



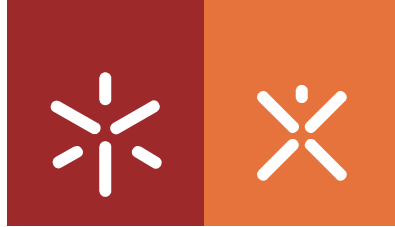
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela de Pina Trevisan

**“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 codecisão das crianças na
escola e na cidade**

março de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela de Pina Trevisan

**“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 de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Sociologia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

e sob coorientação da
Professora Doutora Pia Christensen

"Nós quando somos pequenos queremos ser grandes rapidamente.
Mas na infância os poetas invejam a capacidade de ver pela primeira vez.
A poesia é também uma forma de olhar de novo.
A infância é mítica porque é a capacidade de olhar profundamente pela primeira vez".

Manuel António Pina, 2012

DEDICATÓRIA

À Catarina, em forma de esperança.

In memorium

Ao meu Pai

Ao meu Padrinho

AGRADECIMENTOS

Ao meu Professor, mentor, supervisor – em algumas ocasiões, meu confidente – Manuel Jacinto Sarmiento. Reflito em particular nas conversas, no incentivo para fazer um bom trabalho, na confiança depositada para escrever artigos e participar em conferências internacionais apresentando o trabalho realizado e pela integração na sua equipa de investigação, mesmo em períodos menos fáceis para o nosso centro e para o nosso Instituto. As conversas nunca serão suficientes para que se esgotem os temas em torno da mesa. O meu agradecimento é de uma discípula que aprende com o seu Mestre o gosto pelo saber, pela crítica, pelo argumento e pelo cultivo de uma disciplina. Ao cabo de uma década, parece nunca ser suficiente o tempo para que a Infância seja entendida, reivindicada e respeitada tal como o desejamos. Lembro, ainda, a descoberta de um campo novo, onde a mudança de olhar para com a Infância e as crianças se renovou e continua a transformar-se. Sem si, nada teria o mesmo sentido.

À Professora Pia Christensen pela receção calorosa e entusiasta de alunos estrangeiros no seu Instituto, pelas orientações fornecidas, pela observação e acompanhamento do seu próprio projeto de investigação sobre “Sustainable Communities”, pelos jantares portugueses em Warwick, pelas idas ao teatro e, sobretudo, pelos laços criados e que permanecerão além desta tese. Por me ter feito sentir em casa. Ao Professor Alan Prout, pelos encontros de reflexão e de partilha crítica de leituras e pelo estreitar de relações entre a Universidade do Minho e a Universidade de Warwick.

Às minhas colegas de caminho – com quem tanto pude e continuo a poder aprender – Natália Fernandes e Catarina Tomás. Também a elas, pelos incentivos e conversas – presenciais ou virtuais – sobre Sociologia da Infância, Crianças e Direitos e pelas dúvidas e ansiedades partilhadas. Mas sobretudo, pela qualidade da relação que conseguimos criar e que, estou segura, continuará.

Às crianças que participaram nesta investigação, pelo entusiasmo, pela relação que criaram comigo, por me terem deixado entrar nos seus mundos. Com elas, e para elas, este trabalho ganha novos sentidos, conquistados e refletidos, numa relação de respeito mútuo e de enormes descobertas minhas. A elas, o desejo de que as suas vozes,

os seus argumentos e as suas ideias possam sempre encontrar um lugar onde sejam escutadas e pensadas. Ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos, em particular ao seu Diretor pela abertura das portas das suas escolas e dos seus professores e pela compreensão, imediata, do projeto apresentado. À Diretora da EB de 1º ciclo, e ao grupo de docentes da Escola onde se desenvolveu este projeto. À equipa do Projeto Cidades Amigas das Crianças de Aveiro, em particular, à Adriana Simões. Aos meus colegas de seminário de Doutoramento, pelos encontros quinzenais que, de alguma maneira, tornam o trabalho menos solitário e mais humano.

Aos meus colegas e amigos da ESEPF, pela compreensão das ausências, pelas substituições e pela determinação no cumprimento desta etapa. Em especial, à Florbela, à Ana Maria, à Ana Márcia, à Irene, ao Walter, à Joana, à Ana Cristina e à Paula.

Gostaria ainda de expressar o meu agradecimento à Fundação Ciência e Tecnologia, pelo financiamento desta tese. Em particular, pela possibilidade de incluir nela um programa de visita na Universidade de Warwick, Institute of Education, Inglaterra que em muito enriqueceu quer o meu percurso pessoal e profissional, quer o resultado deste trabalho.

O meu ponto de partida e de chegada – a minha família – dificilmente encontrará nestas linhas o seu significado na minha vida. Uma em que a partilha, a escuta e a presença, nos seus modos mais óbvios e mais subtis, sempre se faz sentir. Aos meus Pais, por me terem permitido existir de modo independente e autónomo, e ao mesmo tempo, amado e protegido. Por terem sido adultos que me permitiram, enquanto criança, viver a Infância de modo feliz e genuíno. Por me terem dado as bases seguras para me construir enquanto pessoa, numa fundação estruturada mas, ao mesmo tempo, livre para descobertas e novas escolhas. Por terem compreendido, desde cedo, que se é criança por tão pouco tempo e que todo o tempo deve ser transformado em momentos significativos. Por me deixarem experimentar, errar e tentar novamente, transformando a minha infância num período genuíno de vida.

Ao meu Pai – ausente em todo o caminho que tenho percorrido nesta parte da minha vida – por me ter ensinado a dançar em cima dos pés; por respeitar quem fui e esperar quem viria a ser; pelo tempo que passou a brincar comigo, transformando o meu

faz de conta no seu; por ter sido a sua *mein blume*; pela herança italiana que tanto sentido faz. Questo è il miglior riconoscimento che posso darvi. Sogni d'oro dovunque tu siete Papà. À minha Mãe, minha lição de vida. Bússola, mapa onde encontro sempre as minhas coordenadas, mesmo quando pareça perdida. O meu porto seguro que encontro no final de cada viagem. Pelas histórias na beira da cama, as lengas lengas, a herança transmitida, por me explicar de onde vim e em quem me tornei. Pela permissão e compreensão de ausências, mesmo em presença, e mesmo quando fisicamente não se está. Por me fazer conhecer o significado do amor incondicional, só reconhecível em quem ama e respeita os seus filhos desta maneira. A ti, não haverá tempo nem palavra que possa reconhecer-te. À minha irmã Andrea por nunca duvidar do que possa ser capaz. Pelo amor demonstrado de tantas maneiras, as suas, únicas e irrepetíveis. Pelo partilhar de uma infância ousada, cúmplice e pelo reconhecimento, em adultas, que ela permanece. Pela força e otimismo que consegue manter mesmo em tempos de menos facilidade. Pelas angústias das viagens. Esta tese é tua. Por me ter trazido a Catarina. Grazie a te, sempre. Ti voglio bene sorella vecchia. Ao Vasco, por uma infância rica, de laços fortes, que permanecerão.

Aos meus tios e primas e primos.

Aos meus amigos. À Marisa, por 20 anos de tudo. Por permaneceres. À Márcia, por outros 20. Ao Carlos, pelo abraço em Warwick, a chegar ao desconhecido que ajudaste a transformar em familiar. Por permaneceres. À Ana Cristina, em quem me inspiro para continuar. À Irene e ao Walter. Ao Rui, à Carolina, à Zé, ao Telmo, ao Jorge, ao Humberto, ao Zagalo, ao Tiago, à Catarina, à Joana, à Sílvia, ao Nuno. Ao Dayal e à Sofia. A todos, pela aceitação da ausência e pelo reclamar da presença. A todos, por mais 20.

RESUMO

A presente tese constitui uma análise sociológica da participação de crianças e jovens em contextos públicos de codificação, mobilizada a partir das discussões atuais sobre a cidadania das crianças no quadro da Sociologia da Infância. Parte da consideração sobre as alterações paradigmáticas no conceito de cidadania que discutem as suas redefinições à luz de novas dimensões que ultrapassam os seus elementos mais tradicionais, como direitos/deveres, território, nacionalidade, responsabilidade, para as reposicionar nas dinâmicas de inclusão e exclusão de um estatuto pleno de cidadania, a par com a adoção de novas perspetivas sobre a Infância. Introduce-se, aqui, a possibilidade teórica da cidadania infantil. Os elementos de pertença, de direitos e de participação das crianças no espaço público serão fulcrais, atendendo-se à natureza *situada, multidimensional e ambígua* das oportunidades que para esse efeito são criadas. A cidadania infantil analisa-se a partir da perspetiva de complexidade e hibridismo dos fenómenos sociais, atendendo-se às múltiplas especificidades que se colocam tratando-se de crianças, observando-se os limites e constrangimentos a um estatuto que pode ser visto a partir de uma lógica de “ambiguidade estatutária”. Esta tese pretende, por isso, englobar análises contemporâneas no quadro da cidadania e da participação política, “ousando” a consideração das crianças como elementos ativos e participativos dos contextos de vida no espaço público. A escola e a cidade, enquanto elementos estruturantes de oportunidades de vida e de participação em processos de envolvimento e de participação política de crianças e jovens, são o seu foco central. A partir de diferentes atividades de investigação realizadas com as crianças nesses contextos um conjunto de linhas de discussão poderão traçar-se, nomeadamente as que possam desconstruir ideias mais ou menos “romantizadas” sobre a sua participação, sobre o modo como os adultos a entendem e proporcionam essas mesmas oportunidades e, no limite, sobre o lugar que ocupam na sociedade vista de modo mais abrangente.

A partir de metodologias de carácter qualitativo e adotando uma perspetiva interpretativa e de orientação etnográfica, e em dois contextos de investigação – a cidade de Aveiro e o projeto das Cidades Amigas das crianças e uma EB 1º ciclo situada no Norte do País – delimitaram-se episódios e narrativas de investigação com crianças e jovens sobre a sua participação nos dois espaços. A partir destes episódios e narrativas, é possível compreender os modos pelos quais as crianças são envolvidas em processos de codificação e de que modo estes são construídos, as suas perceções sobre os impactos e limitações e sobre os modos como desejariam que esta acontecesse. A partir dos dados de pesquisa, é possível considerar que a cidadania infantil se produz num estatuto ambíguo, fragmentário e fortemente dependente de condições estruturais que com elas são ou não criados de modo a favorecê-la e/ou constrangê-la.

Palavras-chave: cidadania, cidadania infantil, sociologia da infância, participação política, crianças, cidadania fragmentária

ABSTRACT

The thesis presents a sociological analysis of children and young people's participation in public contexts of co decision making mobilized throughout main discussions on children's citizenship from a Sociology of Childhood point of view. The main argument is set from paradigmatic changes in citizenship concepts that discuss its redefinitions from new dimensions that go beyond its traditional elements, such as rights/duties, territory, nationality, responsibility, in order to replace them into the dynamics of inclusion/exclusion of full citizenship status, alongside new perspectives on childhood and children, that introduce the theoretical possibility of children's citizenship. Here, participation and membership in daily life contexts are crucial considering the *located*, *multidimensional* and *ambiguous* nature of spaces created for them. Children's citizenship is analyzed from the complexity and hybridism perspective on social phenomenon taking into account the multiple specificities regarding children and their limits and constraints to status that can be defined as *ambiguous*. Hence, this thesis aims to bring together contemporary analysis on citizenship and political participation "daring" the consideration of children as politically active beings with knowledge on specific daily life contexts. Schools and the city as structuring elements of life opportunities and of participation in processes of political participation and engagement of children and young people constitute the main focus of analysis. From different research activities and instruments performed with children in those contexts a set of discussions can be put at place, namely the ones helping to deconstruct generally "romanticized" ideas on their participation, on the ways adults perceive it and make it possible on the place children occupy in wider society.

Working with qualitative methodologies and assuming an interpretative and ethnographic orientation approach, two research contexts were studied – the Child Friendly Cities Project of Aveiro and a public elementary school located in Northern Portugal – and research episodes were built and research narratives written on children's participation. From these episodes it was possible to understand the ways through which children are involved in decision making processes and how they are built, their perceptions on impacts and limitations and on ways they wished their participation could be built upon. From research data it is also possible to acknowledge that children's citizenship is constructed under an ambiguous status that is highly dependent on structural conditions that are able to enable or constraint different participation strategies.

Keywords: citizenship, children's citizenship, sociology of childhood, political participation, children, fragmentary citizenship

RÉSUMÉ

Cette thèse offre une analyse sociologique de la participation des enfants et des jeunes dans des contextes publics de codécision à partir des discussions actuelles sur la citoyenneté des enfants dans le cadre de la sociologie de l'enfance. Elle repose sur le fait que les changements paradigmatiques de la notion de citoyenneté discutent ces redéfinitions au regard de nouvelles dimensions surpassant les éléments les plus traditionnels tels que les droits/devoirs, le territoire, la nationalité, la responsabilité, pour les inclure dans les dynamiques d'inclusion et d'exclusion d'un statut de citoyenneté à part entière, de pair avec l'adoption de nouvelles perspectives sur l'enfance. On introduit, ici, la possibilité théorique d'une citoyenneté des enfants. L'appartenance, les droits et la participation des enfants à l'espace public sont essentiels si l'on tient compte de la nature située, multidimensionnelle et ambiguë des opportunités qui sont créées à cet effet. La citoyenneté des enfants s'analyse à partir de la perspective de complexité et d'hybridisme des phénomènes sociaux, en tenant compte des multiples spécificités engagées lorsqu'il s'agit des enfants. Il faut aussi prendre en considération les limites et les contraintes de ce statut qui peut être perçu à partir d'une logique «d'ambiguïté statutaire». Cette thèse prétend donc inclure des analyses contemporaines dans le cadre de la citoyenneté et de la participation politique, en «osant» considérer les enfants comme des éléments actifs et participatifs dans les contextes de vie de l'espace public. L'école et la ville, en tant qu'éléments structurants de possibilités de vie et de participation dans des processus d'engagement et de participation politique des enfants, en sont le point principal. À partir des différentes activités de recherche réalisées avec les enfants dans ces contextes, plusieurs lignes de discussion peuvent être tracées, en particulier celles qui sont liées à la déconstruction d'idées plus ou moins «romantiques» sur la participation des enfants, sur la façon dont les adultes la perçoivent et construisent ces opportunités et, finalement, sur la place qu'elles occupent dans la société, d'une manière générale.

En utilisant des méthodologies qualitatives et une perspective interprétative et d'orientation ethnographique dans deux contextes de recherche – la ville d'Aveiro avec le projet «Villes amies des enfants» et une école élémentaire au Nord du Portugal –, on a délimité des épisodes et des récits de recherche liés à la participation des enfants et des jeunes dans ces deux espaces. À partir de ces épisodes et récits, il est possible de comprendre comment les enfants sont engagés dans des processus de codécision et comment ces processus sont construits. Mais ils permettent aussi de comprendre leurs perceptions sur les impacts et limitations et sur la manière comment ils souhaiteraient y participer. À partir des données de la recherche, il est également possible d'observer que la citoyenneté des enfants se produit dans un statut d'ambiguïté, fragmentaire et très dépendent des conditions structurelles qui, avec elles ou sans elles, sont créées afin de favoriser et/ou de contraindre cette citoyenneté.

