

Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância Contemporânea

Manuel Jacinto Sarmento¹

Catarina Almeida Tomás²

Nátalia Fernandes Soares³

(Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho)

Nas condições actuais da modernidade, o processo complexo, tenso, opaco e intrinsecamente contraditório da globalização domina todas as formas de vida social, sem sabermos, contudo, muito bem como opera e qual o seu rosto, não sendo a sua própria definição consensual entre os diversos cientistas sociais. Podemos, no entanto, afirmar que é unânime a ideia de que a globalização pressupõe diferentes graus de intensidade, que não é linear nem consensual, aplicando-se estas características também aos processos, que não são sempre intensos nem rápidos. Santos (2001:91) defende a ideia de que “por vezes são mais lentos, mais difusos, mais ambíguos e as suas causas mais indefinidas”, consistindo um exemplo do que se acabou de afirmar a forma como os direitos das crianças têm sido, ou não, aplicados, garantidos e promovidos no mundo.

¹ Correio electrónico: sarmento@iec.uminho.pt

² Correio electrónico: ctomas@iec.uminho.pt

³ Correio electrónico: natfs@iec.uminho.pt

Quando nos propomos correlacionar globalização económica, sustentada pelo consenso económico neoliberal, e infância teremos que referir a perda de legitimidade e de poder dos Estados nacionais em detrimento das agências supranacionais e das multinacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OIT). Essa subordinação ou a dificuldade em resistir à pressão é muitas vezes levada a cabo pelas políticas de ajustamento estrutural, que constituem uma “consciente e deliberada manipulação das forças do mercado para subordinar povos e governos, conduzindo a um genocídio económico” (Chossudovsky, 1997 cit in Hespanha, 2001:174), sobretudo porque, usualmente, as políticas educativas e as políticas para a infância são as primeiras a serem agredidas.

Para Kaufman et al (2002:4) globalização é um processo que abre os Estados-Nação a uma diversidade de influências que são originadas externamente às suas fronteiras. Estas mudanças implicam a diminuição da primazia das instituições nacionais económicas, políticas e sociais, e por esse motivo afectam os quotidianos nos quais a criança cresce e interage. Para estes autores, alguns dos impactos da globalização sobre as crianças são normativos. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) apresenta-se como o principal exemplo da tentativa de legislar e regular a infância a nível internacional. No entanto, assistimos a um hiato entre os termos internacionais e a realidade local de milhões de crianças.

Podemos certamente afirmar que nas últimas décadas se produziram alterações profundas e inéditas nas sociedades, sobretudo do ponto de vista dos impactos. Estamos perante um fenómeno multidimensional e complexo, onde se interligam e interpenetram várias dimensões (Santos, 2002), política, social, económica, jurídica, educativa e cultural. Segundo Tejerina (2003: 1 e segs.) produziram-se importantes mudanças nos mecanismos fundamentais de reprodução do sistema capitalista, o que provocou profundas tensões. Defende que a globalização é a forma contemporânea de uma nova ou renovada economia que domina, ou que está em processo de dominar, as outras forças produtivas. Afirma que os processos de transformação que a globalização está a gerar estão a provocar erosão nas formas institucionais tradicionais e põem em funcionamento uma forte e intensa reestruturação social, que por sua vez afecta a estrutura social, que produz novas mobilizações sócio-políticas e impulsionadoras, nomeadamente o surgimento de movimentos sociais portadores de novos valores. Propomos aqui incluir os movimentos de defesa dos direitos das crianças.

Globalização, incumprimento de obrigações e o papel da educação

A luta global pela conquista e/ou preservação de valores, como a solidariedade, a igualdade, a equidade, a inclusão, a democracia, sofre um revés quando pensamos nalguns colectivos, como as crianças e a questão da violação dos seus direitos, as mulheres, as minorias étnicas, os desempregados, os homossexuais e as lésbicas, os camponeses, entre outros. Estamos a “assistir a uma desvalorização deslizando dos direitos sociais nos países em que estes pareciam estar bem consolidados, a um adiamento interminável da sua institucionalização naqueles em que o capitalismo industrial se expandiu mais recentemente, a uma insolúvel incapacidade de garantir direitos em países que a globalização económica está a deixar para trás e a uma incapacidade de manter direitos consagrados” (Hespanha, 2001:175), como por exemplo, a perda de direitos dos trabalhadores conquistados por décadas de lutas.

