agrupamento de Escolas (AE) de Lisboa e onde se desenrolou a pesquisa nos contextos formal e não formal (Atividades de Enriquecimento Curricular - AEC<sup>5</sup>). O grupo de crianças caracteriza-se por uma grande diversidade etno-cultural. Apesar da heterogeneidade social que permeia o AE, as condições sociais das famílias pertencentes ao grupo de crianças estudadas são predominantemente desfavorecidas (ver Tabela 3).

A Escola Azul (2.º CEB) também integra um AE de Lisboa e a pesquisa foi realizada no contexto formal. O grupo de crianças é predominantemente composto por classes sociais menos favorecidas e por uma diversidade de origens culturais e linguísticas (ver Tabela 3).

**Tabela 3** - Caracterização das crianças em função da idade e género

Idades	1.º CEB (Escola Branca)		2.º CEB (Escola Azul)	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
6 anos	Guilherme			
	Lucas			
7 anos	José			
	Fernando		Marta <sup>1</sup>	
	Rui		Luísa	
	Pedro		Camila <sup>2</sup>	
	Francisco		Carolina	
	Rafael		Júlia	
	Gustavo		Letícia	
	Carlos		Joana	
	Tiago		Catarina	
	David		Yana <sup>4</sup>	
	Marcelo			
Sonam <sup>3</sup>				
8 anos			Maria	
			Raquel	
			Laura <sup>2</sup>	
10 anos			Francisco	
			Tomás	
11 anos			Mateus	
			Tiago	
			João <sup>6</sup>	
			Pedro <sup>2</sup>	
			Ana	
			Inês	
			Maria	
			Carolina	
			Clara <sup>5</sup>	
			Aline	
		Natália		
		Mariana <sup>2</sup>		
		Luciana <sup>3</sup>		
		Raj <sup>7</sup>		

<sup>5</sup> As AEC são financiadas pelo Ministério da Educação por transferência de verba para a Câmara Municipal de Lisboa. São promovidas pelas Juntas de Freguesia através de contratos estabelecidos entre estas e as entidades que oferecem estes serviços.

Roger<sup>8</sup>

12 anos

André

Legenda: <sup>1</sup>Venezuela; <sup>2</sup>Brasil; <sup>3</sup>Nepal; <sup>4</sup>Ucrânia; <sup>5</sup>Cabo-verde; <sup>6</sup>São Tomé; <sup>7</sup>Índia; <sup>8</sup>Estados Unidos da América.

## Apresentação e discussão dos resultados

As análises dos dados possibilitam identificar três lógicas de concepções, processos e práticas de participação das crianças: (i) temporalidades divergentes; (ii) dinâmicas organizacionais; e (iii) práticas pedagógicas, conforme se pode observar de forma detalhada na Tabela 4.

**Tabela 4** - Síntese dos obstáculos à participação identificados nos estudos de caso

Obstáculos à participação identificados	Escola Branca	Escola Azul	
Categoria	Subcategoria		
Temporalidades divergentes	Descoincidência entre tempos: do Projeto e das Escolas e seus atores	Forte	Muito forte
	Falta de diálogo entre profissionais dos contextos formal e não formal	Muito forte	Forte
Dinâmicas organizacionais	Ausência de articulação e problemas no compartilhamento de espaços e materiais	Muito forte	Forte
	Hierarquização na relação entre professores e assistentes operacionais	Muito forte	Muito forte
Práticas pedagógicas	Organização de espaço e materiais com expressão das produções das crianças	Pouca expressão	Ausência
	Falta de recursos humanos e materiais	Muito forte <sup>6</sup>	Muito forte <sup>7</sup>
	Espaços formais de participação das crianças	Residuais e simbólicos	Ausência

### Temporalidades divergentes: o Projeto e o cotidiano das Escolas

<sup>6</sup> A falta de material para desenvolver as atividades, como folhas de papel, lápis e canetas, cola ou a possibilidade de fazer impressões acrescentam a mais um conjunto de queixas sobre as condições de trabalho, que foram muitas vezes mencionadas pela professora.

<sup>7</sup> Falta de material: “sou eu que tenho que levar para a aula, caso seja necessário os outros recursos, [...] podemos pedir aos alunos, mas quando é para uma atividade [...] tenho que ser eu a levar [...] tem o quadro [...] todo rabiscado e o projetor e um computador [...]. (Maria, 2.º CEB, 19.01.2023).