Mots-clés : citoyenneté, citoyenneté des enfants, sociologie de l'enfance, participation politique, enfants, citoyenneté fragmentaire

ÍNDICE

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Résumé.....	xiii
Índice.....	xiv
Índice de figuras.....	xviii
Índice de fotografias.....	xviii
Índice de gráficos.....	xix
Índice de quadros.....	xix
Índice de anexos (suporte cd).....	xx
Siglas.....	xxi
PARTE I – Infância, cidadania e participação.....	xxiii
Introdução.....	25
Capítulo I – a construção da ideia da criança cidadã.....	49
1. A sociologia da Infância no século XXI: breve síntese histórica da constituição da disciplina.....	49
As dicotomias “clássicas”: o caso particular da Sociologia da Infância.....	54
A proposta da radicalização da Infância.....	58
A Infância como forma estrutural: o coletivo da Infância.....	65
Caminhos e trilhos a percorrer: alguns desafios da Sociologia da Infância.....	67
2. A construção do conceito de cidadania: da ideia moderna de cidadania à construção da cidadania participativa.....	69
2.1. Breve Revisão histórica do conceito de cidadania.....	69
2.2. Construção contemporânea da cidadania.....	72
Marshall e a visão moderna de cidadania.....	73
Plummer: cidadania íntima e vozes múltiplas.....	79
Bellamy: pertença, direitos coletivos e participação.....	84
3. Da Estranheza do Político ao Político praticado.....	87
3.1 Cidadania infantil: (re) configurações, desafios e possibilidades.....	87
Cidadania Infantil <i>versus</i> cidadania adulta.....	90
Cidadania inclusiva e universalismo diferenciado.....	94
O modelo de interdependência da cidadania infantil.....	99
3.2. Criança política: contextos de socialização política.....	104

Socialização política das crianças	109
Socialização política na escola.....	115
Ação política das crianças em mecanismos formais de participação	121
4. Modelos de participação infantil: propostas, intenções e limitações	127
A Escada de Participação de R. Hart	131
Shier e os “ <i>Pathways to participation</i> ”: modelos de participação infantil em processos de tomada de decisão	136
A cadeia de participação: Prout, Simmon e Birchall	144
Impactos e qualidade da participação	148
A participação em contextos escolares	151
A participação como processo híbrido – espectros de participação	154
5. Os direitos de participação política das crianças nas sociedades contemporâneas: caminhos para uma <i>participação protegida e uma proteção participada</i>	154
Caminhos para uma proteção participada: os direitos de participação infantil	160
Fazer face aos obstáculos na concretização dos direitos de participação das crianças	166
Alguns desafios aos direitos de participação das crianças.....	175
6. Participação das crianças em diferentes geografias.....	179
6.1 Cidadania e participação infantil: a construção de reais possíveis	181
PARTE II – investigação com crianças em contextos quotidianos de vida	185
Capítulo II – opções metodológicas e desafios	187
1. Percurso metodológico: trilhos, caminhos e opções.....	187
2. Ética e Investigação com crianças: questionamentos do terreno.....	198
3. Instrumentos de produção de dados: criação, limites e potencialidades	203
3.1. Instrumentos de investigação EB 1º ciclo.....	205
3.1.1. Entrevistas de investigação.....	205
3.1.2. “ <i>A Minha Escola</i> ”	209
3.1.3. <i>Walking interviews</i>	211
3.1.4. <i>Quem decide?</i>	212
3.1.5. “ <i>A minha semana</i> ”	213
3.1.6. Assembleias de turma.....	216
3.1.7. Entrevistas às crianças sobre as assembleias de turma.....	217

3.2. Instrumentos de Investigação Cidade Amiga das Crianças	219
3.2.1. Participação em Assembleia Municipal Jovem	220
3.2.2. Grupos focais com participantes na AMJ	221
3.2.3. <i>Workshop</i> fotografias da cidade	222
3.2.4. <i>Workshop</i> priorização de ações na cidade	223
3.2.5. Construção de mapas das freguesias	224
3.2.6. Reunião com presidentes das Juntas de Freguesia	224
4. Realidades encontradas, realidades (re) interpretadas, ações compreendidas: a escrita, modos de construção de conhecimento e opções de organização da narrativa	228
Capítulo III – situar contextos, compreender opções	235
1. Entrando no terreno: descrição dos contextos de investigação	235
2. A EB de 1º ciclo	238
2.1. A turma de 1º ano	243
2.2. A turma de 3º ano	251
3. A “Cidade Amiga das Crianças” de Aveiro	254
3.1. O Projeto das Cidades Amigas das Crianças de Aveiro	255
3.2. As Assembleias Municipais Jovens de Aveiro	262
3.3. As escolas participantes na investigação e na AMJ	264
Parte III – a escola e a cidade como espaços de cidadania infantil	267
Capítulo IV – escola, crianças e cidadania	269
1. A construção do aluno como cidadão	269
2. “Trabalhar é uma coisa, ler é outra. Claro!” Tornando-se aluno: 1º ciclo, regras, estatutos, competências. Aprendizagens e papéis	279
3. “Os pais é que mandam. Há uma regra a minha mãe é maior do que eu”: <i>quem decide?</i>	317
Capítulo V – a participação formal na escola	327
1. Mecanismos de participação formal na escola: a turma de 3º ano	327
1.1. “Eu vou desenhar o jardim. A minha casa é grande sabias? A minha casa tem um jardim.” A Minha semana: sendo criança e sendo aluno	330
2. “Eu acho que as assembleias de turma são muito boas para todos nós, porque o professor pode não conseguir tomar uma decisão e somos mesmo nós todos que tomamos essa decisão”. As assembleias de turma e o trabalho cooperativo entre crianças	342
3. “Acho que todas as turmas deviam ser iguais como a nossa. Trabalhar como a nossa. “Poder (es) e exercício(s) de poder(es) na sala de aula	378
3.1. Os aspirantes	379
3.2. Os capitães	388

3.3. Tarefeiros	392
3.4. Abdicando de poder, relegitimando estatuto	398
4. “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”. Quem decide? Modos de construção da decisão entre adultos e crianças	401
5. Inclusão, cidadania e participação: limites e tensões no modelo escolar e na ideia da criança cidadã	411
Capítulo VI – A construção do político no espaço formal	415
1. O espaço da cidade	415
1.1. Participação política local: construção de cidadania(s) no contexto da cidade .	415
2. “O respeito que um adulto pode mostrar por uma criança é uma criança já. O adulto já foi criança, e o que acontece é que depois querem que as crianças sejam como ele gostava de ser”. Análise e observação da participação das crianças numa Assembleia Municipal Jovem	426
3. “ <i>Aprendemos a ouvir a opinião das outras pessoas e que nem sempre é como aquilo que nós queríamos e pensamos</i> ”. A mimetização da participação de crianças e jovens: limites e potencialidades na perspectiva das crianças e jovens.....	433
4. “E pronto! Porque duas cabeças pensam melhor que uma!”. Envolvendo crianças e jovens em processos de codecisão: análise de modos de decisão de crianças e jovens sobre a cidade	456
PARTE IV – reflexões finais.....	481
Refletindo e questionando: realidades possíveis e imaginadas do coletivo Infância ...	483
Bibliografia.....	509

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1–Os oito níveis da escada de participação cidadã (Arnstein, 1967).....	133
Figura 2– Escada de participação de Roger Hart, 1992	134
Figura 3 – Construção de frases, 1º ano	288
Figura 4 – Dimensões da ação estratégica (Pollard e Filer, 1999, p.26)	291
Figura 5 – Desenho “A minha escola”. Rapariga, 6 anos, 1º ano.	299
Figura 6 – Desenho “A Minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano.	301
Figura 7– “A minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano	303
Figura 8 – “A minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano	304
Figura 9 – “A minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano.	304
Figura 10 – “A minha escola”, rapariga, 6 anos, 1º ano.	305
Figura 11 - Desenho “A minha semana”, rapaz, 9 anos	335
Figura 12 - Desenho “A Minha Semana”, rapaz, 9 anos, 3º ano	336
Figura 13 - Desenho “A Minha Semana”, rapariga, 3º ano, 8 anos	338
Figura 14 – Fotos do caderno de decisões das assembleias de turma, 3º ano (fotos da autora).....	349
Figura 15 - Quadro Alex., rapariga, 8 anos.	402
Figura 16 – Mapa quem decide, Ca. Rapaz. 9 anos.....	406
Figura 17 – Quadro quem decide. Cat., rapariga. 9 anos.	408

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Sinalização de aproximação de escola (foto da autora).....	239
Fotografia 2 – Baliza de futebol e cesto de basquete (Foto da autora).....	240
Fotografia 3 – Jogo da macaca e entrada principal da escola (foto da autora).....	240
Fotografia 4 – Trabalhos de expressão plástica (foto da autora) Fotografia 5 - Trabalho sobre meios de comunicação (foto da autora) 	242
Fotografia 6 – Pormenor da sala de aula (foto da autora)	252
Fotografia 7 – Vista da sala, desde a mesa do professor	252
Fotografia 8 – Vista da sala, a partir da mesa do último grupo (foto da autora).....	253
Fotografia 9 - Crianças do 1º ano brincando no recreio escolar (foto da autora).....	279

Fotografia 10 e Fotografia 11 – Assembleia Municipal Jovem (fotos da autora)	430
Fotografia 12 e Fotografia 13 – Pormenor cartões de trabalho <i>workshop</i> (fotos da autora).....	458
Fotografia 14 e Fotografia 15 – Grupos de trabalho <i>workshop</i> (fotos da autora)	458
Fotografia 16 e Fotografia 17 – Mapas da freguesia da Glória (foto da autora)	469
Fotografia 18 e Fotografia 19 – Pormenores dos mapas (fotos da autora).....	469

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo das crianças	244
Gráfico 2 – Composição do agregado familiar.....	245
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais	245

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese instrumentos e objetivos de investigação, EB 1º ciclo	226
Quadro 2 – Síntese dos instrumentos e objetivos de investigação, Cidades Amigas das Crianças	227
Quadro 3 – Idades dos pais.....	246
Quadro 4 – Práticas das crianças após a escola	247
Quadro 5 – Frequência de atividades extracurriculares pelas crianças	248
Quadro 6 – Atividades preferidas das crianças fora da escola	248
Quadro 7 – Quadro quem decide. Rapariga. 6 anos (1º ano)	324
Quadro 8 – Sistematização das propostas dos diferentes grupos na AMJ.....	431
Quadro 9 – Priorização final do <i>workshop</i>	468

ÍNDICE DE ANEXOS (SUPORTE CD)

Anexo 1 – Material informativo projeto	3
Anexo 2 – Notas de campo	9
Anexo 3 – Guiões entrevistas docentes eb.....	68
Anexo 4 – “A minha semana”. atividade, transcrições e grelha de análise	74
Anexo 5 – “A minha escola”. atividade, transcrições e grelha de análise	122
Anexo 6 – “Quem decide?”, atividade, transcrições.....	162
Anexo 7 – Workshops. cidade amiga das crianças	207
Anexo 8 – Registos de observação assembleias de turma	238
Anexo 9 – Registo de observação AMJ	275
Anexo 10 – Walking interviews. transcrições	284
Anexo 11 – Transcrições e grelhas de análise entrevistas docentes eb	305
Anexo 12 – Guiões de entrevista, transcrições e grelhas de análise. capitães de turma, aspirantes e tarefeiros.....	362
Anexo 13 – Guiões focus group participantes assembleia municipal jovem, transcrições e grelhas de análise	414
Anexo 14 – Grelha das propostas enviadas à assembleia municipal jovem	531
Anexo 15 – Fotos cartões utilizados no workshop	534
Anexo 16 – Powerpoint realizado pelas crianças do projeto cac.....	539

SIGLAS

AE – Associação de Estudantes

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

AISLF – Association Internationale des sociologues de langue française

AMJ – Assembleia Municipal Jovem

APS – Associação Portuguesa de Sociologia

CAC – Cidade Amiga das Crianças

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CFC – Child Friendly Cities

CMA – Câmara Municipal de Aveiro

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

EB – Escola Básica

ES – Escola Secundária

ESA – European Sociological Association

IAC – Instituto de Apoio à Criança

IEC – Instituto de Estudos da Crianças

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISA – International Sociological Association

NCNU – New Citizenships, new urbanisms

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento participativo

UNICEF – United Children's Emergency Fund

PARTE I – INFÂNCIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente tese insere-se no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança – área de conhecimento da Sociologia da Infância – do Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UM). Foi financiada com uma Bolsa de Investigação da Fundação Ciência e Tecnologia (FCT)¹ e incluiu um Visiting Exchange Programme na University of Warwick, Institute of Education, sob co-orientação da Professora Doutora Pia Christensen. A sua apresentação tem por objetivo a obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, área de especialização Sociologia da Infância. Pretende contribuir para uma análise crítica da cidadania infantil e dos modelos de participação infantil, em contextos de codecisão públicos. Debruça-se, particularmente, no contexto escolar das crianças e na cidade, abordando a temática da cidadania e da participação.

Apresenta como objetivos centrais:

- Problematizar a possibilidade de uma cidadania infantil, alicerçada na participação política das crianças nos espaços públicos de decisão;
- Reconhecer a criança como agente social politicamente competente, em áreas e domínios que lhe são próprios, como os grupos de pares, e em contextos mais vastos de atuação, como a escola e a cidade;
- Realizar uma pesquisa centrada nas crianças e com elas, em diferentes domínios, tais como escolas e Câmaras Municipais, perspetivando diferentes cenários e estratégias de participação das crianças em assuntos que as afetam na vida quotidiana;
- Problematizar a complexidade da construção de instrumentos e mecanismos de participação das crianças em diferentes contextos, que permitam o exercício de uma cidadania plena das mesmas.

Desde o início da investigação se traçaram questões que podem ser definidas como mediadoras da pesquisa. Foi a partir delas que o trabalho se organizou numa estrutura coerente mas, ao mesmo tempo, flexível e aberta ao aparecimento de outras que emergem do próprio trabalho de reflexão e de terreno. Assumiram-se estas, no

¹BD/45666/2008, co financiada pelo QREN-POPH/FCT

entanto, como as centrais, para as quais se espera que esta tese possa contribuir com pistas de reflexão e compreensão dos modos de ser cidadão de crianças e jovens, em dois contextos específicos: a escola e a cidade.

De que forma entende a criança a participação no espaço público? Como representam as crianças o seu papel em sistemas de participação formal e que modos utilizariam na resolução de problemas políticos concretos? Que instrumentos e mecanismos de participação podem ser concebidos, para a participação efetiva das crianças em diferentes contextos? Como representam as crianças os seus modos de envolvimento na discussão e decisão de políticas formuladas especificamente para elas? *São as crianças politicamente competentes?*

A escolha destes contextos não anula, por si só, a existência de outros onde se poderia ter efetuado a investigação, nomeadamente os mais privados, como a família: prende-se, antes do mais, com a pertinência, tempo e estruturação que ambos providenciam à construção de uma *identidade cidadã infantil*, seja na sua dimensão mais individual ou na mais coletiva. Os contextos não são assim entendidos como exclusivos nessa construção revelando, antes, interconexões com outros também determinantes, como é o caso dos grupos de pares ou da família, ou das instituições de cuidado a crianças.

Pretendeu-se trabalhar, principalmente, a *dimensão política* da participação das crianças em áreas de vida quotidiana no espaço público, perpassadas por diferentes constrangimentos e possibilidades à ideia da criança cidadã. A ideia da criança como ator politicamente competente parece ter sido, nos últimos anos, alvo de interesse de investigação em diferentes domínios, sobretudo na Sociologia da Infância. No entanto, parece também ser pertinente recolocar algumas das suas premissas, sobretudo no que à participação das crianças diz respeito, em cenários promotores de codecisão. Estes serão entendidos, aqui, como os mais genuinamente próximos da construção da ideia de cidadania infantil, assumindo as crianças como competentes para analisarem situações, formularem argumentos, construírem prioridades e, finalmente, construírem decisão juntamente com os adultos nos contextos em que se inserem. A ideia da sua participação aparecerá, então, intimamente ligada à de *Infância enquanto coletivo* produtor de transformação social a partir da sua ação, ainda que esta possa situar-se em diferentes domínios, nem sempre com a mesma intensidade, e nem sempre com os mesmos efeitos. A ideia de transformação apelará, ainda, a lógicas de mudança mas também de

continuidade, problematizando-se as condições em que a influência das crianças em processos de tomada de decisão as afeta, de modo direto ou indireto, ou em ambos. A escola e a cidade entendem-se como espaços socializadores, também na dimensão política, ajudando a criança a obter diferentes fontes de percepção e conhecimento do mundo, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, de liderança, de influência que serão, elas próprias, características de processos políticos de tomada de decisão.

Deste modo, a tese organiza-se em cinco partes distintas e interdependentes.

A parte I (capítulo 1) contextualiza teoricamente a proposta, partindo da justificação e delimitação do campo em análise, atendendo às especificidades da temática e às questões orientadoras. Situa o trabalho nas principais correntes de pensamento da Sociologia da Infância, do pensamento sociológico sobre a cidadania nas sociedades contemporâneas, explorando depois, o papel e relevância da discussão teórica sobre cidadania infantil. No sentido de situar a discussão, e uma vez que se assiste nos últimos anos a movimentos de questionamento interno da Sociologia da Infância sobre si própria e sobre os modos de construção de conhecimento específicos da disciplina, revêm-se os marcos teóricos fundamentais e a sua relação com o crescente interesse na ideia da *criança política*.

Esta síntese permitirá então refletir sobre mudanças paradigmáticas e ruturas operadas na constituição de um campo de saber próprio, com propósitos específicos na construção de premissas basilares que permitissem o surgimento de novos modos de ver e ouvir as crianças, entendendo-as como atores por direito próprio. Tal como se apresentará, a disciplina soube “impor-se” criando um campo próprio, conceitos inovadores e explicativos dos mundos das crianças, e formando quadros teóricos centrais para essa análise. Do mesmo modo, metodologias de investigação específicas com crianças acompanharam esse esforço dotando a área de instrumentos sólidos para a sua formação. No entanto, passados cerca de 30 anos, não foi ainda capaz de superar alguns desafios herdados da própria sociologia, nomeadamente as de uma dicotomização que prevalece na análise dos fenómenos sociais e, por isso mesmo, também da Infância (Prout, 2005). A partir desta discussão será possível encontrar momentos centrais no “aparecimento” da criança sujeito de direitos, particularmente

impulsionada pela promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989), e pela possibilidade teórica da criança cidadã, sobretudo fundamentada a partir dos seus direitos de participação. Não mais pensada apenas como ser necessitado de proteção, a criança vista como sujeito ativo da sua própria vida e nos seus próprios modos, encontra a possibilidade de ver a sua participação equacionada em contextos anteriormente “exclusivos” do adulto. Discutem-se, finalmente, alguns dos desafios atuais à Sociologia da Infância e o modo como a produção teórica da mesma poderá contribuir para os discutir. No mesmo sentido, e fruto de intensas discussões neste domínio, os debates sobre participação infantil e os âmbitos e contextos em que poderiam surgir, alargam-se cada vez mais, para percorrerem outros até então considerados mais distantes delas. As instituições, as escolas, as estruturas de decisão política abrem-se a essa possibilidade teórica. A par destas discussões, então, surgirá a que recusa o *princípio da estranheza do político* à criança, advogando a sua incapacidade e distanciamento de uma esfera de vida, até então, exclusivamente destinada a adultos e, mesmo aqui, não a todos os adultos.