Para Sarmiento et al (2004) se considerarmos as inconsistências da realização dos direitos das crianças, para além da sua proclamação retórica, reconheceremos que é na garantia das condições fundamentais da existência e na ruptura com as relações estruturais da sociedade que promovem a desigualdade e a exclusão que se joga o essencial da cidadania da infância. Por outras palavras, a cidadania da infância é, antes de tudo o mais, *cidadania tout court*. Nesse sentido, o movimento pela cidadania da infância (se considerarmos como “movimento” o esforço teórico e prático de extensão dos direitos da criança em toda a plenitude, promovido quer no campo científico, quer no campo da intervenção social por ONG, técnicos, profissionais e outros actores sociais, e ainda por iniciativas colectivas das próprias crianças) insere-se no conjunto das acções que visam uma globalização alternativa, contra-hegemónica, de reorganização social.

Os direitos das crianças foram sendo progressivamente adoptados a nível global, contudo, apesar, de todas as transformações positivas na promoção de melhores condições de vida das crianças, persistem os factores de desigualdade social, baseados em condições estruturais e em representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade/geração (Soares e Tomás, 2004). Pela análise dos relatórios que as ONG têm vindo a apresentar sobre a situação da infância a nível global, nomeadamente *The Progress of the Nations* (1999) e *The State of the World's Children* (2000; 2003), podemos verificar que nos últimos 50 anos a situação da infância melhorou, contudo, também podemos verificar que a situação das crianças em termos globais é complexa,

porque se na maioria dos indicadores a situação de facto melhorou, noutras frentes a situação chegou mesmo a regredir (*ibidem*). Apesar das promessas de destinar fundos adicionais à educação, a assistência das agências supranacionais (BM, FMI) tem vindo a sofrer reduções sistemáticas nos últimos anos.

O artigo 28º da CDC reconhece o direito da criança à educação e nas últimas décadas temos assistido à expansão da escola pública de massas, à sua extensão e alargamento e à edificação de um modelo universal de configuração das instituições educativas, dos *curricula* escolares e das práticas e dinâmicas pedagógicas, que constituem o aspecto essencial da globalização na “longa duração”. A promoção de direitos educacionais e a sua universalização, a generalização do acesso à educação, sem restrições de classe, raça, género, etnia, espaço geográfico ou *disability*, ainda que não totalmente realizado, sofreu progressos assinaláveis. Não obstante, o campo educativo constitui um espaço de tensão permanente entre a reprodução das desigualdades sociais e a promoção de políticas de expansão, por via educativa, dos direitos sociais. As contradições exprimem-se no interior do espaço regulador das agências de controlo e peritagem educacional e nas tensões internas dos sistemas educativos nacionais nos países periféricos e semi-periféricos (Sarmiento, 2001).

No plano da construção das políticas educativas concretas, as tensões têm expressão na generalização das políticas neo-liberais, com a rápida expansão das orientações privatizadoras e da imposição da lógica de mercado, através de medidas de avaliação de escolas, alunos e professores, orientadas para a competição e a “eficácia” de resultados, com o inerente processo de selectividade e segregação e exclusão social, por um lado, e a procura de afirmação resistente de um espaço público educativo, por outro.

A globalização hegemónica exprime-se primordialmente pela influência da lógica de mercado sobre a educação: “No contexto educacional (...) é possível identificar um efeito estrutural crucial e decisivo que define a forma neoliberal específica que a globalização adopta: a mercadorização (*commodification*)” (Morrow e Torres, 2000: 39). No entanto, as tensões inerentes à globalização no campo educativo perdem muita da sua inteligibilidade sem referência à globalização da infância, isto é, ao processo de reinstitucionalização da infância contemporânea. Assim como a modernidade, que criou a escola pública, criou a “ideia” contemporânea da infância”, a fase actual da modernidade coloca a escola e a infância sob um processo de redefinição de sentidos e de prescrição.

Políticas para a Infância e Educação Pública

As políticas educativas e as políticas para a infância, apesar de serem habitualmente objecto de intervenção diferenciada, estão mutuamente implicadas, considerando os respectivos decisores políticos, os actores que intervêm na acção concreta, os programas, projectos e dispositivos normativos que as sustentam. A natureza desta implicação é simultaneamente política e simbólica.