As temporalidades do projeto de investigação e a resposta aos resultados previstos nem sempre são coincidentes com os quotidianos das escolas. Os estudos de caso iniciaram num contexto em que não havia relacionamento prévio entre as investigadoras e as escolas. Portanto, o tempo demandado para conhecer e reconhecer o campo e os atores envolvidos (crianças e adultos) nem sempre foi compatível com as exigências do projeto SMOOTH (p.e. aplicação de questionários, realização de entrevistas, produção de relatórios, escrita de artigos, entre outras). Assim, as múltiplas temporalidades são parte de uma dimensão marcante no decorrer da pesquisa. No que diz respeito às questões éticas, a obtenção da autorização, por parte do órgão público nacional responsável, a Direção-Geral de Educação (DGE), para dar início do trabalho de campo, demorou cerca de um ano.

O tempo e a permanência das investigadoras no campo, que é um desafio comum a muitas pesquisas, também foi um obstáculo no caso da Escola Azul, a medida em que a pesquisa foi sendo feita no 2.º CEB, onde a organização do currículo por disciplinas e cada uma com um tempo de duração limitado, densificaram as dificuldades sentidas. Portanto, foi preciso encontrar alternativas para trabalhar com as crianças, para além do tempo da disciplina e do espaço da sala de aula e, em simultâneo, aceitar estes tempos que são muitas vezes divergentes, de modo a assegurar o desenvolvimento da pesquisa no tempo de *chronos*.

### **Dinâmicas organizacionais**

Após a entrada em campo, a equipa teve de negociar, em cada contexto escolar, com as direções, lideranças intermédias, professoras e auxiliares, que, a par das regras (in)formais e com as lógicas internas de funcionamento (Braga; Torres, 2022), se constituíram como fatores de bloqueio, sobretudo na Escola Branca. Os contextos distintos, as racionalidades subjacentes, as culturas da escola e os processos altamente verticalizados e burocratizados de funcionamento bem como a comunicação interna foram um desafio constante e impactaram diretamente na forma de realizar a pesquisa, de que daremos conta em seguida.

### **Da ausência de articulação entre contexto formal e não formal**

Em Portugal, espera-se que os agrupamentos e escolas desenvolvam uma articulação, partilha e interdisciplinaridade entre professores titulares de turma, auxiliares e professores das AEC, com a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças. No caso da Escola Branca, apesar de, segundo o Regulamento Interno do AE, a supervisão pedagógica ser da competência dos docentes titulares de turma em articulação com os professores das AEC e o respetivo coordenador, sentiu-se sempre um hiato entre aqueles dois mundos – formal e não

formal. A falta de diálogo entre os dois contextos, quer pela falta de mecanismos que incentivassem e permitissem a comunicação e a articulação, quer pela falta de tempo dos profissionais e de motivação dos mesmos,<sup>8</sup> foi um entrave para o desenvolvimento do Projeto, assim como do processo de aprendizagem das crianças.

A falta de articulação entre as aulas previstas no currículo e as atividades desenvolvidas nas AEC acaba por prejudicar o enriquecimento escolar das crianças, como afirmou uma professora: “Não há uma ligação, um fio condutor, por exemplo, entre as professoras deles e conosco. Eu acho que há uma separação entre os adultos.”<sup>9</sup> (Isabel, AEC, 1.º CEB, 24.01.2023). Quando a professora foi questionada sobre o que poderia ser feito para melhorar essa relação, a sua posição é clara: “Os adultos talvez serem um pouco mais criança nesse sentido da abertura [...] seja no pensamento, seja na conduta e acha que aquilo ali é o caminho, é a verdade. E eu acho que isso, a gente perde muito.” (Isabel, AEC, 1.º CEB, 24.01.2023).

### **Espaços comuns não partilhados entre formal e não formal**

Na Escola Branca, tanto a professora da educação formal quanto a professora das AEC destacam os desafios relacionados com a integração e uso compartilhado do espaço escolar nos diferentes contextos educacionais.