A ideia é acompanhada ainda de um conjunto de reconfigurações do próprio conceito de cidadania, fruto das transformações das últimas décadas em diferentes esferas da vida económica, social e política, de processos de globalização e de reivindicação de um papel mais relevante dos cidadãos na construção das suas próprias identidades, enquanto indivíduos e coletivos. Este conjunto de circunstâncias leva à reconsideração dos elementos tradicionais de classificação do cidadão, dando particular atenção a grupos cujas reivindicações exigem maior inclusão, maior acesso a direitos universais, a igualdade e, em particular, a iguais estatutos enquanto cidadãos. Assim, a alteração da natureza das esferas públicas e privadas, com limites mais difusos e flexíveis, questiona quem está dentro e fora da vida social e política e renova o debate trazendo as crianças para a discussão. Se vista como membro integrante das sociedades em que se insere, que transforma e ajuda a transformar, o seu estatuto de cidadania ganha maior relevância, em particular, a da sua participação nesses mundos. É então, neste sentido, que o lugar das crianças nas sociedades democráticas e os modos como nelas é capaz de participar encontra espaço nas discussões contemporâneas da cidadania.

Estes percursos deixam, no entanto, antever dificuldades na delimitação do conceito, sobretudo na criação de um que possa, em certa medida, responder às rápidas

alterações a que se assistem e que “forçam” a sua expansão. Ainda assim, alguns fatores parecem ser relativamente consensuais, particularmente os que revisitam os elementos considerados “tradicionais” no conceito, expandindo-os, criticando-os e moldando-os com vista a um ajuste aos rápidos processos de transformação social, política, económica e cultural. A reclamação de uma noção de cidadania mais vasta e flexível, por exemplo estendendo-se não apenas ao domínio público mas também ao privado, implica a problematização das teorias da cidadania formal e a concetualização de uma cidadania ativa (Plummer, 2003; Lister, 2007 a)). Não mais pensada no sentido restrito ou clássico de uma correspondência estrita entre direitos e deveres e a capacidade de os reclamar e cumprir (Marshall, 1950), a cidadania passa a incluir novas dimensões e categorias correspondentes às expressões que assumem no quadro de relações sociais mais específicas e mais complexas. É neste sentido que surgem as reivindicações da consideração de *cidadanias universalistas*, de *cidadanias íntimas*, *cidadanias urbanas*, na inclusão de franjas da população ou grupos geracionais que, tradicionalmente, se veem excluídos da possibilidade de exercício de uma cidadania plena.

Do mesmo modo, equacionam-se hoje os mecanismos de acesso ao estatuto de “cidadão pleno” do ponto de vista dos grupos que são incluídos ou, pelo contrário, excluídos. Esta parece aliás ser a razão de uma forte influência das teorias feministas na análise da cidadania e, por consequência, na análise da cidadania infantil (Lister, 2007 a); Plummer, 2003). Plummer (2003) argumenta no sentido da existência de *novas cidadanias*, partindo do princípio que estas últimas terão de ser equacionadas em estreita ligação com o conceito de identidade. Neste sentido, a cidadania referir-se-á a um sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e por isso, também, a um sentido de participação na mesma, onde assume importância o peso legal do conceito. A ideia de cidadania centra-se na lógica de se assegurarem ou negarem direitos, benefícios económicos e serviços sociais, educação, processos legais e oportunidades para afetar a decisão política. Mas ela não garante, *per se*, a efetivação de princípios de igualdade, justiça, bem-estar económico, dignidade ou mesmo o respeito dos organismos oficiais e dos concidadãos (Heisler, 2005). Não surpreenderá que esta ideia de que a garantia de direitos não motive, necessariamente, a do seu exercício surja, também, como central nas discussões atuais de cidadania.

Os estudos da cidadania moderna datam desde finais da Segunda Grande Guerra. Marshall (1950) argumentou que a forma prevalente de cidadania em meados do século

XX era um conjunto de direitos e obrigações excessivamente limitada e formalizada. Via a distância entre classes em Inglaterra como um impedimento para o exercício da tal cidadania cívica. O impulso normativo da cidadania moderna levou à criação e extensão de programas sociais e a um esforço para expandir os direitos a saúde, educação, segurança social, e cuidados de saúde. O rápido crescimento económico do pós-guerra aconteceu no estágio pós moderno de cidadania. Gerou um sentido geral de bem-estar material na maioria do mundo industrializado, levando a uma “mudança cultural” e de valores. Exemplo máximo destas reflexões poderá ser a tentativa de universalização dos Direitos Humanos, através da sua Declaração Universal (ONU, 1959). O reconhecimento de reivindicações de diferentes grupos para se terminar a discriminação e para um acesso a uma igualdade não nominal, mas genuína; a mudança contínua em relação à retórica dos direitos e longe das obrigações de cidadania na prática e na teoria, entre outras, terão contribuído, segundo o autor, para uma ênfase crescente nas questões de autenticidade, integridade cultural, e direitos coletivos de grupo e, mais importante, a legitimação de múltiplas identidades sem uma identidade superordenada e ancorada no Estado. As democracias modernas focaram então os seus debates no “quem somos” e “quem ambicionamos ser”.

Até há algumas décadas atrás, poucas pessoas seriam consideradas como cidadãos plenos e igualitários, mesmo no sentido formal do termo. Dos grupos mais conhecidos – historicamente excluídos de um estatuto pleno de cidadania – podemos nomear as mulheres, os menores, grupos étnicos e raciais, populações indígenas, relegados para estatutos de cidadania de segunda ou, no seu modo mais radical, no estatuto de não-cidadão (Heisler, 2005; Soares e Tomás, 2004). Esta visão, designada de cidadania hierárquica (“*hierarchical citizenship*”, Heisler, 2005; Castels, 2005) assentou numa justificação da desigualdade no acesso ao estatuto de cidadania baseada na ideia de que os cidadãos plenos o eram por razões específicas, assim como os excluídos desse estatuto o eram por razões particulares. Finalmente, estas distinções não aconteceriam apenas entre cidadãos e não cidadãos mas também entre diferentes grupos e classes geralmente acompanhados de desigualdades altamente pronunciadas. Assim, a cidadania enquanto norma global pressupõe a posse de um conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Mas este princípio legal esconde, segundo Castels (2005) uma hierarquia real em que a igualdade absoluta de direitos humanos, presente em instrumentos legais internacionais não existe na realidade social, onde prevalece o

relativismo (Castels, 2005). A cidadania nas chamadas sociedades democráticas tem, por isso, segundo o autor um carácter dual: por um lado, denota a inclusão numa comunidade política autogovernada; por outro, significa pertencer-se a uma comunidade nacional específica, definida por fronteiras territoriais e práticas culturais específicas. Assim, o cidadão aparece também como um nacional – todos num país pertencem, enquanto os outros são excluídos.

No entanto, e observando as diferenças entre teoria e prática da cidadania, Heisler (2005) e outros autores (Lister, 2007 a)) alertam para a necessidade de considerar a cidadania como o “aqui” e “agora”, tendo em linha de conta as diferenças a nível nacional e internacional, observando-se as distâncias entre teoria e prática, as oportunidades para uma participação política significativa ou mesmo uma distribuição económica justa. Uma outra questão a considerar diz respeito à utilização de uma conceção de cidadania que “serve” as sociedades ocidentais, liberais e legalistas mas que não serve, igualmente, para aplicação em todas as realidades existentes. O rápido interesse que o conceito voltou a gerar, trouxe inevitavelmente dificuldades na sua definição e delimitação, quer pela multiplicidade de usos e contextos quer pela modificação de valores fundamentais, particularmente associados aos fenómenos de globalização. Estas modificações às quais se poderia associar a ideia das sociedades de risco (Beck, 1992; Giddens, 1997), a de globalização trouxeram alterações importantes quer no modo como o conceito se vê teorizado quer nas implicações dessas alterações para as vivências cidadãs em todo o Mundo.

A própria noção de comunidade política, também ela transformada, implica a consideração dos impactos que produz entre globalização e multiculturalismo, que obrigam os Estados a redefinir a sua capacidade em coordenar e definir as vidas coletivas dos cidadãos e, com isso, a alterar o carácter essencial da cidadania (Bellamy, 2008). Assim, as lógicas de redefinição, complexificação, exclusão e inclusão, pertença e sentido de comunidade, e de construção a partir de identidades múltiplas (Plummer, 2003), parecem orientar as discussões atuais da cidadania aplicáveis, também, à Infância enquanto coletivo e às crianças como cidadãos.

Parte-se para a análise da cidadania infantil assumindo a discussão como *complexa*. Fortemente impulsionada a partir do discurso dos direitos das crianças – tal como o da participação das crianças – a teorização sobre a cidadania infantil poderá ser

feita, tal como sustentam diferentes autores (Prout, 2005, 2009; Cockburn, 2013, entre outros) a partir de uma análise geral para, posteriormente, se encontrarem as especificidades aplicáveis às crianças. Assume-se, assim, ser possível considerar que elementos específicos da sua teorização afetarão de modo relativamente homogêneo diferentes categorias sociais enquanto outras impactarão de modo distinto ao tratar-se da Infância (Sarmiento, 2013). No entanto, diferentes fatores – entre eles, a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) – terão contribuído para a desconstrução dos Paradigmas Protecionistas da Infância (Soares e Tomás, 2004) dando origem ao aparecimento de imagens das crianças mais complexas e, também, mais problemáticas.

As análises mais alargadas da cidadania infantil propõem que a sua argumentação se centre na ideia da infância como categoria excluída de um estatuto pleno de cidadania (Sarmiento, 2008; Cockburn, 2013; Lister, 2007, b); Cohen, 2005, entre outros) tal como outros o foram em diferentes momentos históricos. A reclamação desse estatuto, no entanto, está altamente dependente de diferentes fatores, como a imagem global de Infância como idade frágil, pouco competente, e apolítica; da supremacia de lógicas de proteção que frequentemente inibem a coexistência da criança como ser participativo e competente, relações de poder assimétricas entre crianças e adultos; a aplicação de visões legalistas e formalistas de cidadania, que escondem dimensões importantes da cidadania das crianças; a inclusão da ideia de infância enquanto coletivo diferenciado; a ideia normativa de infância, escondendo as “*crianças nas margens*” (Sarmiento e Marchi, 2008), entre outras. Por outro lado, o equacionar da infância a partir da adultez – princípio teleológico da Infância, criticado já por Honig (2009) propondo a sua revisão para uma ideia da Infância em direção à própria Infância – representá-la-ás enquanto projeto de futuro, enquanto ser a ser (Prout, 2005), tornando-a num “*cidadão em espera*” (Lister, 2007).

Novamente, e também aqui, a criança aparecerá definida pela sua *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2003; Cockburn, 1998), por aquilo que lhe é restringido: o voto, a participação, a competência. No entanto, diferentes autores alertam para a necessidade de se considerar até que ponto os diferentes elementos constituintes da cidadania se poderão aplicar à Infância e, se sim, com que constrangimentos e precauções? (Lister, 2007). Também aqui, a tensão entre proteção e participação, entre necessidades e competências continua a assumir um papel central. Finalmente, a discussão da cidadania

infantil continua em saber se se deverá criar uma similaridade ou, pelo contrário, uma diferenciação, das crianças em relação aos adultos quando se discute o seu estatuto. Uma das propostas a este respeito centra-se quer na adoção da perspectiva de um “*universalismo diferenciado*” (Lister, 2007) quer de um modelo de interdependência de análise entre adultos e crianças que permita, de algum modo, a garantia da ideia da sua igualdade.

A partir daqui – e do alargamento das lógicas de cidadania e dimensões, quando aplicadas às crianças – discutir-se-á a possibilidade de consideração da criança enquanto ator político, com poder de influência e transformação nos mundos que habita. O princípio será o da assunção de uma exclusão e invisibilidade das crianças na esfera pública e política (Sarmiento, 2009; Wyness, 2006) observando-se uma ausência generalizada das crianças nos centros de representação e decisão políticos. A ideia da criança como ator não político deverá então ser questionada a partir da observação dos modos como são capazes de desenvolver e exercer determinado tipo de competências em contextos específicos, e de que essas competências se vão adquirindo na experiência e em diferentes espaços de participação. Tal como a própria Infância, os contextos onde se desenvolve a sua ação são também híbridos e complexos, suscitando experiências individuais e coletivas distintas às crianças.

A escola e a cidade, enquanto contextos centrais deste trabalho, são encarados como socializadores das crianças em diferentes dimensões, nomeadamente na construção da criança política (Sarmiento e Trevisan, 2010; Rayou, 1999). Assume-se, então, que as crianças detêm competências, comportamentos e ações que poderão ser definidas como políticas mas que se encontram escondidas pelo jogo formal estabelecido, bem como pelos mecanismos e estruturas de participação formalmente criados. No entanto, nos contextos específicos da sua ação, as crianças atuam, decidem, participam, influenciam e partilham relações de interdependência com adultos e outras crianças. Essas ações poderão ainda variar quer na natureza, no impacto e nos tipos de envolvimento permitidos às crianças. Ao mobilizarem-se processos de participação das crianças em contextos específicos importa, na mesma medida, questionar em que querem participar, como e a partir de que motivações. Discutir-se-á a perspectiva da socialização política das crianças, sublinhando-se a dimensão política como uma a que valerá a pena dedicar mais atenção nos processos mais abrangentes de socialização das crianças e não como um tipo específico de socialização. Interessará por isso o seu

estudo a partir da autonomia relativa dos atores sociais, analisando as suas interações e interdependências com um dado contexto. No nosso caso, é aqui que poderão encontrar-se dimensões de ação política mais situadas tal como se tem vindo a argumentar, a partir dos contextos de ação das crianças. Neste sentido, as competências políticas são desenvolvidas e demonstradas de acordo com características específicas desses mesmos contextos, fazendo com que a participação das crianças seja uma de *ação situada* sendo os *contextos complexos* e simultaneamente inibidores ou possibilitadores de diferentes modalidades de participação. Apesar das dificuldades que poderão encontrar-se nas suas definições, a observação das dimensões políticas das ações das crianças em contextos informais parece ser mais valorizada. No entanto, e na nossa perspetiva, a participação política das crianças em contextos formais de decisão é um aspeto central na cidadania infantil, e no seu reconhecimento enquanto coletivo e de construção de identidade geracional.

A participação e o sentido de pertença a contextos específicos formam parte destes contextos socializadores, pelo que se abordam, no ponto seguinte, as principais questões respeitantes à participação infantil. Partindo de alguns dos modelos mais comuns, procura-se identificar os elementos constituintes nas diferentes tipologias, procedendo-se simultaneamente às suas possibilidades de aplicação prática na observação de diferentes espaços de participação. As principais tipologias de participação infantil recorrem à sua classificação a partir de hierarquias que assumem maiores intensidades na participação das crianças à medida que se aproximem das mais elevadas. No entanto, estas tornam-se rígidas na sua aplicação, nomeadamente na consideração de não participação e participação, a participação genuína ou a influência política e codecisão das crianças em assuntos que as afetem. A estandardização de modos de participação das crianças parece esconder um conjunto de situações que se poderão encontrar num mesmo espaço e tempo com representações distintas dessa mesma representação. Todas estas propostas partirão então dos modelos fundadores da participação, nomeadamente a escada de participação de Hart (1992) para outros mais simplificados, recusando o princípio evolutivo da participação e observando, antes, o modo como as diferentes práticas de participação se relacionam quer com contextos, com os seus agentes (adultos e crianças) quer como os seus impactos ou influência.

Na verdade, as propostas de análise de *espaços de participação* (Percy-Smith, 2010), de *caminhos de participação* (Shier, 2010) ou da *cadeia de participação* (Prout,

Simmon e Birchal, 2007) parecem adequar-se mais ao que se observa nas práticas de participação infantil. Na sua concretização, a participação das crianças parece apresentar-se mais como processo *complexo e híbrido*, frequentemente perpassado por diferentes níveis de envolvimento das crianças e adultos, por diferentes intensidades no processo e por diferentes resultados. Dito de outro modo, parecerá ser mais razoável assumir que num mesmo espaço e tempo seja possível encontrarem-se diferentes momentos em simultâneo.