As políticas educativas e as políticas para a infância inserem-se num quadro mais geral de construção do espaço público, no qual as opções fundamentais radicam no modo como o Estado se (inter) relaciona com a economia e com a estrutura social. Deste modo, ambas integram a política social, e esta, por sua vez, exprime concepções do mundo e opções por ideologias e interesses que nelas se exprimem, direccionando-as diferenciadamente. Ao mesmo tempo, as concepções da infância dominantes no momento da decisão política influenciam decisivamente os programas de política educativa: esta não é, com efeito, gerada exclusivamente a partir do seu próprio campo – apesar da ilusão da autonomia do espaço pedagógico que é comum a decisores políticos e a professores, por efeito conjugado da profunda institucionalização da educação escolar e da efectiva “autonomia relativa” da escola ante a economia⁴ - mas construída no quadro do que designaremos por processo societal de administração simbólica da infância (Sarmiento, 2001). Deste modo, a análise das políticas públicas educativas não pode dispensar a análise dos modos como opera a construção social da infância (Pinto, 1997), questionando as imagens e representações sociais que são socialmente difundidas, considerando a sua pluralidade e complexidade, e em torno das quais são estruturados os contextos de vida das crianças na sociedade contemporânea.

A construção das políticas educativas, na contemporaneidade, está, antes de mais, ligada aos modos como a globalização hegemónica tem operado a transformação do espaço público e reconstruído as funções do Estado (cf. Beck, 1999). A análise dos aspectos mais incisivos da evolução dessas políticas tem assinalado algumas constantes, nomeadamente as que insistem na deslocação do centro da agenda política educativa do eixo da inclusão e igualdade social das crianças e jovens para objectivos associados à competitividade e à eficácia dos resultados. A expansão da escola de massas - permanecendo embora por escolarizar, de acordo com os números apresentados na recente Conferência Internacional de Dakar, cerca de 350 milhões de crianças em todo o

⁴ Cf., sobre isto, o estudo clássico de Fritzell (1987) e a crítica de Gordon (1989).

mundo – sendo um dos indicadores mais significativos da universalização das formas de controlo sobre as gerações mais jovens, corresponde menos, na fase actual da modernidade, à criação de uma consciência nacional comum em cada um dos países onde ela se verifica, e mais à generalização de modos de transmissão cultural, que se subsumem na “forma escolar” (Vincent, Lahire e Thin, 1994).

Mas se a caracterização das políticas educativas tem sido fértil na análise das articulações entre a globalização económica e cultural e a expansão e gestão da crise educacional, aspecto menos considerado tem sido o modo como essas políticas se constituem enquanto *administração simbólica da infância*. Com efeito, a criação e regulação da escola pública, realizada na modernidade, constituiu-se como modo de construção dos dispositivos simbólicos através dos quais as gerações mais jovens eram “moldadas” para a aquisição do estatuto social. A institucionalização da infância marcha a par da institucionalização da escola de massas (Ramirez, 1991). O problema que aqui levantamos prende-se com a reinstitucionalização da infância que ocorre, nas condições actuais, em ligação directa com as mudanças de sentido e orientação das políticas educativas.

A conflitualidade que marca esta fase da humanidade também afecta a ciência e a forma de fazer ciência, que dá origem a uma dualidade curiosa: “se é verdade que algumas correntes científicas continuam a esquecer-se dos problemas fundamentais, outras primam em querer identificá-los” (Santos, 1994:244). É o caso da Sociologia da Infância (SI), que tenta proporcionar e garantir às crianças espaços e tempos de visibilidade, a criação e implementação do ‘quarto tempo’⁵ (Jenks, 1993), tempo onde as crianças são consideradas cidadãs activas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos (Soares e Tomás, 2004).

Há aqui a assinalar a crescente produção científica sobre a infância e as crianças, destacando-se o papel decisivo que a SI⁶ tem assumido na luta por uma mudança de paradigma, que considere as crianças actores sociais e a infância como categoria social tipo geracional, o reconhecimento crítico da alteridade da infância (Sarmiento et al, 2004), a desconstrução de uma imagem abstracta da infância e, ainda, a negação da

⁵ O autor contribui para a compreensão da complexidade que encerra o reconhecimento das crianças como cidadãos, através da conceptualização da infância em quatro tempos. Ver Jenks (1993) e Tomás e Soares (2004).