A professora Isabel aponta a falta de tempo para observar a sala de aula, devido à relutância da professora titular em permitir alterações no espaço, inclusive o armário: “Não tenho muito tempo pra poder observar o espaço da sala [de aula], porque a professora [titular] até falou que não [se] pode mexer no armário.” (Isabel, AEC, 1.º CEB, 24.01.2023). Esta professora expõe a dificuldade em ter acesso ao material e ao espaço da sala de artes plásticas: “é da escola, não é da AEC. Não podemos usar o que está lá. A dificuldade é assim: quando dão o material, não dão espaço se dão um espaço, não dão um material. Não pode carregar os materiais, dependendo da natureza do material também” (Isabel, AEC, 1.º CEB, 24.01.2023)<sup>10</sup>. Além disso, a percepção de um estatuto desigual entre profissionais é trazida para a equação, de que o seguinte excerto exemplificativo:

Para além desse conflito de espaço, tem também o desafio com os alunos. Por exemplo, quando nós, professores da AEC que estamos com os alunos na sala e entra uma professora, desmerece o nosso trabalho, porque desrespeita o nosso espaço, o nosso tempo. Já aconteceu eu estar dando aula e aparecerem pessoas. E eu não tenho paciência pra isso. E não somente professoras. Pelo menos um auxiliar. Se eu estou a

<sup>8</sup> Importa referir o clima de grande desmotivação e desgaste de professores e educadores, sobretudo nas escolas públicas, devido a um momento de tensão na busca de seus direitos com o Ministério da Educação. Greves e protestos aconteceram em todo o país, principalmente no último ano do Projeto.

<sup>9</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 24 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa.

<sup>10</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 24 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa.

entrar com os alunos e aí fica no autoritarismo ridículo. Uma hierarquia.” (Isabel, AEC, 1.º CEB, 24.01.2023).

Por sua vez, Teresa, professora do contexto formal de educação, expressa a colaboração mútua com os profissionais da Componente de Apoio à Família (CAF), mas também destaca os problemas decorrentes do uso compartilhado do espaço da escola:

Eles ajudam. Nós trabalhamos assim, mutuamente. [...] O CAF está a funcionar aqui, mas é da Junta [de Freguesia]<sup>11</sup>. Nós não podemos nos passar por cima, eles também a nós, não. Portanto, é só para estar aqui neste espaço. [...] Eu até concordo o espaço ser aqui, mas acho que se o espaço não fosse aqui, por um lado seria melhor. Cá é muita confusão. O que causa confusão é (sic) os pais, porque os pais não conseguem perceber que o CAF entra mais cedo. E depois também sai mais tarde e eles queriam poder usufruir do espaço da escola, mas é que as salas fecham, não está cá o professor e eles não podem vir para aqui. (...). Então onde é que eu punha as minhas coisas no armário? Onde é que eles punham as deles? Eu chegava lá de manhã, eles estavam lá. E mesmo quem é que arrumava a sala? Quem limpava? Quem? (Teresa, Educação formal, 1.º CEB, 18.01.2023)<sup>12</sup>.

Percebe-se que ambas evidenciam a importância de uma integração mais harmoniosa entre os contextos educacionais que coexistem no ambiente escolar, requerendo uma comunicação mais efetiva e partilha dos espaços e recursos.

### **Ausência de articulação entre professores e assistentes operacionais**

Na Escola Azul (2.º CEB), as questões são relativamente à articulação entre professores e assistentes operacionais. Não há uma continuidade no acompanhamento das crianças que envolvam as atividades pedagógicas em sala com as atividades de educação não formal. Uma das assistentes diz que, algumas vezes, não concorda com ordens por parte da direção, relativamente à ausência das crianças na escola e à falta de medidas para que isso não ocorra.

Nesta escola agora, no primeiro período, já tive uma guerra doida, porque tentei fazer o mesmo que sempre fiz (em outras escolas) e a resposta desta nova diretora que está encarregue dos alunos [...] é na maior parte das vezes a despachar-me [...]. E passou a valer aqui nesta escola, os meninos faltarem às aulas. Não concordo, absolutamente (Ana, 2.º CEB, 27.01.2023)<sup>13</sup>.

O tempo longo de trabalho de campo nos possibilita afirmar a pouca interação e articulação entre professores e assistentes no dia a dia da escola. Não conversam sobre os alunos, atividades ou questões rotineiras, como refere a assistente Ana: “Quanto menos nós os chatearmos [os professores], melhor. (...) Agora, eu falo por mim [...], mas eu noto, por

<sup>11</sup> Para saber mais sobre a organização Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em Portugal, consultar: <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

<sup>12</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 18 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

<sup>13</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 27 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

exemplo, os Diretores de Turma, se nós não os chamarmos, eles também não têm iniciativa de vir perguntar nada sobre” (2.º CEB, 27.01.2023).