A multidimensionalidade do processo alerta para a necessidade de se considerarem diferentes aspetos influenciadores da participação das crianças. Do mesmo modo, assumir a participação como processo complexo remeterá para a sua análise enquanto realidade heterogénea que inclua as lógicas de identidade e diversidade da infância (Sarmiento, 2013), situando-a em contextos específicos de vida das crianças que a influenciam direta e indiretamente. A identificação da participação enquanto processo complexo situado num espetro nem sempre claramente distinguível poderá ajudar a ultrapassar algumas das dificuldades dos modelos e tipologias mais hierarquizados e, por isso, mais rígidos. Finalmente, a discussão passa pela incursão pelos direitos da criança, em particular nas tensões e fragilidades dos de participação, observando-se um conjunto de dilemas e balanços que, com frequência, limitam a construção desses espaços para e com as crianças. Os paradigmas protecionistas da Infância (Soares e Tomás, 2004), as visões adultocêntricas das competências das crianças e o subestimar frequente das suas capacidades, constrangimentos de ordem organizacional e de políticas públicas, mimetizações de experiências adultas sistematicamente desligadas das realidades de vida das crianças serão analisados. Do mesmo modo, e ainda que permanecendo como documento fundador e orientador das práticas de participação infantil, a CDC não está isenta de ambiguidades que contribuem, até um certo ponto para este conjunto de tensões. O paradigma das competências da criança e a sobreposição dos seus direitos de proteção *versus* os de participação continuam a constituir um dos grandes pontos de argumentação na dificuldade de implementação de processos de participação com crianças nos seus contextos de vida. A ideia de uma *participação protegida versus proteção participada* deverá então equacionar diferentes questões, como os tipos de possibilidades criadas para a participação das crianças, o papel de cada um no processo, os seus objetivos e

intenções e as possibilidades de criação de espaços de co construção que possam tornar essas propostas efetivas.

Neste sentido, discutem-se no último ponto da primeira parte, alguns dos desafios contemporâneos à cidadania, com particular enfoque nas questões relacionadas com a Infância, partindo do mapeamento de movimentos sociais de crianças que desafiam as visões mais tradicionais da mesma. A análise destes movimentos permitirá, ainda, encontrar tensões e oportunidades na participação e construção de cidadania, à luz de diferentes realidades que equacionam a inclusão social das crianças, enquanto membros individuais e coletivos dos contextos em que se inserem. Do mesmo modo, será possível observar como diferentes mecanismos efetivam esses modos de participação, permitindo que essa afirmação seja levada mais longe. A construção destes reais possíveis e concretos, complexifica a discussão e obriga a uma lente de ampliação sobre a Infância que permita, nela, rever semelhanças e diferenças.

Este mapeamento permitirá então resgatar, tal como se discute na primeira parte deste trabalho, uma teoria crítica da infância como proposta por Sarmiento e Marchi (2008) que assume a infância enquanto construção histórica e enquanto grupo social excluído e oprimido. É a partir deste quadro de análise que será possível encontrar uma reconstrução do discurso sociológico desafiador do que poderá apelidar-se de imagem normativa da Infância (idem), que encontra dificuldades em classificar, observar ou compreender realidades outras, como as crianças-soldados, as crianças traficantes ou mesmo as crianças trabalhadoras. As imagens constitutivas da Infância são, deste modo, homogeneizadoras, dificultando a análise de todas as infâncias que, em diferentes contextos, se constituem como a não criança (Sarmiento e Marchi, 2008). Estas, desafiam os investigadores a mobilizarem novos quadros de análise que amplifiquem o olhar sobre as suas realidades, em particular nos aspetos que possam desafiar a norma na sua análise: a deslocalização dos espaços “normais” de socialização, a deslocalização dos contextos institucionais referenciais para outros que “fogem” ao esperado e, finalmente, para modos de participação cívica e política diversos, onde a ação política das crianças se exerce como coletivo.

Em Portugal, as experiências de participação infantil, formalizadas e especialmente em contextos institucionais, são reduzidas e pouco representativas tendo em conta a realidade de outros Países, nomeadamente europeus. Sobretudo no que diz

respeito ao âmbito meso de análise – o das políticas públicas e da legislação, por exemplo – o envolvimento e participação de crianças e jovens é praticamente inexistente, sendo o mais comum ouvirem-se os adultos que têm por função a educação das mesmas, como será o caso, nas políticas educativas, da audição das associações de pais e dos sindicatos de professores. Nestes processos, as crianças e jovens são dificilmente escutadas, mesmo que em espaços ou estruturas especialmente concebida para esse efeito. No entanto, nos níveis seguintes poderá ser mais evidente encontrarem-se algumas experiências que a fomentam e que ajudam a construir as imagens de uma criança cidadã em Portugal, mesmo tendo em conta possíveis limitações e constrangimentos que a ela possam ser associadas. A experiência do Parlamento jovem, que envolve anualmente alunos de diferentes escolas do país convidados a discutir temas específicos na Assembleia da República pretende ser um mecanismo de envolvimento mas, também, de aprendizagem de modos de funcionamento democrático e de participação e mobilização política formal será um dos exemplos a apresentar. Analisar-se-ão, do mesmo modo, outras experiências como as dos orçamentos participativos para crianças (Tomás, 2006) ainda que vistas como não generalizadas no país, mas interessantes nos modos de entendimento da cidadania infantil.

Ao nível local e comunitário e das instituições parece ser mais fácil e mais potenciada a participação infantil, estando já mapeadas diferentes experiências/espaços com diferentes níveis de formalização, sobretudo em contexto europeu e neste, e particular, em países do norte da Europa e escandinavos, e no Reino Unido. Em Portugal, algumas experiências são possíveis de encontrar em comunidades e municipalidades que têm vindo a mobilizar instrumentos e espaços que possam promover a participação e cidadania infantis.

A parte II da tese dedica-se à exploração do percurso metodológico escolhido no trabalho empírico. Parte de considerações genéricas sobre a natureza da investigação social, dando particular atenção às especificidades dos processos de investigação com crianças. Segue o princípio de atender a condições particulares da Infância que, não prejudicando princípios gerais de qualquer investigação social, exigem maior atenção, nomeadamente nos modos de preparação dos instrumentos de pesquisa e de reflexivamente interpretar os seus resultados. A necessidade de assegurar coerência com

as mudanças paradigmáticas operadas no seio da área disciplinar e com os objetivos traçados situam a investigação como de tipo intensivo, de natureza qualitativa, percorrendo objetivos de interpretação dos modos como as crianças constroem cidadania no contexto escola e no âmbito da cidade. Neste sentido, a explicação dos contextos de investigação e do modo como a pesquisa ocorreu permitem perceber as opções tomadas, em particular, nos instrumentos selecionados e nos modos de tratamento da informação. Da mesma forma, a adaptação de instrumentos de investigação aos contextos, aos grupos de crianças e jovens, e ao tempo e recursos necessários à investigação são também explorados.

Selecionaram-se dois estudos de caso de natureza qualitativa e de orientação etnográfica, com o intuito de desenvolver uma abordagem que investigasse fenómenos sociais específicos desenvolvidos em contextos reais e onde o recurso a diferentes fontes de dados e materiais de pesquisa se assume como componente essencial da investigação (Carmo e Ferreira, 1998). Assim, um estudo de caso poderá definir-se como “uma heurística transparadigmática e transdisciplinar que envolve uma delimitação cuidadosa do fenómeno para o qual a evidência se recolhe (evento, conceito, programa, processo...)” (VanWynsberghe e Kahn 2007, p. 80). A escolha de metodologias qualitativas prende-se com critérios claros, tais como os apontados por Bogdan e Biklen (1994). Em primeiro lugar, a possibilidade de estabelecer fontes e a recolha de dados no ambiente natural dos sujeitos de investigação, sendo o investigador o principal recurso a mobilizar. Assim, a recolha de dados implica, frequentemente, o contacto direto com os sujeitos, neste caso, com as crianças nos seus contextos naturais de ação. Em segundo lugar, tem grande interesse na descrição aturada dos resultados, onde a escrita e registo da mesma assumem um papel central. Descrevem-se pessoas e situações, podendo esses registos incluir um conjunto diversificado de outras fontes, como notas de campo, transcrições de entrevistas, registos de atividades de investigação, fotos, mapas, etc... Terceiro, a construção do processo é altamente valorizada, com atenção às formas de programar as atividades de investigação, à análise dos quotidianos dos sujeitos e aos modos como ocorrem as interações. Ressalve-se, no entanto, que os resultados e os modos de organizar criteriosamente esses elementos assumem, para nós, papel igualmente relevante. Quarto, a análise desses dados é feita de modo indutivo, construindo-se um quadro de análise à medida que são recolhidos e refletidos. Novamente, a indutividade não exclui um trabalho de preparação prévia de

diferentes materiais, nomeadamente grelhas de análise, materiais de registo, análise de documentos realizados pelas crianças, etc...Por último, a compreensão de significados múltiplos na pesquisa é central, integrando-se nessa construção não apenas os elementos de conhecimento teórico, mas sobretudo a perspetiva dos participantes, no nosso caso, das crianças. As experiências explicadas pelos atores, os seus modos de as interpretar e as implicações que ambos têm para os modos de estruturação de cada um constituem um aspeto central neste tipo de abordagem.

Construíram-se dois estudos de caso para observação dos modos de participação política e de codecisão das crianças e jovens: uma escola pública de 1º ciclo, localizada no Norte do País, abrangendo duas turmas, uma de 1º ano e uma de 3º ano. Aqui, observaram-se as rotinas do espaço escolar e a mobilização de instrumentos e espaços de participação das crianças, como as assembleias de turma, entendendo-se a escola como espaço socializador das crianças, também na sua dimensão política. Um segundo caso de estudo, a Cidade Amiga das Crianças (CAC) da cidade de Aveiro, onde se observou a participação de crianças e jovens em instrumentos formais de participação política – as assembleias municipais jovens – e se construíram diferentes atividades de investigação. A CAC de Aveiro inspira-se no protocolo Unicef das Cidades Amigas das Crianças a que diferentes municípios portugueses aderiram, visando a promoção dos direitos das crianças, em particular, os de participação.

Tal como discutido na maioria das investigações com crianças, a reflexão sobre o papel do adulto e do modo como constrói relação com os sujeitos de investigação, e as questões éticas surgidas no terreno tornam-se um ponto central. De facto, também neste processo surgiram questões éticas, de difícil resolução, e que exigem não apenas um questionamento por parte do investigador, mas sobretudo uma reflexão cuidada para que seja possível progredir no campo de estudo. A apresentação desses dilemas servirá, em última análise, para questionar modos de produzir investigação com crianças, em espaços institucionais delimitados, como é o caso da escola e das estruturas municipais.

A natureza interpretativa do trabalho, e a sua indutividade serão debatidos assumindo-se que, tal como outras posturas investigativas, nenhuma é completa nem capaz, de retratar e produzir conhecimento inteiramente sobre a realidade. Nesse mesmo sentido, discutir-se-á a natureza do trabalho equacionando as suas condições de produção, os seus constrangimentos e os seus resultados ao longo do processo de

investigação. A par desta discussão, far-se-á a da escrita da *narrativa de investigação*, enquanto processo de construção de histórias e narrativas que deverão construir sentidos – e fazer sentido – quer para o investigador quer para o leitor.

A escolha de criação de *episódios de investigação* (Graue e Walsh, 2003), apoiada na discussão da importância da teoria como guia de construção de conhecimento e de reflexão sobre a realidade é também justificada, fundamentalmente, pela necessidade de organizar o material de pesquisa em diferentes temáticas encontradas como centrais no processo de investigação. Estes episódios constroem-se a partir de diferentes materiais e pontos de vista sobre determinadas dimensões, e sucedem-se de forma lógica e coerente, ajudando a compreender a realidade que se pretende contar. O investigador como contador de histórias (Denzin, 1998) e a investigação como *história episódica* serão então debatidos. Finalmente discutir-se-á a necessidade de observação de duas permissões investigativas, como condição de conhecimento da realidade no presente trabalho: a *permissão da surpresa* e a *permissão do inesperado*. Ambas serão centrais na escrita do trabalho e na fabricação dos episódios de investigação, ajudando quer leitor quer investigador a construir a realidade observada, de modo a que esta possa, em cada momento, assumir-se como distinta do que inicialmente se projetou ou do que sempre se assumiu como verdadeiro. Com crianças, ambas as permissões são particularmente importantes, dada a familiaridade que perante ela assumimos e a necessidade de criação de uma *estranheza nova* que permita um olhar, também ele novo.

Finalmente identificam-se os instrumentos de produção de dados, a sua natureza (documental e não documental, de observação, registos visuais e audiovisuais e atividades de investigação) e os objetivos preconizados para cada um, com os diferentes grupos de investigação e em cada um dos contextos de investigação. Os instrumentos construídos procuraram sempre respeitar o princípio de audição das vozes das crianças e jovens, bem como dos adultos que foram ouvidos, respeitando-se a vontade dos sujeitos de participar em cada momento de investigação. Esses instrumentos passaram, fundamentalmente, pela criação de grelhas de análise de materiais de natureza documental, pela elaboração de entrevistas (a crianças e jovens e a adultos da EB 1º ciclo), pela criação de atividades específicas de investigação com os diferentes grupos – “A Minha semana”, “A Minha Escola”, “Quem Decide”, Workshops CAC – e pela análise de registos de observação, particularmente as das assembleias de turma da EB de

1º ciclo e as da Assembleia Municipal Jovem, e pela realização de *focus groups* (grupos focais) com os seus participantes.

Os materiais de investigação foram posteriormente trabalhados a partir de técnicas qualitativas, auxiliadas por outras de análise de materiais visuais/audiovisuais de pesquisa, como foi o caso das *walking interviews* com as crianças do 1º ano da EB e dos desenhos das crianças. Para todos os materiais elaborados pelas crianças foram criadas grelhas de análise, com categorias e indicadores que permitem uma interpretação mais objetiva das mesmas. A análise de conteúdo qualitativa foi privilegiada nas entrevistas realizadas aos diferentes grupos, partindo-se da transcrição integral das mesmas e da posterior análise em grelha previamente elaborada, ainda que nela fosse possível a inclusão de novas categorias não previstas, dando-se particular ênfase à narrativa construída pelos sujeitos de investigação. O texto, enquanto narrativa de investigação permitirá, então, encontrar pistas para os questionamentos inicialmente lançados, sem encerrar em si uma explicação única.

A partir dos diferentes materiais são então criados os episódios de investigação, narrando os modos de construir cidadania e de participação das crianças e jovens em contextos específicos. Ainda que atendendo à diversidade dos mesmos, procurar-se-ão as comunalidades e diversidades (Christensen e James, 2005) da infância cidadã em cada um dos contextos, sendo possível encontrar neles tensões e constrangimentos semelhantes e outros que se tornam específicos dos contextos em que ocorrem. Assim, é a produção de textos que procuram retratar realidades por si complexas, híbridas (Prout, 2005) e em constante mutação que encontra os seus maiores desafios. Retomando alguns questionamentos colocados por Sirota (2012), a propósito da natureza do trabalho etnográfico, e de Christensen (2009), a definição dos modos pelos quais as vozes das crianças aparecem retratadas em texto é necessária em qualquer uma dessas narrativas. Como argumenta Sirota (2012), trata-se de definir se se fala de, por ou da criança. Ainda que reconhecendo que cada uma das questões possa encerrar, em si mesma, diferentes objetivos, a verdade é que na construção desses discursos nem sempre é óbvio, para o investigador, em que questão se situa. De facto, parece-nos mais evidente que, na construção de modos de conhecimento sobre as crianças se passa por todas elas, ainda que umas possam assumir maior relevância sobre as outras. Do mesmo modo, Christensen (2009) ao questionar o que entendemos por participação das crianças, coloca também o acento em termos de pesquisa. Que crianças ouvimos? Por

que razão as ouvimos, e em que medida somos ou não capazes de traduzir as suas representações do mundo?, são questões centrais aquando da escrita do texto.

A entrada no terreno e a exploração dos contextos de investigação é feita no capítulo 3 da tese, descrevendo-se a EB de 1º ciclo onde foi realizado o trabalho de terreno a partir de notas de observação, fotografias, e análise do projeto educativo do Agrupamento. O Projeto das Cidades Amigas das Crianças (CAC) de Aveiro é fundamentado a partir do protocolo e do material da Unicef sobre a iniciativa, enquadrando-se num quadro mais vasto de construção de cidades mobilizadoras e respeitadoras dos direitos das crianças, em particular, os de participação. Em ambos os contextos se respeitaram os princípios de obtenção de consentimento informado e de possibilidade de não participação das crianças, se assim o desejassem ou escolhessem. As atividades de investigação procuraram respeitar os tempos institucionais e das crianças, tendo sido facilitados pelos adultos que mediarão a pesquisa.