⁶ Em fim último, a globalização é um processo reflexivo e considerando que a sociologia é a ciência social que de modo preferencial trata o problema da reflexividade social, a sociologia e a globalização formam um “parentesco de última hora”, utilizando a denominação de Giddens (1997).

ideia de considerar o grupo das crianças como um grupo homogéneo, como a projecção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir. Temos necessariamente que considerar as diferentes situações das crianças nos diferentes países e no interior do próprio país, daí a designação de infâncias ser mais precisa e daí a necessidade de considerar a heterogeneidade dos mundos sociais e culturais das crianças, desobstruindo a ideia da globalização da infância por si mesma (Boyden e Ennew, 2001), isto é, a globalização implicou também uma determinada homogeneização das ideias do que deve ser a ‘infância ideal’ e que necessita de ser rapidamente combatida e alterada, nomeadamente a tese da “morte da infância” (Postman, 1983).

Através desta metáfora agonística apresenta-se o esgotamento da ideia moderna da infância, com a transformação precoce das crianças em adultos, por efeito conjugado da presumida “crise de valores”, do mercado de produtos para as crianças, dos *media* e do “culto da violência” que se lhes associa. Esta concepção da crise (da ideia) da infância arrasta como consequência uma demonização das crianças, apresentadas como monstros precoces e indomáveis (cf. Scratton, 1996), simbolizados nos pequenos assassinos do supermercado de Manchester ou no caso Lídia Franco em Portugal. No entanto, para os cultores da tese da “morte da infância” tem menos relevo a efectiva degradação global das condições de vida das crianças, que se exprime, entre outros aspectos, no facto das crianças serem o grupo geracional, à escala mundial, mais afectado pela pobreza, pela doença, pela guerra e pelas calamidades naturais. Com efeito, ao ignorar as condições reais de existência das crianças e ao tomar por factor (a violência infanto-juvenil, por exemplo) o que é apenas sintoma de uma situação social de exclusão, a tese da “morte da infância” não apenas obscurece num caldo ideológico conservador a situação estrutural da infância contemporânea, como conduz a orientações políticas profundamente penalizadoras dos direitos das crianças (é o caso, por exemplo da proposta formulada em alguns países europeus por certas forças políticas de descida da idade de imputabilidade das crianças)⁷.

Convenção dos Direitos da Crianças e Acção Emancipatória

Desde finais do século XIX que vários movimentos têm encetado acções, lutas, reivindicações e estratégias contra os mecanismos sociais, políticos, culturais, jurídicos e económicos hegemónicos que estão na origem e/ou na manutenção das desigualdades

⁷ Para uma muito bem fundada crítica à tese da “morte da infância”, cf. Buckingham, 2000.

geracionais. O resultado mais visível dessa acção encontra-se na consagração formal de um conjunto de direitos consagrados às crianças. E a expansão do discurso da promoção dos direitos das crianças foi penetrando, desta forma, nas instituições sociais e políticas. Todavia estamos muito longe de uma situação ideal e plena na consagração e garantia desses direitos.

Foi sobretudo a partir do século passado, que emergiu uma "nova consciência social face à infância" (Tomás, 2000), devido em grande parte aos esforços legislativos em promover e garantir, mesmo que na maioria das vezes apenas no campo teórico, os direitos das crianças, que se traduz, no seu máximo expoente na CDC (1989). Com o reconhecimento internacional de que todas as crianças são sujeitos de direitos, mesmo que se movam sem autonomia, podemos afirmar que começou uma nova era na história da infância, ou, por outras palavras, se 'construiu' uma nova infância. E neste novo século se alguns dos objectivos continuam por atingir outros reptos se adivinham, porque mesmo face a um cenário não muito positivo sobre a situação mundial das crianças e as dificuldades que se apresentam aos diversos Estados na promoção desses direitos, há vozes que se levantam reivindicado outros caminhos a serem seguidos. Nas palavras de Santos (2000:21) "no espaço-tempo mundial, desenvolve-se uma cultura de Resistência na Pós-Modernidade e na Era do Globalismo".

Passadas algumas décadas, é legítimo perguntar se as expectativas que a CDC, e todos os outros textos jurídicos, sectoriais e universais, que declararam preocupação pelo bem-estar das crianças e jovens e pelo direito de cidadania, com o objectivo de colmatar a lacuna da Convenção, traduzindo-se em Convenções Internacionais sobre os Direitos da Criança e do Jovem, foram cumpridas ou, pelo contrário, continuaram incumpridas. E a resposta, como veremos, não pode deixar de pender para um certo desapontamento dessas mesmas expectativas.