A falta dos professores também é uma questão identificada pela assistente Ana: “Os professores faltam imenso nesta escola. Todos os dias há pelo menos cinco, seis professores a faltar. Ou seja, cinco seis turmas, ao mesmo tempo, sem aulas.” (2.º CEB, 27.01.2023)<sup>14</sup>

A falta de ações e interesse em atender às necessidades das crianças é igualmente uma preocupação. Além disso, considera que essa categoria é subvalorizada na escola, sendo excluídos de um círculo restrito onde decisões importantes são tomadas, de que o testemunho dá conta:

Eu acho, aqui nesta escola faz-se muito pouca coisa em prol dos miúdos. Eu vejo muito pouca coisa feita em prol do interesse dos alunos. Não se pensa muito. Há coisas muito complicadas que eu, às vezes, prefiro não me pronunciar muito. [...] Os alunos e os auxiliares, aqui são um bocadinho carne para abater. Não são a parte mais importante desta escola, infelizmente. Depois há ali um círculo fechado em que pouca gente entra ali. E então, principalmente os auxiliares, não são todos, porque há alguns auxiliares que entram nesse círculo. A maior parte deles não. E então, somos postos à margem. Somos mesmo para abater. Carne para abate (Ana, 2.º CEB, 27.01.2023)

### **Práticas pedagógicas**

Na Escola Branca, o horário da educação formal do 1.º CEB é das 9h00 às 15h30, as AEC das 16h00 às 17h00 e o CAF em dois momentos, das 8h00 às 9h00 e de 17h00 às 19h00. As observações na educação formal foram feitas durante as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, dentro do âmbito da educação formal. As observações na educação não formal ocorreram nos momentos de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) - Expressão Dramática; Expressão Plástica; Atividade Física e Desportiva - e da Componente de Apoio à Família (CAF).

Na Escola Azul, o horário da educação formal do 2.º CEB é das 8h30 às 15h20. As disciplinas observadas foram de Cidadania e Desenvolvimento, Português, Inglês, Matemática, História e Geografia de Portugal e o momento de Direção de Turma com alunos representantes do grupo.

Para compreender como a organização, a dinâmica e o potencial sociopedagógico se podem tornar obstáculos à participação das crianças nas duas escolas, foram observados os espaços das salas de aula, em ambas as escolas, e também os espaços das AEC, no caso da Escola Branca.

### **Organização do espaço e materiais**

---

<sup>14</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 27 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

Relativamente à organização do espaço da sala de aula da turma observada na Escola Branca, as crianças sentam-se em duplas numa disposição de 13 mesas e 26 cadeiras. Não há muitos elementos visuais - mapas, desenhos ou fotografias, entre outros - que se relacionem com as suas produções. O que é produzido pelas crianças nas atividades desenvolvidas em sala fica guardado no armário. Não há um espaço específico de leitura, nem de outras atividades, e as crianças várias vezes referiram esse fato:

Luísa: A mesa da professora pode ficar, mas eu acho que a nossa sala devia ter um canto de leitura.

Marta: Pois é, devia ter um canto de leitura para nós conseguirmos ler em vez de estar no trabalho e não sabermos nada! Mas é uma coisa injusta porque no pré-escolar havia um canto de leitura e no segundo ano não tem canto de leitura!

Luísa (ao fundo): Muito ridículo (Grupo Focal 1, 1.º CEB, 21.11.2023)<sup>15</sup>

A sala não dispõe quotidianamente de plantas, animais, livros ou jogos com os quais as crianças possam interagir livremente. A professora, a partir de uma imagem que associa as crianças à incapacidade, de que o seguinte excerto é significativo: “o animal fica aqui e a planta acaba morrendo, porque a sala é muito quente e as crianças não cuidam [...] e nem sei se a escola autoriza.” (Teresa, Educação Formal, 1.º CEB, 18.01.2023)<sup>16</sup>.

Para as AEC, as atividades são realizadas em espaços que são organizados a partir de uma planificação digital, elaborada em rotatividade pelos professores do contexto não formal, sem envolvimento dos professores do contexto formal e das crianças. A falta de articulação entre os diferentes professores, já mencionada, acaba por se estender também ao envolvimento das crianças neste processo, na medida em que nunca são ouvidas e não participam das decisões, o que mostra uma dificuldade de criação e implementação de tempos-espacos, estratégias e procedimentos de efetivem a escuta das suas vozes. São 6 espaços para 9 professores e os constrangimentos referidos são um real obstáculo ao espaço que deveria ser consagrada às crianças. No entanto, a vontade de transpor alguns obstáculos parece ser ainda um desejo de alguns professores, quando a professora da AEC do grupo do 1.º CEB refere que “a escola poderia ter espaços para linguagens, uma sala de música, uma sala de artes plásticas, uma sala de dança, uma sala de encenação” (Isabel, AEC, 1.º CEB, 24.01.2023)<sup>17</sup>.