Na EB de 1º ciclo o foco centra-se, essencialmente, na ideia da criança cidadã em espaço escolar, no ofício da criança (Sirota, 2001) *versus* ofício do aluno (Perrenoud, 1986; Sarmiento e Marchi, 2008), onde por definição, as suas competências enquanto ator social competente e ativo mais poderão ser reveladas. A escola, enquanto espaço socializador de grande importância na vida da criança, estrutura os quotidianos infantis bem como as suas diferentes aprendizagens de modos formalmente estruturados. Nela, as crianças dispõem de recursos dentro e fora da sala de aula, que lhes permitem a construção de identidades individuais e coletivas, de desenvolvimento de espírito crítico, de cooperação e de experienciação de papéis. Enquanto espaço regulador da condição infantil contemporânea, atravessado também ele por um conjunto de tensões e incertezas da sociedade em sentido mais lato, a escola deverá contribuir para o desenvolvimento integral da criança, não a objetivando apenas como criança-aluno mas, sobretudo e também, como criança-sujeito, criança-pessoa, e no limite, como criança cidadã.

A par do contexto da escola, um interesse crescente em situar as experiências de construção de cidadania das crianças na cidade, e portanto, em modos de vida urbanos e urbanizados, e dos entendimentos que têm sobre os lugares que habitam, tem vindo a ocupar lugar investigação da infância. Os processos de *insularização* (Zeihner, 2003) e de *domesticação* da Infância são observados em torno dos lugares que a elas são

destinados na construção de uma cidade que responda aos seus interesses e necessidades, e que lhes permita a criação de diferentes oportunidades e acesso a dimensões de vida e direitos centrais para as crianças. A cidade, enquanto espaço social, cultural e simbolicamente diverso e tenso permite às crianças diferentes modos de mobilidade, de acesso a bens culturais e sociais, de entretenimento e lazer. Estas, constroem ou possibilitam a construção de diferentes modos de viver a infância, frequentemente não consultadas em decisões que afetam os seus dias, seja no acesso à escola, à possibilidade de se encontrarem com os seus pares ou de explorarem esse mesmo espaço.

A imersão no terreno de investigação tomada para este trabalho partiu de diferentes opções, fundamentalmente guiadas pelos objetivos de pesquisa e pela teoria previamente construída e analisada na temática central da tese. Os trabalhos de natureza interpretativa e qualitativa, com caráter indutivo e reflexivo, não se constroem no seguimento de um guião perfeitamente delineado e estruturado, com passos que obviamente se seguem uns aos outros e do qual resulta, no final, a apresentação de resultados e conclusões. Antes, guiam-se por múltiplos caminhos que se entrecruzam, não necessariamente nos momentos previamente definidos, e nem necessariamente dos modos previstos. Todo o conhecimento, nesta medida, é sistematicamente mediado por fatores subjetivos, decorrentes da própria natureza do trabalho, do próprio investigador e do modo como vê o mundo, que o tornam permeável a diferentes interpretações, inclusivamente por parte do leitor.

Os contextos não são, nunca, neutros face a um conjunto de situações que permitem ou constroem as ações dos indivíduos. Outro aspeto a ter em conta diz respeito à consideração que o investigador deve ter em relação à especificidade do contexto – as crianças vivem em contextos específicos, onde têm experiências específicas, observadas em situações das suas vidas reais. A necessidade de descrição dos contextos assume maior relevância na adoção de metodologias de tipo intensivo e interpretativo tal como descrito no ponto interior. As ações das crianças, individual e coletivamente consideradas, deverão ser situadas em contextos e situações que as tornam únicas, sendo de particular importância a observação dos aspetos selecionados como mais relevantes num dado contexto e numa dada ação de um dado grupo social – no nosso caso, a Infância. Finalmente, ao possibilitarem e/ou constroem diferentes tipos de ofícios da criança, os contextos escolares serão frequentemente estudados quer

pelo carácter convergente e uniformizador que a sua ação exerce quer pela transgressividade que permite, e pela divergência que provoca ajudando à transformação das realidades e das ações dos seus sujeitos.

Os contadores de histórias (Denzin, 1998), enquanto produtores de narrativas, então, sujeitam a sua história aos próprios acontecimentos observados, deles retirando e criando sentidos apoiados quer na teoria quer na explicação dos sujeitos ou personagens, envolvidos na história. A própria teoria, que enforma essas mesmas explicações é, também ela, uma narrativa. A reflexividade do investigador juntamente com uma escrita revisitada poderá, com efeito, permitir algum grau de segurança na apresentação do texto, ainda que não reduzindo na sua totalidade, alguns desses riscos. Nenhum texto, nesta medida, será isento. O investigador como contador de histórias (Denzin, 1998) e a investigação como *história episódica* são então dois elementos centrais no processo de escrita. Na escrita, o recurso à palavra e a outros modos de captura da realidade – a fotografia, a imagem desenhada pelas crianças – assume-se como tarefa complexa. Tal como argumenta Denzin (1998), ela assume-se sempre como processo de representação, do outro e de si próprio, onde a audição da voz do outro se assume como elemento central. No caso das crianças, em particular, frequentemente entendidas como ausentes de voz própria, este aspeto assumem maior relevância. A voz das crianças é frequentemente mediada pelas de adultos ou escutada em contextos onde as condições para essa audição se encontram fortemente constrangidas. Encontrar modos na escrita que permitam a “voz” e a “vez” das crianças deverá constituir para os investigadores uma preocupação na escrita das narrativas de investigação.

A parte III do trabalho destina-se à interpretação dos resultados de terreno e à escrita dos episódios investigativos encontrados nos dois contextos de investigação. Serão tratados tendo em conta o material empírico, auxiliado e interpretado a par com a teoria disponível, constituindo narrativas sobre a cidadania infantil e os modos de participação das crianças, em contexto escolar e no âmbito da cidade. Embora vistos individualmente, os contextos interrelacionam-se inevitavelmente, trazendo similaridades e diversidades no modo de crianças e jovens se construírem enquanto cidadãos.

Na EB de 1º ciclo o foco centra-se, essencialmente, na ideia da criança cidadã em espaço escolar, no ofício da criança (Sirota, 2001) versus ofício do aluno (Perrenoud, 1986; Sarmiento e Marchi, 2008), onde por definição, as suas competências enquanto ator social competente e ativo mais poderão ser reveladas. Mais do que olhar aos modos a partir dos quais as crianças são capazes, nos seus contextos mais íntimos, como os grupos de pares, de construir sociedades infantis (Rayou, 1999) e de exercerem o estatuto de cidadãs entre iguais, importa considerar a necessidade de formalização e de visibilidade do coletivo da infância, a partir da sua participação em estruturas promovidas pela própria escola e pelos adultos, particularmente os professores. Aqui, é possível a consideração da necessidade de mudanças estruturais profundas, sejam ao nível organizacional e institucional, sejam ao nível das práticas pedagógicas. Mesmo quando mobilizadas em torno de estruturas para esse efeito, como é o caso das Assembleias de turma, é possível identificar tensões nos impactos e alcances da participação das crianças, nas oportunidades para essa participação e, finalmente, nas permanências ou transformações de questões que sejam, para elas, relevantes. Ainda neste sentido, o lugar das crianças na escola não é também visto como exclusivo e desligado das múltiplas relações que aí se estabelecem, em particular com os adultos. Pelo contrário, a observação de parcerias e alianças e de relações de confiança com adultos, que auxiliam a criança a pensar, a argumentar, e a obter um conhecimento do mundo mediado e crítico, também são possíveis de encontrar.

Nenhuma das questões anteriores, no entanto, anula as relações estruturais e interpessoais de poder de que a instituição escolar se reveste. Seja pelos rituais de iniciação à escola, pela aprendizagem do ofício de aluno, pela criação de homogeneizações entre crianças na criação da aprendizagem escolar. A institucionalização da infância, como característica central da contemporaneidade, encontra na escola uma das suas formas mais evidentes, estruturando os quotidianos da criança de modos intensos. Mas é possível encontrar pequenos espaços de participação que, ainda que com efeitos limitados, sobretudo na produção de transformação, conferem às crianças oportunidades que valorizam e sobre as quais aprendem a desenvolver uma postura crítica e reflexiva.

Foi neste sentido que se observaram duas turmas da escola de 1º ciclo: uma de 1º ano, em que se trabalharam em particular, os modos de integração na cultura escolar e posição da criança enquanto participante. Diferentes atividades de investigação

procuraram escutar a perspectiva das crianças sobre a escola e sobre o modo como entendem o seu papel e dos adultos na instituição, procurando observar de que modo são envolvidas em decisões simples, nomeadamente no espaço da sala de aula. A turma de 3º ano foi escolhida por mobilizar instrumentos concretos de participação das crianças na regulação dos seus papéis na sala de aula, do coletivo da infância enquanto modo de co construção de decisão com adultos, e entre si, que mobilizam diferentes competências de carácter político das crianças. Exploram-se as perspectivas das crianças sobre esses modos de participação, observando tensões, confluências e divergências, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos. Nas duas turmas, os adultos docentes foram também escutados, procurando-se explorar a sua perceção sobre a escola e o seu lugar nas vidas das crianças, a sua conceção de cidadania das crianças e a pertinência da sua participação no espaço escolar, e das suas escolhas pedagógicas em função dessas representações.

De modo a construir as narrativas de investigação, criaram-se episódios organizados a partir da natureza da informação, e que permitem identifica os temas centrais da investigação. Os episódios gravitam em torno de dimensões entendidas como possibilitadoras da compreensão desses papéis e lugares, interpelando-se, de modo contínuo, as diferentes perspectivas sobre essas mesmas dimensões. A análise desses episódios possibilitará, assim, uma interpretação dos modos de construção de participação e cidadania infantil, admitindo a polifonia das vozes de crianças e adultos. Do mesmo modo, diferentes atividades de investigação com os grupos de crianças permitem entender interconexões entre diferentes dimensões das suas vidas que, nos quotidianos, não se separam, identificando-se, por exemplo, uma particularmente forte com a família, onde os modos de participação e decisão colocam também as crianças em diferentes posições.

No sentido de se poder refletir sobre experiências de envolvimento e participação de crianças e jovens em estruturas de codecisão de poder local – frequentemente identificado como espaço privilegiado para uma participação efetiva dos mesmos – escolheu-se o município de Aveiro enquanto promotor do projeto Unicef “Cidades Amigas das Crianças”² (CAC). O pressuposto de que ao aderirem às CAC revela, por si só, a abertura para a criação de momentos de audição, consulta e

² No original, “*Child Friendly Cities*” (Unicef)

codecisão por parte de grupos de crianças e jovens, em diferentes níveis, motivou essa escolha. A partir da observação de Assembleias Municipais Jovens, dirigidas a crianças de escolas de todo o município frequentando o 1º e 2ºs ciclos do ensino básico, e escolas secundárias, e partir das diferentes temáticas discutidas, ouviram-se as mesmas sobre a sua participação, os modos como gostariam de ser envolvidos em processos de codecisão, e prepararam-se atividades de investigação que debateram a pertinência das propostas, os modos de priorização e as escolhas para uma cidade mais respeitadora das necessidades e características das crianças e jovens.

As tensões e fragilidades do processo, bem como os aspetos positivos identificados pelos mesmos são explorados, de modo crítico, atentando-se, em particular, ao conjunto de constrangimentos identificados para este nível de participação. É aqui, na cidade, e em órgãos públicos de decisão, que a expressão do coletivo da infância, do seu reconhecimento e da validação das suas perspetivas encontra pressupostos fundamentais para a construção da cidadania infantil. Os episódios organizam-se, também aqui, de modo a permitir a leitura das perspetivas das crianças e jovens sobre as suas experiências de participação mas também, respeitando os princípios das CAC, da necessidade de criar estruturas de participação e de codecisão que respondam diretamente, às suas expectativas, capacidades, disponibilidades, e que respeitem os recursos de que dispõem. Analisam-se os momentos concebidos, desde *grupos focais* com participantes na Assembleia Municipal, as atividades de mapeamento da cidade pelos grupos de crianças e jovens, e os *workshops* desenvolvidos de modo a construir os seus instrumentos e modos de participação construídos a partir das experiências vividas durante o processo. Com esta análise, pretende-se então identificar modos de participação e codecisão das crianças e jovens em contextos formais, e no domínio do espaço público.

A síntese final retomará as ideias centrais do trabalho, quer ao nível teórico quer empírico, refletindo sobre a necessidade de ampliação do conceito de cidadania para um que possa vê-lo como conceito *episódico, difuso e fragmentário*, devendo ser considerado como retratando diferentes possibilidades e constrangimentos, e não tanto etapas ou sucessões de momentos puros de afirmação de direitos e de exercício dos mesmos. O espectro de possibilidades que foi possível encontrar neste trabalho reflete

por um lado, elementos centrais e que poderão assumir-se enquanto comuns mas, sobretudo, a diferenciação de experiências de cidadania e de participação das crianças e jovens, que complexificam a necessidade de equacionamento dessas possibilidades. O caráter *fragmentário das experiências* observadas ao longo do trabalho, alerta ainda para a necessidade de construção de espaços de participação significativos nas vidas das crianças e jovens que possam traduzir-se quer na continuidade quer na transformação de dimensões das suas vidas em que a própria aprendizagem desses processos permita um maior impacto das mesmas.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DA CRIANÇA CIDADÃ

1. A sociologia da Infância no século XXI: breve síntese histórica da constituição da disciplina

“Onde anteriormente encontramos um conjunto de discursos mais ou menos incomensuráveis entre as ciências naturais, as ciências sociais e as humanidades, é possível ver agora um conjunto mais coerente (ainda que não necessariamente unificado) de perspectivas. A última parte do século XX viu uma erosão das fronteiras entre muitas categorias que, no pensamento modernista, foram vistas como mutuamente exclusivas. Isto levou ao aparecimento de uma nova fluidez nas assunções ontológicas, de tal forma que, por exemplo distinções entre o humano e o não humano podem ser tratadas como alteradas e negociáveis mais do que fixas e tidas como certas” (Prout, 2005, p.143)

A consolidação da Sociologia da Infância como área disciplinar específica tem sido, em particular desde a década de 80, um dos grandes objetivos dos estudiosos dos chamados “Novos Estudos da Infância”, “Estudos da Infância” (*Childhood Studies*) ou “Estudos da Criança”. Resultante de um movimento mais abrangente de redefinição paradigmática nas diferentes disciplinas e áreas do saber em Ciências Sociais, que começam a problematizar novos interesses e quadros teóricos no entendimento da infância, a Sociologia começará a questionar alguns dos seus conceitos básicos e premissas fundacionais, que definirão novos olhares sobre a Infância. Tal como salientam Buhler-Niederberger (2010, a, b)) ou Sarmiento (2013) a área tem sido bem-sucedida na definição de novos quadros teóricos sobre a infância e as crianças, na condução de pesquisas empíricas ricas e multifacetadas, ao influenciar diferentes aplicações em profissões diversas e na construção de políticas sociais.

Tratou-se portanto, num primeiro momento, de explicitar um novo paradigma no estudo da Infância que tornasse claras algumas dessas mudanças, particularmente no que às suas premissas base dizia respeito.

“A tarefa de tornar este paradigma emergente explícito está longe de estar completa e continua a ser a grande prioridade para aqueles envolvidos no estudo da infância” (Prout e James, 1990, p. 2-3)³

³ “The task of making this emergent paradigm explicit is far from complete and remains the major priority for those involved in the study of childhood” (Prout e James, 1990, p. 2-3)

Ora, pese embora o enorme avanço na área de estudos da Sociologia da Infância nas duas décadas que se seguiram a esta observação de Prout e James, ela permanece atual particularmente quando se analisam as grandes linhas de investigação que têm sido seguidas com crianças e os desafios que enfrenta atualmente, tal como se discutirá. Um dos sinais claros deste avanço prendeu-se com a criação e proliferação de diferentes centros de Investigação por toda a Europa dedicados ao Estudo da Infância e das crianças; à abertura de cursos de pós graduação, mestrados e Doutoramentos na área; à inclusão de um Research Committee on Sociology of Childhood na International Sociological Association (ISA); à criação de um Comité de Recherche en Sociologie de l'Enfance na Association International des Sociologues de Langue Française (AISLF), com organização de encontros e colóquios regulares sobre essa temática; na criação de revistas da especialidade; na criação de projetos e parcerias comuns com diferentes centros de investigação, etc...⁴. Uma segunda razão – intimamente relacionada com a primeira – terá que ver com o esforço que foi sendo feito no sentido de fornecer as bases teóricas ao novo paradigma que se pretendia reforçar. Neste sentido, e seguindo Prout e James (1990), se se assumir que a explicitação de um novo paradigma não implica apenas um conjunto de valores, crenças, técnicas e metodologias consensualmente partilhados por uma comunidade científica mas também, e sobretudo, a rutura com conhecimentos formulados anteriormente acerca de um dado fenómeno (no caso, a Infância), tratava-se de promover essas rupturas e de afirmar novas perspetivas e conhecimentos acerca da Infância e das crianças. A par de uma contextualização teórica distinta e própria da disciplina, a preocupação centrou-se ainda na conceção e adaptação de metodologias de investigação que pudessem, de modo rigoroso, captar os pontos de vista das crianças e envolvê-las na pesquisa. Um dos marcos fundamentais deste percurso terá sido também a adoção das designadas metodologias de investigação participativa com crianças, ainda hoje em discussão no seio da Sociologia da Infância (Almeida, 2009; Fernandes, 2009).