Vários são os problemas que afectam as crianças em todo o mundo como a pobreza, as doenças, o extermínio e a fome. Milhões de crianças em todo o mundo são vítimas da fome, como as mortes de cinco crianças argentinas por desnutrição (ver ano) ou as 12 milhões de crianças (com menos de 5 anos) que, em 1998, morriam anualmente de doenças curáveis (Unicef, 2000). Os maus-tratos, negligência, pedofilia e abusos psicológicos são outras realidades infantis. A Sisa provocou 11 milhões de crianças órfãs na África subsahariana (Unicef, 2003).

Também o tráfico de crianças com fins de prostituição ou pornografia é um problema grave que atenta contra os direitos humanos e liberdades fundamentais da infância,

podendo mesmo afirmar-se que é uma nova forma de escravatura moderna. A maioria das crianças que se encontra nesta situação provem, maioritariamente, das classes sociais baixas, (mas é um fenómeno transversal a todas as classes, a sua visibilidade social é que é diferente) e as principais correntes deste comércio fluem, sobretudo, dos países periféricos e semiperiféricos para os países centrais. O problema acentua-se nos países periféricos como produto da pobreza.

Em muitos países a situação das crianças piora ainda mais devido à dívida externa. Utiliza-se mais o dinheiro para pagar a dívida do que para investir na educação primária, por exemplo. No entanto, convém referir que o processo de marginalização de amplas camadas da população, onde estão incluídas as crianças, “que apresenta um particular dramatismo no caso dos países da periferia, tornou-se igualmente visível nos países do centro, sobretudo a partir dos anos 80, embora com distintas configurações, como no caso dos EUA, onde se verificou um forte crescimento das desigualdades” (Hespanha, 2001:167).

Segundo Sarmiento (2001), em termos muito realistas a escola pode muito pouco contra a exclusão social. Porém, conscientes das limitações da escola para confrontar algo que tem raízes estruturais e que, emanando do conjunto da sociedade, não pode ser superado senão por mudanças na regulação da produção e distribuição da riqueza e na construção pública de direitos de integração social plena para todos, estamos em condições de evitar os mitos históricos pelos quais a escola legitimou, em nome da promessa da igualdade pelo mérito individual, a efectiva desigualdade social, contrapondo-lhe a antevisão activa das utopias realizáveis, isto é, a construção pelo espaço público da educação escolar de efectivos direitos de cidadania activa pelos seus alunos.

A inserção comunitária da acção educativa compreende a interpretação das práticas educativas no contexto dos estabelecimentos de ensino em territórios de exclusão social como uma componente de políticas sociais, que ganha a plenitude do seu sentido na articulação de dois pólos: a intervenção pela mudança das estruturas sociais promotoras da exclusão (em trabalho de parceria) e o atendimento da especificidade dessa intervenção pela escola enquanto organização de (para) crianças e jovens e instituição que lida como intercâmbio e a comunicação de saberes.

Finalmente, esta dimensão de educação para o desenvolvimento só pode fazer sentido se as populações escolares, mais do que público-alvo ou destinatários da acção educativa, forem concebidos como parceiros activos no seu próprio processo de emancipação. Isto vale por rejeitar o entendimento das comunidades educativas como comunidades-

problema e a percepção das possibilidades e condições, frequentemente disjuntivas e divergentes, da participação dos alunos.

A *participação dos alunos* (art.12º da CDC) adquire, deste modo, um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político. Como dispositivo pedagógico, a participação dos alunos nas decisões pertinentes relativas à realização do acto educativo corporiza a orientação consagrada pela inspiração pragmática, fundada em J. Dewey (1952), de formação cívica pela prática do desempenho democrático em contexto escolar. A aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia. O logro do discurso neo-conservador reside também aqui: ao propor reforçar o poder, a “disciplina” e o controlo dos adultos sobre as crianças, projecta contraditoriamente a génese das atitudes cívicas em instituições autoritárias e não-democráticas. Porém, a educação da civilidade e a sociabilização comportamental só pode obter êxito se ocorrer em contextos de exercício de direitos cívicos para todos, começando pelas crianças. A *escola como organização pedagógica* obtém o seu significado na participação dos actores que a constroem (Greenfield, 1993).

A cidadania activa não significa conformidade social perante a estrutura social, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação progressista da sociedade. No fundo trata-se da deslocação das crianças da margem para o centro da discussão sobre a globalização, a educação e sobre tudo aquilo que lhe diga respeito.