A disposição do ambiente na sala é fundamental para promover uma interação mais fluida entre as crianças e a configuração do espaço desempenha um papel crucial ao oferecer uma variedade de experiências enriquecedoras, que estimulam o progresso coletivo em direção

<sup>15</sup> Grupo Focal de pesquisa concedido em 21 de novembro de 2023, na cidade de Lisboa

<sup>16</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 18 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

<sup>17</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 24 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

a novas formas de aprendizagem. No entanto, em ambas as salas, não se verifica esta dinâmica, nem o usufruto do seu potencial socio pedagógico. Também na Escola Azul, no caso da turma da do 2.º CEB, em que foram observadas as aulas de Cidadania e Desenvolvimento, Português, Inglês e o momento de Direção de Turma (professora de Inglês com funções de Diretora de Turma), com aproximadamente 24 crianças na sala, cada mesa de trabalho é individual, o que interfere nos modos de participação das crianças. A planta/organização do espaço é definida pelo Conselho de Turma e deve manter-se inalterado em todas as disciplinas, podendo, pontualmente, ser alterado por cada professor, com a salvaguarda de que deverá ficar arrumado consoante a planta original no final de cada aula. “Numa hora, dificilmente, [dá para mudar a organização da sala] mas às vezes acontece, para fazer trabalho de grupo, alterar ligeiramente. Mas, normalmente, na maioria das atividades é a planta da sala de aula que está definida.” (Maria, 2.º CEB, 19.01.2023)<sup>18</sup>.

A prática pedagógica não tem um modelo participativo centrado no espaço de decisão e participação das crianças. As atividades observadas interferem nos modos de participação das crianças e algumas atividades possuem uma dinâmica, sobretudo, orientada para uma dimensão de desempenho individual. Entretanto, segundo o Projeto Educativo 2021-2025 da Escola Azul, na disciplina de Português, uma das disciplinas observadas em sala de aula, a “organização das turmas [...] permite a sua associação em pares, e com esta medida de reforço do trabalho colaborativo dos docentes procura-se garantir uma maior e mais efetiva diferenciação pedagógica” (Projeto Educativo 2021-2025, p.17). De lembrar, que os lugares onde cada criança se deve sentar são decididos em Conselho de Turma, a única estrutura formal na escola onde as crianças são ouvidas. Ainda assim, como essa opção abrange todas as disciplinas, nem sempre é possível ser concretizada.

### **Regras e organização das atividades pedagógicas**

Na Escola Branca, a natureza e os propósitos da atividade são decididos pela professora, mas, no que concerne ao modo de executar, é deixado ao critério das crianças as escolhas que devem fazer para realizar a tarefa. No entanto, participar também passa pela dimensão organizacional da escola. Segundo o Regulamento Interno 2021-2025 da Escola, os Diretores de Turma devem:

- h) Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado e subdelegado de turma, no que respeita às funções inerentes ao cargo e à matéria processual;

---

<sup>18</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 19 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

i) Realizar periodicamente assembleias de turma e reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do delegado de turma ou da maioria dos alunos (p. 23).

Todos os conteúdos propostos nas aulas observadas da disciplina de Estudo do Meio estão estipulados no manual e as crianças tendem a cumprir as diferentes atividades propostas. No que diz respeito às crianças, do ponto de vista formal, há um Conselho de Turma e as crianças elegem os seus representantes nas suas turmas. Na turma observada, no início do ano, elegeram um delegado - a Letícia e um subdelegado - o Rafael, fazendo uma votação oral. A professora, que assinalou o número de votos de cada criança no quadro, reafirma a sua visão de criança: “É uma posição mais simbólica. Elas [crianças] ainda estão na primária [1.º CEB]. Elas são muito pequenas.” - diz a professora<sup>19</sup>. Durante o período de observação, constatou-se que o delegado e o subdelegado não assumiram qualquer tipo de tarefa ou atividade relacionada com compromissos, direitos e deveres. Tal como referido pela professora e pelas crianças, eram cargos simbólicos, resumindo-se a ajudar a cumprir a realização das atividades propostas. Esse mecanismo é utilizado para assegurar o direito de expressão, no entanto, a sua capacidade de efetuar mudanças em aspetos significativos para as crianças em relação à escola é limitada ou até mesmo inexistente (Trevisan, 2014).

Na Escola Azul, as atividades de aprendizagem formal dizem respeito às atividades pedagógicas que intencionam o ensino de determinado conteúdo. Para a organização das atividades e conteúdos pedagógicos, há uma calendarização que organiza as atividades a curto e médio prazo.