Assim, o grande foco desta reconcetualização paradigmática da Sociologia da Infância traduziu-se, num primeiro momento, na criação de um quadro concetual

⁴ Salientam-se, a título de ilustração, a criação de diferentes *Childhood Studies Centres* em Universidades Inglesas, com forte impulso de autores como Alan Prout, Chris Jenks, Pia Christensen, Allison James, Virginia Morrow, entre outros; no caso francófono, e através da AISLF, as contribuições de Régine Sirota, Éric Plaisance, Patrick Rayou, Julie Delalande, entre outros; na criação do Research Committee on Sociology of Childhood, na ISA, de Jens Qvortrup; no caso português, pela criação do Instituto de Estudos da Criança (IEC) e do primeiro Mestrado em Sociologia da Infância de Manuel Sarmiento e da sua equipa de investigação, em particular, Natália Fernandes e Catarina Tomás

suficientemente estabelecido e capaz de captar e fundamentar as novas premissas. Não nos alongaremos ao definir essas premissas, atualmente aceites de modo consensual por entre os principais investigadores da área⁵. Sistematizamos, no entanto, algumas das ideias basilares que sustentam a maioria dos estudos e pesquisas inscritos neste domínio, tal como fizemos já em estudos anteriores⁶.

- i) A ideia da Infância como *construto social* (Jenks, 1990), assumindo-se como categoria social e estrutural, variando de acordo com especificidades temporais, culturais, locais e históricas das diferentes sociedades em análise. Dito de outro modo, a assunção da Infância como *una e vária* (Sarmiento, 1999, p.9).
- ii) A infância enquanto variável de análise social que não pode separar-se de outras, como a classe, o género, ou etnicidade, em que considerando os diferentes contextos se assumem, também, diferentes possibilidades de ser criança.
- iii) A infância e os seus mundos, as relações sociais que estabelecem, e as culturas da infância deverão ser estudadas de modo próprio, tendo em conta a perspectiva das próprias crianças e não apenas dos adultos.
- iv) A reconstrução da infância na sociedade com tarefa do novo paradigma, enquanto trabalho multidisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, e permitindo uma transformação das práticas profissionais que sejam coerentes com a nova visão da criança e da infância.

Assim, a construção de conhecimento da Infância na perspectiva sociológica começou por ser de carácter mais dicotómico que aglutinador, transferindo para o campo da Sociologia da Infância os debates clássicos – e ainda atuais –, como é o caso da dicotomia estrutura/ator ou da natureza/cultura. A produção do quadro científico próprio não foi, portanto, imune a esse pensamento dualista, que encontra alguma dificuldade

⁵ Relembramos aqui os principais autores e as obras de referências que têm vindo a constituir-se como marcos na reformulação teórica da Infância. Para um aprofundamento e releitura destas questões, sugerimos James e Prout, 1990; James, Jenks e Prout, 1998; Corsaro, 1997; Jenks, 1992; 2001; Christensen e James, 2005, como obras de sistematização do novo paradigma de estudo da Infância.

⁶ Trevisan, Gabriela (2006), *A amizade é a coisa melhor do mundo apesar do amor*. Afetos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares”, Braga, Universidade do Minho, IEC, Dissertação de Mestrado (não publicada).

em conciliar diferentes níveis de pensamento teórico na produção de conhecimento sobre as crianças. De modo grosseiro, poder-se-á dizer que sobretudo a primeira década de produção teórica no novo paradigma se centra num interesse pela observação e interpretação do quotidiano das crianças, em recolher as suas perspetivas e visões do mundo. A este título, salientam-se numerosos investigadores interessados na análise das *childhood cultures* (culturas da infância) ou das culturas de pares e da sociedade infantil (*société enfantine*) e na introdução da visão da própria criança nessa produção. Ao mesmo tempo, a produção de trabalhos nas perspetivas mais estruturais e macro da infância – com Jens Qvortrup, Sgritta, entre outros, como um dos grandes representantes no plano internacional ou Sarmiento, no plano nacional, em particular pela análise da situação de exclusão da infância e das políticas públicas – parece razoável assumir-se um certo “encantamento” dos pesquisadores nestes domínios. Sarmiento e Marchi (2008) acrescentam ainda a estes indicadores, a renovação do conceito clássico de geração, com autores como Mayall, Alanen, Qvortrup e Sarmiento; a operacionalização dos conceitos de “ofício de criança” e de “ofício de aluno” (*métier d’élève*, particularmente trabalhado por sociólogos de origem francófona) e a teoria do construtivismo social aplicada à infância.

Mais tarde, e possivelmente por ter passado o tempo em que se torna também possível olhar para a produção feita de forma crítica e distanciada, a ideia de que a conciliação destas perspetivas se tornara o grande desafio ganha peso, nomeadamente com a publicação da obra de Prout, *The Future of Childhood*, em 2005, onde explora as dicotomias com que ainda hoje a disciplina se debate. Mais adiante debater-se-á este ponto com mais profundidade. Ainda assim, um conjunto de importantes temas foram largamente debatidos e explorados, produzindo novos *insights* acerca das crianças e do modo como constroem modos de ser e pensar distintos e interdependentes dos adultos, em particular pela problematização de assuntos muitas vezes descurados pelos próprios adultos ou por estes desvalorizados. Surgem temas que poderíamos considerar centrais nesta primeira fase de produção teórica e de trabalho empírico com crianças: as brincadeiras, os modos de fazer cultura próprios das crianças, os amores e amizades, as perceções que produzem do mundo, etc...

Partindo destas premissas, tornou-se claro que não se conseguiria envolver a criança no estudo da Infância sem a adequação de quadros teórico-metodológicos que o preconizassem, a partir de princípios fundamentalmente baseados nos seus direitos de

participação. A este nível, a mobilização de metodologias de investigação participativa com crianças, tal como exploradas por O’Kane (2000) – em particular em contextos de grande vulnerabilidade das crianças – e reforçadas pela adaptação da Escada de Participação de Hart (1992) tem vindo a ser um forte ponto de discussão na área disciplinar. Ora, a atenção ao que tem vindo a ser o trabalho desenvolvido nestes domínios atrairá ainda a consciência de que os caminhos se vão renovando à medida que aumenta a produção de conhecimento sobre as crianças, a partir destas novas perspetivas. Do mesmo modo, poder-se-á ainda identificar uma certa “radicalização” de discursos e visões teóricas sobre a Infância, sejam as de uma “infância romantizada” ou as de uma criança “desromantizada”. Dito de outra forma, pareceu ser necessária a criação de uma imagem da criança capaz de definir o que é, o que faz, o que lhe é distintivo e comum face a elas próprias mas também a outras gerações, nomeadamente a adulta (Jenks, 1992; Honig, 2009).

Um outro ponto de viragem que parece ser necessário percorrer prende-se com a consagração dos Direitos da Criança – ONU, 1989 – promotora de uma imagem de criança e de infância como ser ativo e participativo das sociedades onde se insere, como sujeito de direitos e de deveres e, ainda que a um nível “simbólico”, como cidadão. A perspetiva crítica de inclusão dos Direitos das Crianças numa sociedade global facilmente permitirá identificar uma “deceção” face às promessas por ela elaboradas, impossíveis de cumprir quando pensamos em realidades concretas de vida de algumas crianças. De resto, indicadores globais sobre a pobreza das crianças; crianças que morrem ainda hoje fruto de ausência de comida e cuidados básicos de saúde; as crianças-soldado; as crianças de rua...questionam o carácter global da promessa feita pela Convenção.

É sobretudo neste contexto, também, que diversos autores iniciam a exploração da cidadania infantil e dos modos de participação das crianças em diferentes áreas sociais, como ponto central da sua agência e do reconhecimento do seu estatuto como categoria social própria. Tal como se explorará ao longo da tese, as reivindicações de maior visibilidade e protagonismo das crianças na sociedade, e nos diferentes domínios de vida, tornam-se uma nova área dos estudos da infância, onde este trabalho se insere. No entanto, e segundo Buhler-Niederberger (2010, a)), todos estes avanços da disciplina parecem confinar-se ainda a um campo cujo eco não atinge, pelo menos de modo

visível, a teoria sociológica geral que tende, ainda, a ignorar a criança como ator social e a Infância enquanto categoria geracional distinta.

As dicotomias “clássicas”: o caso particular da Sociologia da Infância

Como se afirmou anteriormente, a Sociologia da Infância transportou um conjunto de dicotomias para o seu campo que têm moldado o seu pensamento sobre as crianças. Esta influência sente-se não apenas nos planos teóricos, mas também aos quadros metodológicos em vigor na produção de investigação com crianças e sobre a infância. Para Prout (2005), a sociologia da infância quase que “transportou” para dentro de si essas dicotomias sendo necessário desenvolver uma estratégia de pensamento que permite “incluir o terceiro excluído”⁷. A proposta do “terceiro excluído” implica, para o autor, que os estudos da sociologia da infância considerem a necessidade de uma maior interdisciplinaridade, às diferentes formas que assume a realidade social, à mobilidade e às relações intergeracionais. Assim, o autor começa por analisar o papel da sociologia, 25 anos passados de uma enorme produção de estudos sobre as crianças, com um novo olhar, é certo, mas falhando em superar problemas que se colocam à teoria social há muito tempo:

“Nas décadas de 1980 e 1990, a Sociologia tentava manter-se a par de um complexo conjunto de mudanças sociais anteriormente bem delineadas e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior. O problema era que a teoria social moderna nunca havia proporcionado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância via-se, por essa razão, a braços com uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenómeno contemporâneo e instável” (Prout, 2004, p. 5).

O autor analisa estas questões salientando, ao nível da sociologia da infância, a necessidade de se terem em conta três dicotomias essenciais no estudo sociológico da criança e que enformam a nossa perspetiva sobre elas.

“Quem se preocupar com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se

⁷Comunicação do Prof. Alan Prout, integrada no Ciclo de Conferências em Sociologia da Infância 2004/2005, proferida a 28 de Outubro de 2004, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, sob o título “Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças”, documento policopiado (revisão científica de Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Soares e tradução de Helena Antunes)

dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um ser dotado de competências e capacidades; outros realçam a sua inocência e dependência, ou seja, aquilo de que ela carece” (Pinto, 2000, p. 59)

Deste modo, a contradição máxima entre o encontro da Sociologia e da Infância traduz-se no facto de a sociologia da infância lutar ainda com pressupostos que ao nível da sociologia geral começavam a ser questionados – como exemplo, o autor aponta a afirmação do carácter subjetivo dos sujeitos (crianças) e a definição da infância como estrutura. Assim, alguns dos exemplos do transporte dos dualismos da análise da teoria social para o campo de estudo da Sociologia da Infância, traduzem-se nos seguintes: *estrutura/ação* (indivíduo/sociedade); *natureza/cultura*; *ser/ser em formação*.

No primeiro dualismo poderemos encontrar duas definições: a Sociologia da Infância – quando referente à infância enquanto *elemento da estrutura social* – e a Sociologia das Crianças – quando referente às *crianças enquanto atores sociais*. Para Prout, apesar do reconhecimento da infância enquanto elemento estrutural trazer aspetos positivos – como é o caso da determinação de um modelo de infância numa dada sociedade ser visto como moldado por fenómenos espaciais e temporais – falha ao pressupor que os padrões encontrados em larga escala explicam a ação dos atores individuais e coletivos (desvalorizando o facto de como se atinge a estabilidade da estrutura, por exemplo, através dessas mesmas ações). Por outro lado, se nos centramos no estudo das crianças enquanto atores sociais, assumimos que as infâncias são fenómenos plurais, construídos de forma diversa e através da interação entre os atores humanos. Deste modo, os constrangimentos à ação dos atores são, neste caso, pouco analisados no sentido de se perceber como atuam, ao nível da estrutura. Por isso mesmo, a ação das crianças enquanto atores sociais é facilmente analisada de forma superficial. Para Prout,

“A verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é.” (2004, p.6-7).

No segundo dualismo – *natureza versus cultura* – Prout considera que o interessante da análise recai no facto de chamar a atenção para o carácter relacional da produção dos diferentes fenómenos. Assim, quer infância quer adultez são vistas como efeitos de discursos – a ação [agency] e a estrutura seriam, também, efeitos de discurso. Mas apesar deste ponto positivo, Prout critica a forma como este é feito. Por norma é feito dando ao discurso dos atores “(...) o monopólio enquanto meio através do qual a vida e, conseqüentemente, a infância, são construídos. Os relatos sobre a criança socialmente construída privilegiam sempre o discurso (...)” (idem, p. 7-8). Em última análise, para o autor, passamos do extremo do discurso do reducionismo biológico – em que a criança pertenceria à natureza até ser integrada na realidade social - ao extremo do discurso do reducionismo sociológico – a ideia da criança como socialmente construída.

Por último, a dicotomia *ser/ser em formação* (ser em devir). Para Prout, importa que se consiga considerar a criança, simultaneamente, ser de direitos próprios e ser em formação. Deste modo, esta consideração implica que se assuma, por um lado, a criança como ser de direito próprio – enquanto ator pertencente a uma complexa teia de relações interdependentes – e a criança como “ser a ser” – onde quer adultos quer crianças serão, sempre, seres em formação, na medida que esta ideia fará parte da consideração dos mesmos enquanto pessoas. A crítica à sociologia da infância é feita, então, pela consideração unilateral que tem feito da criança como ser plenamente formado. Estas questões assumem particular importância quando se discutem possibilidades e constrangimentos à participação das crianças e ao seu reconhecimento enquanto cidadãos. Na verdade, questões de maturidade, de competências, de proteção *versus* participação continuam a dominar os discursos e experiências ao nível da participação das crianças, frequentemente limitados e mobilizando estratégias e recursos pouco adequados às suas necessidades e expectativas.

“Pelo contrário, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes” (Prout, 2004, p.9)

Tal como argumenta também Sarmiento:

“ (...) A sociologia da infância elabora o seu plano de trabalho científico a partir da desconstrução de uma imagem social da infância que, tradicionalmente (...) remeteu para o limbo as crianças e a infância enquanto objetos sociológicos: as crianças tradicionalmente são tematizadas não como seres sociais plenos, mas como entes em transição e desenvolvimento, sofrendo ora de modo passivo ora, em

casos minoritários, de modo desviante, o processo de socialização que os conduzia a meros recetores da reprodução social”. (Sarmiento, 2013, p.35)

De resto, as dicotomias ainda existentes em torno da ideia da criança como “ser a ser” assumir-se-ão como cruciais na discussão teórica da cidadania infantil, considerando-se, grosso modo, que impedem a consideração de uma cidadania “aqui e agora” (Lister, 2007, a)) que inclua a criança como cidadã em pleno. Que soluções existem, então, para a inclusão do “terceiro excluído”? Para Prout, a resposta parece residir no facto de estas dicotomias serem mutuamente exclusivas, ou seja, desviarem a atenção para os seus pontos de conexão, essenciais para uma análise cuidada e atenta das crianças e das suas perspetivas. Uma outra consequência da persistência destas divisões é precisamente a de impedir o surgimento de novas perspetivas acerca do modo como as infâncias contemporâneas são construídas. Assim, a única possibilidade é a da consideração da infância como *fenómeno social complexo*, de tal maneira que não encontre o seu ponto de análise nessas dicotomias mas sim, na forma como elas não podem ser reduzidas como tal. O caminho a seguir, nesta perspetiva, passa por se considerarem os seguintes fatores como fundamentais: *interdisciplinaridade* (intensificação da comunicação entre os diferentes campos de estudo da infância); *hibridismo* (considerando aquilo que Latour apelidou de “redes heterogéneas da realidade social”). Nesta perspetiva não existem entidades puras mas, apenas, quase entidades, salientando-as como possibilidades de entidades; *redes e mediações* (teoria do ator rede onde a infância pode ser vista como uma coleção de ordens sociais diferentes, competitivas e conflituosas); *mobilidade* (referente aos limites das sociedades cada vez mais permeáveis, onde é possível encontrar as designadas “infâncias transnacionais” – mobilidade das crianças nos espaços nacionais e internacionais; sociedades pluralistas); *geração enquanto relação* (perspetiva centrada nas relações através das quais se produzem a infância e a idade adulta; processo de geração enquanto processo aberto e plural; percurso de vida).