Segundo Kaufman et al (2002:4), os programas que são desenhados e implementados para a infância e que tentam responder às suas necessidades a nível local, nacional ou internacional são tanto mais eficazes quanto a participação das crianças for permitida. Essas políticas poderão ser mais efectivas se as crianças participarem no debate sobre a natureza das mudanças e das oportunidades que lhes dizem respeito. A participação dos alunos, como processo de conscientização, adquire, deste modo, uma iniludível natureza política (cf. Sarmiento, 2001).

Ao fomentar esta participação estaremos, provavelmente a dar um pequeno passo na luta contra uma visão distorcida da realidade, inspirada num modelo neoliberal que não funciona, na procura de uma utopia de um mundo melhor e de uma escola mais democrática e justa.

Referências Bibliográficas

- Beck, U. (1999), *O que é a Globalização? Equívocos do Globalismo. Respostas à Globalização*, São Paulo, Paz e Terra.
- Boyden, J. e Ennew, J. (2001). La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – save the Children, Suecia Madrid.
- Buckingham, D. (2000), *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*, Cambridge, Polity Press.
- Dewey, J. (1952), *Democracia e Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional (Trad. port.; ed. orig.: 1914).
- Fritzell, C. (1987), On the concept of relative autonomy in educational theory, *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), pp. 23-35.
- Giddens, A. (1997), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- Gordon, L. (1989). Beyond relative autonomy theories of the State in education, *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), pp. 435-447.
- Greenfield, T. B. (1993), Theory about organization: a new perspective and its implications for schools, in T. Greenfield e P. Ribbins (Ed.), *Greenfield on Educational Administration. Towards a Humane Science*, (1-25), London. Routledge.
- Hespanha, P. (2001), “Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social”, em Santos, B.S.S. (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto, Edições Afrontamento, pp. 163-196.
- Jenks, P. (1993), *Children's rights: a participative exercise for learning about children's rights in England and Wales*, London, Longman.
- Kaufman, N. H., Rizzini, I., Wilson, K and Bush, M (2002), The impact of Global Economic, Political, and Social Transformations on the Lives of Children. A Framework for Analysis, in Kaufman, N.H. and Rizzini, I., *Globalization and Children. Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth*, New York, Klumer Academic/Plenum Publishers, pp. 3-18.
- Morrow, R. A. e Torres, C. A. (2000), The State, Globalization, and Educational Policy, in N. C. Burbules e C. A. Torres (Ed.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*, New York, Routledge (27-56).

- Pinto, M. (1997), A Infância como construção social, in M. Pinto e M. J. Sarmiento, (Org.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. (31-73), Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. Penguin.London.
- Ramirez, F. O. (1991), Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano, *Revista de Educación*, 194, pp.197-220.
- Santos, B.S. (2004), *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, Lisboa, Afrontamento.
- Santos, B. S. (org.) (2001), Os processos de globalização, in *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto, Edições Afrontamento, pp. 33-106.
- Santos, J.V.T. (2000), As novas questões globais, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n.º 57/58, pp. 13 - 21.
- Sarmiento, M. J. (2001), Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa, *Movimento* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil), n.º 3, Maio, pp.53-74.
- Sarmiento, M. J, Soares, Natália S. e Tomás, Catarina A. (2004), Child social participation and active citizenship, CiCe 6th Annual Conference, Kraków (policopiado).
- Scruton, Phil (Ed.) (1997), *Childhood in 'Crisis'?*, London, UCL Press.
- Soares, N.F. e Tomás, C. A. (2004), Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância, in Sarmiento, M. J. e Cerisara, A. B. *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto, Edições Asa, pp.135-162.
- Tejerina, B. (2003), Multiculturalismo, Movilizacion Social y procesós de Construcción de la Identidad en el Contexto de la Globalización, *Oficinas do CES*, Maio,187, pp.1-39.
- Tomás, C.A. (2000), *Ter e Não Deter o Direito de Audição*. Estudo de Caso no Colégio de São Fiel, Tese de Mestrado, Coimbra, Faculdade de Economia.
- Tomás, C.A. e Soares, N. S. (2004), Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Revista Fórum Sociológico* (no prelo).
- UNICEF (1999), *The Progress of the Nation*, New York, P & LA..

UNICEF (2000), *The State of World's Children*, New York, P & LA.

UNICEF (2003), *The State of World's Children*, New York, P & LA.

Vincent, G., Lahire, B. and Thin, D. (1994), Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. in G. Vincent (Dir.). *L'Éducation Prisionnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-47.