Trabalho com o manual. Utilizo muito o manual. Porque parece que também é importante, não é? Se há um manual é também para ser utilizado. No momento em que não houver, penso noutras formas, mas pronto. Como ponto de partida tem um manual, mas trabalham a pares. Também têm fichas de trabalho, por vezes, com questões que são orientadas. Pronto, mas é muita exploração de documentos, enfim de imagens, de mapas. (Maria, 2.º CEB)<sup>20</sup>.

Mais uma vez as crianças não são escutadas neste processo, empregando a participação como um instrumento adicional de controle e padronização, evidenciando e fortalecendo as dinâmicas de poder que permeiam o ambiente escolar. Assim, as atividades e conteúdos são impostos e não debatidos com as crianças, que não têm poder de construção, nem de decisão.

Durante a aula de Cidadania e Desenvolvimento, foi possível perceber, principalmente, nas sessões sobre democracia, que o trabalho coletivo permitiu que as crianças assumissem a

<sup>19</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 19 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa

<sup>20</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 19 de janeiro de 2023, na cidade de Lisboa.

responsabilidade de um compromisso conjunto com a professora. Essa apropriação e divisão de responsabilidades permitiu trazer perspectivas para a discussão, que não estavam previamente planejadas. Algumas atividades propostas às crianças pelo projeto SMOOTH ajudaram a combater esse processo de hierarquização das decisões e regras, promovendo espaços-tempos e estratégias de escuta efetiva das crianças e direito de escolha e participação naquilo que lhes interessava, buscando a promoção da sua autonomia, responsabilidade e entreajuda. Contudo, convém sublinhar que não é uma prática comum e que este grupo de crianças “viveu este privilégio” por fazer parte deste projeto de investigação. Findo o processo investigativo, as práticas antigas poderão reassumir o seu lugar.

### **Considerações finais**

A participação é um conceito intrinsecamente complexo, que vem sendo ressignificado e reinterpretado há algumas décadas. Nos contextos apresentados, percebe-se na organização escolar, estrutura e funcionamento da escola, relações de poder e o caráter fragmentário da participação (Sarmiento, 2018), ou seja, as crianças não assumem centralidade nos processos, propostas, discussões e ideias daquilo que diz respeito à construção e criação do seu processo de formação.

O objetivo deste trabalho foi sistematizar as principais discussões sobre participação das crianças no contexto escolar, a partir do diálogo entre Sociologia da Infância e Ciências da Educação. Foram observados e analisados os discursos de diversos atores envolvidos nos contextos escolares dessa pesquisa, incluindo crianças, professores e auxiliares de ação educativa, sobre os obstáculos à participação das crianças naqueles contextos.

A categoria da temporalidade mostra o descompasso entre as agendas do projeto de pesquisa e as rotinas escolares. Com o início do trabalho dos estudos de caso sem um vínculo prévio entre as investigadoras e as escolas, foi necessário um período de compreensão do campo e dos participantes (crianças e adultos), que não se alinhou adequadamente com as demandas do projeto SMOOTH. As distintas temporalidades tornaram-se uma característica proeminente ao longo da pesquisa e foram um grande obstáculo vivido durante toda a pesquisa.

Após ingressar no ambiente escolar, a equipa teve a responsabilidade de negociar com as diversas partes interessadas em cada contexto, incluindo diretores, líderes intermediários, professores e assistentes. As variações contextuais, lógicas subjacentes, culturas escolares e sistemas de funcionamento e comunicação interna altamente hierarquizados e burocratizados foram desafios persistentes e tiveram um impacto direto na condução da pesquisa, que foi

sofrendo os ajustes exigidos pelo tempo da escola, colocando ao mesmo tempo desafios e constrangimentos ao tempo da pesquisa.

No que diz respeito às dinâmicas organizacionais, espera-se que as escolas promovam a colaboração e a interdisciplinaridade entre professores titulares de turma, professores das AEC e auxiliares, com a perspectiva de contribuir para um pleno desenvolvimento das crianças. Contudo, na Escola Branca, mesmo com a supervisão pedagógica designada aos professores titulares de turma em conjunto com os professores das AEC, houve uma desconexão perceptível entre esses dois contextos. A ausência de diálogo entre o ambiente formal e não formal, resultante da falta de mecanismos e de tempo para comunicação e coordenação, prejudica o processo de aprendizagem das crianças e impossibilita o desenvolvimento de circuitos de comunicação na escola entre todos os intervenientes, gerando logo à partida potenciais dinâmicas com real impacto nas e com as crianças.