Este dualismo – do ser em formação – terá forte impacto, como veremos, nas discussões específicas da cidadania infantil, precisamente pela necessidade de se considerar a criança como cidadã no aqui e agora (Lister, 2007, a)) e não apenas como promessa ou potencial de cidadania. No entanto, e tal como se discutirá, quer ao nível teórico quer ao nível da prática a discussão está longe de ser encerrada. A consideração

da criança como elemento em formação tem vindo a prevalecer, servindo de resto como argumentação principal na “negação” ou pelo menos na limitação da consideração da ideia de uma cidadania infantil. Permanece, por isso, o Paradigma da Proteção (Soares e Tomás, 2004), o “complexo da vulnerabilidade”⁸ (Lee, 2000) e, em última análise, a negação da criança como sujeito detentor de direitos políticos, centrais na ideia moderna de cidadania (Sarmiento e Marchi, 2008; Qvortrup, 2002; Lansdown, 2009, entre outros).

Seguindo a mais recente análise de autores como Prout (2005) e Qvortrup (2000), um outro desafio que a Sociologia da Infância enfrenta, passa pela consideração da Infância como fenómeno macro e interdependente de outros que a caracterizam e determinam num dado período. Dito de outro modo, torna-se necessário considerar a proposta de Prout assumindo a *infância como fenómeno complexo* sendo também complexas as opções que se fazem quanto ao modo como se estuda. Neste sentido, torna-se pertinente refletir acerca da possibilidade de uma *macro análise da infância* (Qvortrup, 2005, p. 77-97) e da análise da *comunalidade versus diversidade* da infância (Christensen e James, 2000, p. 160-178).

Não parece, no entanto, claro, o modo como se poderá superar estes desafios, por exemplo, quando se questionam as metodologias de investigação a empregar de modo a permitirem análises “micro” e “macro” das vidas das crianças. Ainda assim, um observador atento encontrará com relativa facilidade elementos mais abrangentes das vidas das crianças refletidas por elas e que influenciam, certamente, a forma como pensam e percecionam determinados assuntos e realidades.

A proposta da radicalização da Infância

Seguindo Sarmiento e Marchi (2008), os estudos da Infância têm vindo a organizar-se em três grandes correntes nas quais, quer crianças quer infância, se problematizam com diferentes tónicas. Uma primeira, estrutural, põe em relevância as

⁸ No original, “vulnerability complex” (Lee, 2000)

condições estruturais nas quais a infância se situa e onde ocorrem as diferentes possibilidades de ação das crianças. Predomina aqui uma perspectiva *macroestrutural* da Infância enquanto *categoria geracional*, compreendendo os modos como a Infância se relaciona como outras categorias geracionais e como essas relações podem afetar as estruturas sociais num sentido mais vasto.

“Para esta corrente, portanto, a categoria social infância mantém-se independente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças, como indivíduos) ainda que varie em consequência das mudanças na estrutura da sociedade e nos seus modos de articulação simbólica” (Sarmiento e Marchi, 2008, p. 2).

Caracteriza-se também pela utilização de métodos de *análise extensiva*, em particular recorrendo à análise estatística e documental. Uma das grandes críticas a esta abordagem tem sido, obviamente, o “retirar” das crianças dos seus contextos de vida que ajudam a explicar e influenciam, direta e indiretamente, as vidas das crianças em particular. De resto, e tal como se discutirá mais adiante, a própria concetualização de uma cidadania infantil dificilmente poderá retirar as crianças dos seus contextos de vida e das práticas do seu quotidiano, partindo-se das conceções atuais de cidadania que reclamam, cada vez mais, o carácter subjetivo da mesma, a construção de processos identitários e a necessidade de se considerar a experiência como fator determinante nas suas vivências. No caso particular da Infância, esta questão assumirá relevância uma vez que a própria construção do conceito de competência – central na argumentação “pró” e “contra” de uma cidadania infantil – se encontra intimamente ligada com os contextos de vida das crianças (Cockburn, 2008; Christensen, 2009; Hutchby e Moran-Ellis, 1998, entre outros)

Uma segunda corrente, *interpretativa* e maioritária nos estudos da Sociologia da Infância tal como referimos anteriormente, advogará que embora as crianças integrem, de facto, uma categoria geracional específica – a Infância – estas são capazes da construção de processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida (Sarmiento e Marchi, 2008). Assim, a atenção foca-se em particular na utilização de métodos capazes de emergirem nos seus mundos, aportando as suas vozes e perceções para o centro da pesquisa, com recurso frequente a métodos de orientação *etnográfica* e de natureza predominantemente *qualitativa*. O centro é o da agência da

criança (agency) e dos modos como constrói ação e o seu significado no quotidiano. Também aqui se encontrarão vozes críticas, num sentido quase inverso ao que encontramos anteriormente: a ideia de que as crianças existiriam por si só, desconsideradas de contextos mais vasto, estruturais, que influenciam também os diferentes modos de se “ser criança” num dado tempo e local (Qvortrup, 2005).

Num terceiro posicionamento, o *paradigma crítico* assume-se para Sarmiento e Marchi (2008) como de algum modo “marginal” relativamente à concetualização na Sociologia da Infância. Considera a infância como construção histórica e, simultaneamente, enquanto condição social, como grupo social “oprimido” e excluído. Surge, desta conceção, uma clara relação entre investigação e práticas sociais interventivas que promovam a “emancipação” da infância enquanto categoria geracional, sendo aqui frequentes a mobilização de posturas investigativas de investigação-ação ou investigação participativa (Sarmiento e Marchi, 2008). A ideia da “emancipação da infância” proposta relaciona-se, de modo direto, com as questões de cidadania infantil e de participação social e política das crianças em âmbitos da sociedade alargados. Refletindo sobre o problema da dicotomização já mencionado, os autores propõem a análise crítica como esforço analítico que permitirá observar o que se incluiu e excluiu no seu próprio debate a partir destas dicotomias. Particularmente importante é a compreensão dos mundos empíricos e concretos das crianças com uma análise mais global da infância, nomeadamente: uma que permita caracterizá-la como dimensão geracional tendo em conta dimensões políticas (aqui abrangendo estruturas e modos de poder, espaços de participação das crianças, definições sociais e legais de infância), onde encontraremos as discussões diretas sobre cidadania infantil; simbólicas (com particular enfoque nas representações sociais da infância fortemente condicionadoras da produção da imagem da criança cidadã); e morais (na análise de comportamentos e quadros morais socialmente definidos sobre as crianças); que possa abranger a ideia da infância como categoria intergeracional, influenciada e influenciadora de outros nos espaços sociais onde se situa; e a importância das culturas das crianças (culturas da infância) no quadro societal mais vasto, expressando modos únicos de ser, a partir dos seus traços distintivos.

Deste modo, a proposta analítica da *radicalização da infância* (Sarmiento e Marchi, 2008) parte precisamente das crianças frequentemente excluídas do discurso sociológico da infância, desafiando a imagem normativa das crianças e tornando-as,

assim, “difíceis” de classificar, observar e interpretar. Nela podem encontrar-se as crianças-soldado, as crianças atores, as crianças traficantes, as crianças trabalhadoras: em suma, as crianças desafiadoras de uma norma constitutiva da Infância na qual não “encaixam”.

A ideia da “não criança”⁹ ou da “criança sem infância” (Marchi, 2007), referindo-se àquelas que o são apenas no abstrato mas não nos seus quotidianos de vida, aos que não encontram espaços de construção identitária ou mesmo de participação/representação política é central na perspectiva crítica. Posto de modo breve, a não criança é aquela que desafia a norma precisamente por não corresponder às tarefas/funções/atribuições usualmente atribuídas às crianças: a escola como espaço centralizador da socialização infantil é aqui posta em causa, por todas as crianças que não fazem dela o seu principal espaço de crescimento, como é o caso das crianças soldado ou das crianças de rua; as que não encontram nas famílias ou em nenhum outro contexto institucional a sua referência; em suma, as que não se comportam nem vivem “como crianças”. É aqui, na procura da diluição das tensões identidade e diversidade que Sarmiento (2013) propõe a análise dialética da Infância, das crianças que estão nas “margens”, apelando a uma compreensão e interpretação dos processos sociais que conduzem a diferentes tensões na normatividade da infância.

Na construção da possibilidade teórica da cidadania infantil, confrontam-se então diferentes imagens de infância em distintos níveis de consignação e reconhecimento de direitos, sejam estes sociais, culturais ou políticos. A impossibilidade de se partir de uma imagem *una* da infância não elimina, contudo, os estudos que se debruçam – como é o nosso caso – numa ideia de Infância relativamente normalizada, centrada em análises de realidades europeias. Deverá, sim, alargar o âmbito dessas discussões a partir do reconhecimento da sua diversidade, ainda que devam ser consideradas globais as considerações sobre a criança cidadã. Ela é ainda útil, pensando como se defenderá nesta proposta, que a discussão dos modos de participação das crianças, em particular em esferas públicas (como é a escola, por exemplo) deverá ser sempre situada e contextualizada, analisando-se os diferentes fatores nela presentes e o modo como se interrelacionam, possibilitando ou

⁹Marchi refere-se à “não criança” para designar o não reconhecimento da identidade a determinados grupos de crianças, como poderão ser as crianças de rua. Neste sentido, o termo não pretende referir-se a nenhuma estigmatização ou diminuição de valor à criança, mas sim, ao contraste entre o quotidiano de determinados grupos de crianças perante um modelo dominante no qual dificilmente encaixarão.

constrangendo esses mesmo modos. Finalmente, porque ela deverá distanciar-se da formulação de argumentações mais ou menos estanques, e de modos unitários e homogeneizadores na sua própria concetualização. Dito de outro modo, a participação vista enquanto *espetro*, onde diferentes fatores interagem de diferentes modos num mesmo espaço ou em espaços distintos, permitirá a observação de experiências de participação mais vastas.

A revisão de Honig: a proposta da generatividade

Honig (2009) propõe um processo de requestionamento da Sociologia da Infância a si própria, através de questões como: o que é a “criança” para os estudos da infância? Se falamos de crianças ou infância? O que fazemos das “crianças” ao analisarmos o que cada uma, individualmente, tem em comum? A linha orientadora de Honig será assim de natureza epistemológica, sintetizando-se do seguinte modo: como é que os estudos da Infância constituem o seu próprio objeto?

Para o autor, os Estudos da Infância têm vindo a diferenciar-se de outras áreas de conhecimento da infância não pela produção de uma imagem alternativa da criança mas antes, através da diferenciação sistemática entre crianças e infância. Para o autor, então, o projeto de repensar a infância deverá ser efetuado através de diferentes abordagens e diferentes modos de construir o mesmo problema.

Retomando alguns dos conceitos centrais da sociologia da Infância, Honig proporá uma visão crítica dos mesmos formulando novos problemas. Um desses conceitos – culturas da infância – é explorado como constituindo um dos elementos centrais ao estudar a infância e as crianças. Deste modo, a categoria estrutural Infância permanece no tempo e interrelaciona-se com outras, ainda que os modos de produção cultural, valores, ritos, crenças e ideias sejam moldados por um grupo específico – as crianças. Assim, retoma-se a ideia central da diferenciação entre Infância e crianças, de resto já proposta e trabalhada por diferentes atores como Sarmiento, Qvortrup, Prout e Christensen. Torna-se interessante, no entanto, considerar a perspetiva de Honig ao afirmar que através desta diferenciação se coloca a questão da agência da criança e do modo como essa mesma agência se pode relacionar com a infância enquanto realidade transindividual. Ao produzirem um sistema coletivo de significados nas suas próprias culturas, as crianças tornam-se seres competentes no seu mundo mas também no mundo adulto. Regressa, portanto, a ideia de que a competência das crianças poderá e deverá

ser analisada não apenas tendo em conta a especificidade dos seus mundos mas também e, sobretudo, o dos adultos. Esta questão será retomada mais adiante em particular na discussão dos modos através dos quais as crianças acedem a espaços de participação enquanto cidadãs, muitas vezes concebidos e estruturados de modo quase “desligado” das vidas quotidianas e reais das crianças e sem consequências práticas e visíveis quer no mundo adulto quer no das crianças. Da mesma forma, a distinção necessária entre crianças e infância, desejável, apresenta também questões sobre as quais se deverá refletir, particularmente pela necessidade de assegurar estatuto e reconhecimento coletivo às crianças enquanto cidadãs que possa encontrar, nos modos individuais de vida das crianças, as condições e recursos necessários para as efetivar. Se o passo do reconhecimento coletivo se torna condição para a criação dessa imagem, a observação da criança enquanto ser único e individual problematiza essas possibilidades, abstratamente colocadas.

A questão central, no entanto, reside no modo como se tornam estes mundos das crianças observáveis e visíveis quando são adultos que produzem essas mesmas observações. A premissa dos investigadores para ultrapassar esta lacuna tem sido a de assumir o papel “ideologicamente adulto” resultando, por isso mesmo, na impossibilidade de transcrever de modo completo esses mesmos mundos. Para Honig (2009), no entanto, esta estratégia não permite ultrapassar o problema, uma vez que se torna necessário romper com a tese da “familiaridade da criança”. Assim, recuperar a infância como problema teórico permitirá a criação de uma “estranheza” que em última análise, facilitará essa visibilidade dos mundos das crianças. Esta questão é importante não apenas no plano teórico da Infância mas também no modo como se equacionam os modos de investigação com crianças. Assim, é necessário estabelecer-se como princípio epistemológico, metodológico e ético que a diferença entre adultos e crianças deve ser considerada indubitável, ao mesmo tempo que se reforça a ideia de simetria ética (Christensen e Prout, 2003) entre estes. A redução dos essencialismos da categoria “adulto” e “criança” permitirá a criação de uma *dupla estranheza*: do adulto em relação à criança, tal como propõe Honig mas também, da criança em relação ao adulto (Sarmiento, Ferreira e Trevisan, 2006).

Por outro lado, a desconstrução das ideias desenvolvimentalistas da criança fortemente efetuada pela Sociologia da Infância, apresenta problemas para Honig, na medida em que se torna necessário questionar “como se constrói a personalidade da

criança em termos sociais”? O risco identificado pelo autor nesta desnaturalização do paradigma de socialização é precisamente o de desconsiderar a criança como objeto social, sobrevalorizando-se apenas a perspectiva do ator. Do mesmo modo, tal como argumentam Qvortrup, Corsaro e Honig (2009, p. 5) a ideia de que a socialização se direciona – numa perspectiva mais funcionalista – a uma etapa seguinte, não quererá significar, necessariamente, que esta é feita por comparação ao adulto enquanto “melhor” relativamente à criança. No entanto, e apesar de poder aceitar-se uma perspectiva de negação desta ideia é também verdade que frequentemente as crianças são comparadas em relação aos adultos e que, muitas das vezes, esta é feita com base na ideia de uma negatividade da infância e não da sua consideração específica. Esta ideia é particularmente verdadeira na análise das competências das crianças em que estas são avaliadas, entendidas e observadas em função de um destino desejável – o do mundo adulto.

A par destas questões, Honig questiona a ausência de uma teoria da diferenciação da idade por parte da sociologia da Infância. A ideia de criação de um grupo social homogeneizado é, assim, criticada. De resto, já diferentes autores haviam criticado esta ideia de considerar como uma massa única, e uniforme a Infância sem ter em conta as crianças como sua especificidade (Sarmiento, 2013; Cockburn, 2013; Christensen, 2009, entre outros). O estudo do modo como as crianças crescem e ganham autonomia, por exemplo, é para o autor crucial no estudo da infância. Assim, transcender o paradigma da socialização é arriscado, na medida em que é possível abandonar uma visão teleológica da infância: dito de outro modo, é possível repensar a socialização dirigida ao alcance da adultez, para se pensar numa socialização em direção a ser criança. Este último ponto referente a uma certa “desnaturalização” das crianças assume particular relevância na análise das competências das crianças enquanto atores políticos. Na verdade, ela será crucial não apenas no modo como as crianças entendem as suas capacidades de participar, influenciar, de decidir ou co decidir, mas também levar em linha de conta diferentes níveis de análise nos limites em que devem ou não ser envolvidas. O risco da radicalização do discurso da participação, que desconsidere o modo como se deverá equacionar, de modo cuidado, que benefícios resultam para crianças e adultos da sua participação em decisões que possam ser rotuladas de complexas, difíceis e que colocam a criança em situação de grade vulnerabilidade, está presente.

A Infância como forma estrutural: o coletivo da Infância

Uma das críticas frequentes, como aliás já referido, tem vindo a ser a de uma observação crescente por uma preferência da análise da Infância em contextos micro, dificilmente generalizáveis e que, por consequência, tornam difícil a sua aceitação enquanto coletivo e enquanto categoria geracional específica (Qvortrup, 2005, 2009). A este respeito, Qvortrup assume a dificuldade dos estudiosos da Infância em encontrarem a importância da estrutura social e, mais ainda, da Infância enquanto coletivo. Assim, a sua proposta será a de que em vez de nos centrarmos na ideia da Infância enquanto período (na perspetiva de desenvolvimento infantil) pensemos em vê-la enquanto segmento estrutural cujo princípio e fim não se pode assinalar, que é permanente do ponto de vista geracional:

“Em termos estruturais a infância não tem início nem fim temporalmente e, por isso mesmo não poderá ser entendida periodicamente. Antes, e entendida como uma *forma permanente* de qualquer estrutura geracional. As duas ideias – periódica e permanente – coexistem, embora tenham dois significados muito distintos.” (Qvortrup, 2009, p. 23).