Além disso, o problema de compartilhamento de espaços, especialmente na Escola Branca e uma hierarquização entre os profissionais da educação, são desafios encontrados, que poderiam ser superados através da manutenção de momentos de diálogo. A falta de articulação entre os professores e assistentes também é evidente na Escola Azul, impactando o acompanhamento das crianças e a eficácia das ações educacionais. A ausência de ações direcionadas às crianças e o sentimento de subvalorização dos auxiliares contribuem para a falta de cooperação e eficiência destas práticas educacionais, pois alimentam um ciclo de exclusão e de silenciamento de alguns sujeitos envolvidos, que sentem não ter espaço para uma participação efetiva.

Na Escola Branca, as práticas pedagógicas são influenciadas pelo horário da educação formal. A organização do espaço na sala de aula é um obstáculo à participação das crianças. A falta de elementos visuais de produções dos alunos e de um espaço de leitura é notada pelas crianças, que, apesar de não terem tido uma prática diferente no 1.º CEB, questionam a não continuidade de práticas vividas no jardim de infância.

As regras e a organização das atividades pedagógicas variam entre as escolas. Na Escola Branca, as atividades são decididas pela professora e as crianças não têm participação. O Conselho de Turma é uma estrutura formal em que as crianças supostamente são ouvidas, mas a sua influência é limitada. Na Escola Azul, as atividades são organizadas com base em calendários e manuais, e as crianças têm pouco ou nenhum poder de decisão ou construção. No geral, a falta de participação efetiva das crianças nas decisões, a desconexão entre contextos

educacionais, a limitação de recursos e a organização das atividades pedagógicas sem consulta às crianças são temas que permeiam as práticas pedagógicas nas duas escolas.

Ao contextualizar essas abordagens dentro do âmbito mais amplo da educação como bem comum, surge a necessidade de uma reflexão filosófico-pedagógica e análise sociológica: superar o impulso para a utopia e assumir a educação e a democracia no tempo presente. Pechtelidis e Kioupiolis (2020) entendem que a educação como um bem comum pode ajudar a promover a coesão social, reduzir a desigualdade e promover a participação democrática. Por isso, é importante refletir sobre a forma como nos relacionamos com o que nos é comum e, com isso, construímos também uma ideia de mundo, uma ideia da nossa relação com o mundo, como a educação faz isso funcionar e potencializar uma inversão de posições e papéis tradicionais na escola, o que implica uma reflexão sobre as relações desiguais de poder entre adultos e entre adultos e crianças. Só assim é possível promover a participação das crianças na tomada de decisão e na gestão das suas atividades, assim como no planejamento do seu cotidiano.

O paradigma emergente dos “comuns” pode, portanto, ser visto como um sistema alternativo de valores e ações no campo da educação, que considera, entre outras dimensões, a ação com influência das crianças. É importante pensar nesta lógica para desafiar as crenças e práticas dominantes sobre a capacidade política das crianças e partir de uma noção alargada de política, que é crucial para empoderar as crianças e aumentar a sua participação na vida comunitária.

## Agradecimentos

Este artigo é financiado pelo programa de pesquisa e inovação Horizon 2020 da União Europeia sob o contrato de concessão 101004491. Projeto SMOOTH – Educational Commons and Active Social Inclusion. <https://smooth-ecs.eu/>

## Referências

BIESTA, Gert. **World-centred education: A view for the present**. Londres: Routledge, 2021.

BRAGA, Altamiro; TORRES, Leonor L. A agenda e o discurso da qualidade em educação: Os limites da participação democrática nas escolas do Brasil e de Portugal. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 61, 2022. p. 73–91. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi61.43>. Acesso em: 16 dez. 2023.

COCKBURN, Tom. **Rethinking children’s citizenship**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

COLLET-SABÉ, Jordi. **Democratic commoning schools**. First notes on producing democratic schools through commoning practices. Londres: Routledge, 2020.

COOKE, Bill; KOTHARI, Uma (eds). **Participation: The new tyranny?** Londres: Zed books, 2001.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, v. 3, n. 5, 2004. p. 139- 164.

DIOGO, Ana; FERREIRA, Manuela; MELO, Benedita Portugal. A interiorização da performatividade pelas crianças: lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário. **Educação & Sociedade**, 44, p. e265864, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GDtnD66tjBgs3QHCspwmcWh/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FERNANDES, Natália. Ética na Pesquisa com Crianças / Ethics on Research with Children. In: TOMÁS, C. et al. (Orgs.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 227-234. DOI: 10.21814/uminho.ed.36.28. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.28> Acesso em: 16 dez. 2023

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. Neoliberalismo, Educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, 2021. p. 1449-1473. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e79719>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FUNG, Archon; WRIGHT, Erik Olin. (Eds.) **Deepening democracy: institutional innovations in empowered participatory governance**. Londres: Verso, 2003.

GARCIA- QUIROGA, Manuela; AGOGLIA, Irene Salvo. Too Vulnerable to Participate? Challenges for Meaningful Participation in Research with Children in Alternative Care and Adoption. **International Journal of Qualitative Methods**, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406920958965>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

LARKINS, Cath. Enacting children’s citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and acts of citizenship. **Childhood**, v. 21, n. 1, 2014. p. 7-21. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568213481815>. Acesso em: 23 jul. 2023.

LISTER, Ruth. Unpacking children’s citizenship. In: INVERNIZZI, Antonella; WILLIAMS, Jane. (Eds.). **Children and citizenship**. Londres: SAGE, 2008. p. 9-19.

LOCATELLI, Rita. Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. **UNESCO Education, research and foresight: working papers**. 2018. p. 1-17.

McMELLON, Christina; TISDALL, E. Kay M. Children and young people’s participation rights: looking backwards and moving forwards. **International Journal of Children’s Rights**, v. 28, p. 157-182, 2020. DOI: 10.1163/15718182-02801002. Disponível em: <https://brill.com/chil>. Acesso em: 28 set. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 28 set. 2024.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237 - 263.

PECHTELIDIS, Yannis; KIOUPKIOLIS, Alexandros. Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. **Democracy and Education**, v. 28, n.1, Article 5, 2020. Disponível em: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PROUT, Alan. **The future of childhood**. Londres: Routledge Falmer, 2005.

ROSA, Ivana Martins da; FERREIRA, Manuela. Linhas que falam: rotas (re)desenhadas no percurso de uma etnografia com crianças. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 57, p. 117-134, jun./dez. 2022. ISSN 1517-5901. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/60053>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito?. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S. l.], 2020. p. 15–30. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, 2018. p. 385-405. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/669/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SPYROU, Spyros. Children as future-makers. **Childhood**, v. 27, n. 1, 2020. p. 3–7. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568219884142>. Acesso em: 01 ago. 2023.

STOECKLIN, Daniel; BERCHTOLD-SEDOOKA, Ayuko; BONVIN, Jean-Michel. Children’s Participatory Capability in Organized Leisure: The Mediation of Transactional Horizons. **Societies**, v. 13, 2023. p. 33. Disponível em: DOI: 10.3390/soc13020033. <https://doi.org/10.3390/soc13020033>. Acesso em: 01 ago. 2023

TALI, Gal; DURAMY, Benedetta Faedi. **International Perspectives and Empirical Findings on Child Participation: From Social Exclusion to Child-Inclusive Policies**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

TOMÁS, Catarina. Introduction to Part I. In: GAITÁN, Lourdes, PECHTELIDIS, Yannis, TOMÁS, Catarina & FERNANDES, Natália (org), **Children’s Lives in Southern Europe**. Edward Elgar, 2020. p. 11–13. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.5.1>. Acesso em: 01 ago. 2023

TREVISAN, Gabriela de Pina. “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 (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. 350 f. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>. Acesso em: 04 agosto 2023.

WOODHEAD, Martin. Foreword. *In*: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. **A handbook of children and young people’s participation**. Londres: Routledge, 2010.

### **SOBRE AS AUTORAS**

**Catarina Tomás**. Doutora em Estudos da Criança, Sociologia da Infância pela Universidade do Minho. Docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Contribuição de autoria: Investigação; Metodologia; Análise dos dados; Administração do Projeto; Redação-revisão.

**Carolina Gonçalves**. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e Université Paris Nanterre. Docente 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 de autoria: Investigação; Metodologia; Análise dos dados; Redação-revisão.

**Juliana Gazzinelli**. Doutora em História, Política e Bens Culturais pelo CPDOC/FGV. Investigadora Integrada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Contribuição de autoria: Investigação; Metodologia; Análise dos dados; Redação-revisão.

### **Como referenciar**

TOMÁS, Catarina; GONÇALVES, Carolina; GAZZINELLI, Juliana. “Quando a participação das crianças é uma miragem”: obstáculos em contextos educativos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e13456, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.13456