Na ideia da infância enquanto segmento permanente – desenvolvimento da Infância – analisam-se em particular diferentes parâmetros que influenciam as ideologias acerca das crianças e da Infância (económicos, culturais, sociais, tecnológicos...) e que não são, por natureza, imutáveis. A Infância, tal como todas as outras gerações, é influenciada pela inter-relação e pelas relações de força que se estabelecem entre esses parâmetros. No entanto, para Qvortrup (2009) a permanência dos parâmetros é um dado adquirido e não anula, por si, a própria ideia de variabilidade histórica da Infância. Alteram-se as realidades e os modos como estes parâmetros influenciam a Infância, mas os parâmetros, enquanto permanência, mantêm-se ao longo da história.

“ Dito de outro modo, a Infância muda constantemente ao mesmo tempo que se constitui como forma permanente na qual as crianças passam o seu período de tempo pessoal.” (Qvortrup, 2009, p. 26)

Apesar de assumir que todas as gerações são impactadas pelo mesmo tipo de parâmetros num dado período, Qvortrup argumenta que nem todas elas sentem esse impacto do mesmo modo. Aqui, recursos, meios, influência e poder assumem particular

relevância no modo como esses parâmetros as afetam, uma vez que ocupam diferentes posições em termos sociais. Esta ideia é relevante nas considerações da cidadania infantil e da participação das crianças, tal como salientam autores como Sarmiento (2004, 2009) e Prout (2009) por exemplo, nas considerações que tecem da relação entre Infância e exclusão social. O acesso a recursos e meios que permitam às diferentes gerações o exercício de estatutos de cidadania bem como as relações de poder assimétricas – em alguns casos mesmo, de dominação – moldam diferentes possibilidades de consideração da cidadania infantil tal como se abordará nos capítulos seguintes.

“O erro do centramento na diversidade sem análise dos fatores de identidade geracional consiste em diluir a infância como categoria e ignorar as condições estruturais em que a sociedade a regula. O erro da tese estruturalista consiste em analisar a categoria geracional infância como uma classe, subestimando, por esse efeito, e de forma paradoxal, a condição primordial da estratificação social e promovendo, de modo não intencional, uma conceção de criança decorrente de uma normatividade hegemónica, eurocêntrica e, finalmente, da classe média” (Sarmiento, 2013, p. 31).

A revisão teórica destes quadros corresponde não apenas à necessidade de reestruturar linhas de pensamento no que às crianças diz respeito mas, fundamentalmente, e na linha do que foi exposto já por Prout (2005) e Sarmiento (2013), a um esforço de inovar nas bases e perspetivas teóricas que ilustrem de modo mais completo e reflexivo, as condições atuais da infância e das crianças. A proposta teórica é, por exemplo, a de analisar essas mesmas contradições e inovações a partir de grupos de crianças tradicionalmente excluídas destes esforços – no caso de Sarmiento e Marchi (2008), por exemplo, das crianças furtivas, de rua; no caso de Prout (2007), na relação entre exclusão e marginalização das crianças e impacto nos seus modos de participação, etc... Um ponto essencial desta revisão e que reflete o interesse desta tese, é precisamente na consideração da exclusão da Infância de um estatuto de cidadania não aqui visto nas suas perspetivas mais tradicionais, mas como um membro de pertença total às suas comunidades e, num sentido mais lato, à sociedade em geral. A aquisição ou promulgação da CDC, embora forte impulsionadora de um abandono da Infância apenas na perspetiva da proteção e do cuidado, não parece ter estabelecido de modo firme a imagem da criança cidadã, capaz de participar e codecidir nos seus contextos de vida, e de influenciar de modo visível os mundos que habita. Esta discussão, que se fará nos capítulos seguintes, será acima de tudo e ainda, um retorno às imagens de Infância

dominantes, onde os binómios e dualismos em função do adulto continuam a defini-la, no nosso caso, como não cidadãos, como não decisores portanto, como seres fundamentalmente apolíticos. A reclamação de novas perspetivas de cidadania não inclui, naturalmente e apenas as crianças. Inclui, de facto, todos os grupos sociais que por diferentes razões, se veem privados do exercício pleno do seu estatuto de cidadãos.

Caminhos e trilhos a percorrer: alguns desafios da Sociologia da Infância

Tal como foi já sugerido, mesmo tendo em conta os progressos de consolidação interna da área disciplinar, o mesmo parece não ter acontecido com a generalização desse mesmo conhecimento para a teoria sociológica *tout court*, para quem a Infância parece continuar a assumir um papel relativamente marginal (Buhler-Niederberger, 2010). Este argumento, no entanto, não equivale a dizer que as crianças ou mesmo a Infância tenham sido esquecidas ou negligenciadas pela Sociologia. Significa apenas que, enquanto atores sociais por direito próprio, não viram ainda o seu papel ser central nos estudos sociológicos, continuando uma forte tradição da sua inclusão em disciplinas como a Sociologia da Família, da Educação, ou nos estudos sobre socialização (em particular, os que se centram nas instituições formais de socialização primária). Como incluir as crianças e as suas perspetivas, a Infância enquanto categoria social e geracional na teoria sociológica geral? Será esta uma das primeiras questões a procurar responder, pela área científica.

Tal como adverte Sarmiento:

“(…) Não obstante, a sua visibilidade pública não é equivalente a este progresso e o seu reconhecimento como campo de estudos autónomo e diferenciado tem vindo a percorrer um caminho semeado de obstáculos. O desafio contemporâneo consiste precisamente em afirmar o campo dos Estudos da Criança (...) como uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas e, entre elas, políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (Sarmiento, 2013, p.14).

Um segundo desafio que sempre parece colocar-se diz respeito ao facto de a disciplina escolher de modo “seletivo” as crianças e grupos que estuda. Sistemáticamente, estes estudos tendem a centrar-se em crianças de classe média, brancas, de estatuto socioeconómico padronizado. Tendem, por isso, a criar uma ideia normativa – e normalizadora? – de criança, com fortes limites que questionam todas aquelas que, por diferentes motivos, não “encaixam” nestas mesmas visões. Até que ponto estas visões normativas de Infância excluem outras? Até que ponto nos poderão e deverão levar a questionar conceitos como “participação infantil” e “cidadania infantil”?

Um terceiro desafio que poderemos colocar e relacionar com o anterior, e que será também alvo de reflexão nesta tese, diz respeito ao modo como trabalhamos conceitos como desenvolvimento, competência e necessidades da criança sem os assumir, necessariamente, como uma característica “natural das crianças” (Buhler-Niederberger, 2010). Assim, e referindo-se a diferentes disciplinas que se ocupam do estudo da Infância, Buhler-Niederberger argumenta que “ (...)o conhecimento que produzem é constantemente tecido em assunções e práticas que dizem respeito às crianças e a uma infância ‘adequada’” (2010, a), p.158). A noção de socialização aqui – novamente enquanto elemento de preparação e de adequação das crianças às expectativas “adultas” sobre elas – continua, por isso, questionável (Honig, 2009).

Um último desafio, embora podendo ser visto como paradoxal, interfere noutras noções consideradas como basilares nestas novas conceções de Infância e de criança. A ideia de que, de algum modo, a construção da criança enquanto ator terá sido conseguida sacrificando, até certa medida, o papel do adulto. A “exclusão dos adultos” na construção de conhecimento sobre as crianças parece ser tão perigosa como a exclusão das crianças no seu próprio conhecimento. A necessidade de considerar a interdependência adulto-criança e a importância da intergeneratividade (Honig, 2009) e do próprio modo como diferentes gerações interagem entre si – quer como oportunidade quer como constrangimento – assume-se como crucial (Sarmiento e Marchi, 2008; Buhler-Niederberger, 2010, a), b) entre outros). De resto, a questão geracional da Infância parece vislumbrar-se como uma das grandes linhas a que a Sociologia da Infância deverá estar atenta. Associada a esta, aparecerá necessariamente a discussão e complexificação do próprio conceito de idade – e de tudo o que teoricamente implica –

e a consideração de pelo menos duas grandes interrogações: as relações intrageração (como é que as crianças se relacionam dentro de uma mesma categoria geracional?) e as relações intergeracionais (como se relacionam as crianças com outras categorias geracionais?). Nestas últimas, poderá considerar-se, por exemplo, o modo como as crianças se relacionam com os seus diferentes cuidadores em contextos diversificados, e ainda, o modo como essas relações são construídas e se modificam ao longo do tempo.

2. A construção do conceito de cidadania: da ideia moderna de cidadania à construção da cidadania participativa

“ (...) Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Sousa Santos, 1995:s/p).

2.1. Breve Revisão histórica do conceito de cidadania

Historicamente a cidadania está ligada aos privilégios de pertença a uma comunidade política particular – uma em que aqueles que possuem um certo estatuto estão habilitados a participar em bases iguais com os seus concidadãos na tomada coletiva de decisões que regulam a vida social. Desde as suas primeiras configurações, o sentido de pertença e de coletivo está presente, tendo vindo a modificar-se ao longo dos tempos. Dito de outro modo, a cidadania sempre andou de mãos dadas com a participação política – em algumas formas de democracia – particularmente no direito ao voto (Bellamy, 2008).

Segundo Bellamy (2008) as teorias da cidadania poderão dividir-se em dois tipos: as normativas, que tentam descrever os direitos e deveres que os cidadãos idealmente deveriam ter, e as empíricas, que procuram descrever e explicar o modo como os cidadãos veem a ter esses mesmos direitos e deveres. As primeiras olham para a história para explorar o ideal do “bom cidadão”, enquanto as segundas procuram explorar os processos sociais, políticos e económicos que determinaram a emergência da cidadania em diferentes tempos e espaços e de que modo esses estatutos foram garantidos a diferentes grupos de pessoas.

Na génese da criação dos conceitos de cidadania é comum a referência a dois modelos centrais: o da Grécia Antiga e o modelo romano (Bellamy, 2008; Cockburn, 2013). Ambos “iniciam” a construção da ideia e do exercício de cidadania partindo de diferentes pressupostos, alguns dos quais permanecem, hoje. Faremos nelas uma breve incursão, particularmente centrada nas posições das crianças nestas teorias clássicas de cidadania.

Para Bellamy a perspectiva grega inspirou-se fortemente em Aristóteles, que via o ser humano como “animal político” uma vez que a sua natureza era viver numa comunidade política – advogava que apenas na *polis*, na cidade, o potencial humano poderia ser amplamente cumprido. No entanto, na democracia grega, apenas alguns poderiam qualificar-se enquanto cidadãos, sendo que, para o ser, era necessário ser-se homem, com 20 anos ou mais, com genealogia conhecida nascido numa família de Atenas, ser guerreiro ou possuir casa e ser possuidor de escravos. Género, classe e raça – acrescentaríamos, idade – definiam então os cidadãos – mulheres, imigrantes, crianças e escravos estavam assim fora do estatuto (Bellamy, 2008). Tal como descreve Cockburn (2013):

“A polis da Grécia Antiga era essencialmente uma associação de homens adultos, e o corpo de cidadãos era composto por homens que se reuniam para tomar e implementar decisões. Todos os homens cidadãos que aqui participavam eram, em princípio, iguais; no entanto, era claro que a cidadania, no seu sentido clássico, era baseada na classe social (...), na raça, sendo os ‘estrangeiros’ excluídos da cidadania, ainda que estes fossem bastante superiores aos Atenienses” (Cockburn, 2013, p.24)

A partilha da vida em comunidade era feita em assembleias, havendo ainda unidades territoriais construídas nas Ágoras de cada cidade, onde haveria lugar à discussão pública dos assuntos e decretos de carácter local. Os critérios de admissão ao estatuto de cidadão não eram, por isso, acessíveis a todos construindo, assim a ideia de exclusão e inclusão no estatuto que ainda hoje assume relevância, ainda que de formas distintas.

Do mesmo modo, os processos deliberativos dos assuntos das diferentes comunidades eram resolvidos preferencialmente através da criação de consensos e na procura da “ (...) unanimidade e da harmonia” (Bellamy, 2008, p.34) sendo o voto utilizado apenas quando tal não fosse alcançável. Assim, o ideal grego de cidadania consubstancia-se na lógica de concórdia e harmonia, e na aspiração da uma sociedade

sem diferenciações. No entanto, como se referiu ideais de igualdade de acesso e estatuto, bem como representatividade não estavam aqui assegurados. A posição social das crianças na cidadania era, por isso, frágil, juntando-se a outros grupos dela excluídos.

O modelo da Roma imperial e republicana ofereceria diferentes modos de ver a cidadania, com diferentes contrastes. Ainda que existissem classes na Grécia o ideal incluía uma sociedade sem classes com a aspiração à “concordia”. Em contraste, o modelo republicano romano nasce da discórdia e luta de classes dos plebeus para obtenção de direitos sobre os patriarcas (Bellamy, 2008). A criação do Conselho Plebeu, seguido do evento do Monte Aventino, tratava da legitimação civil, criando tribunais com o poder de aprovar e criar leis para regular a vida coletiva. Existiam ainda três outras assembleias eleitas: uma baseada nos clãs familiares, uma entre os soldados, baseada nas legiões a que pertencessem, e uma baseada nas divisões tribais. Ainda que pudessem ser eleitos para os Conselhos, os cidadãos romanos nunca usufruíram da influência política dos atenienses. O poder permanecia no Senado.

Do mesmo modo, mais do que basear-se em ideias abstratas de cidadania e dos seus debates teóricos, como na Grécia, o modelo romano centrar-se-á numa perspetiva prática, isto é, na introdução de um conjunto de leis e códigos (Cockburn, 2013). No entanto, e ao comparar-se a influência política nos processos de tomada de decisão dos gregos, os romanos ficavam aquém, sendo a sua participação mais restrita. Com a expansão do Império Romano duas modificações importantes acontecem na definição da cidadania: as populações dos territórios conquistados poderiam manter a sua própria versão de cidadania e manter formas próprias de governação; segundo, a versão dada de cidadania era de carácter mais legal do que político. Assim, o Império permitia uma cidadania dual. Outra dicotomia presente nas teorizações de cidadania permanecia na divisão entre o poder divino e a razão, estendendo-se à ideia de monarquia. Assim, no modelo Aristotélico, a cidadania política dependeu de os cidadãos estarem livres de fatores económicos e de vida social de modo a poderem participar em prol do bem comum e menos de interesses particulares. Em contraste, a cidadania legal romana centrava-se precisamente nestes e nos detentores de propriedade, em particular.

Em ambos os modelos, no entanto, e como Cockburn (2013) é possível observar uma limitação das crianças ao acesso de um estatuto cidadão próprio mas,

simultaneamente, uma maior exposição a espaços públicos, onde participavam em diferentes momentos coletivos, bem como um maior sentido de pertença a uma comunidade encarregue de as cuidar.

2.2. Construção contemporânea da cidadania

A consideração teórica da cidadania infantil não pode ser iniciada sem, antes, ser enquadrada num conjunto mais vasto de discussões recentes acerca das mudanças observadas na cidadania no seu sentido mais genérico, e mais especificamente, nos modelos que a procuram teorizar. Parece também clara a necessidade de uma contextualização dessa mesma discussão. Referimo-nos à discussão da cidadania em sociedades consideradas democráticas e formalmente constituídas enquanto tal, assumindo-se como fundamentais os direitos de nacionalidade, de pertença a uma comunidade específica e com igualdade de direitos e deveres, num sentido mais abrangente. Obviamente tal não implica a ideia de democracias perfeitas nem tão pouco de vivências de cidadania igualmente distribuídas por todos os cidadãos, tal como se discutirá.

Inserida no quadro das sociedades democráticas, fortemente globalizadas e assimétricas de diferentes pontos de vista, e associada aos discursos de decréscimo e enfraquecimento do exercício de direitos de cidadania – portanto, de direitos políticos no sentido mais lato – as reconfigurações de cidadania encontram-se no centro do debate. A reclamação de uma noção mais vasta e flexível, por exemplo estendendo-se não apenas ao domínio público mas também ao privado, implica a problematização das teorias da cidadania formal e a concetualização de uma cidadania ativa (Plummer, 2003; Lister, 2007, b)). Não mais pensada no sentido restrito ou clássico de uma correspondência estrita entre direitos e deveres e a capacidade de os reclamar e os cumprir (Marshall, 1950), respetivamente, a cidadania passa a incluir novas dimensões e categorias correspondentes às expressões que assumem no quadro de relações sociais mais específicas e mais complexas. É neste sentido que surgem as reivindicações da consideração de *cidadanias universalistas*, de *cidadanias íntimas*, *cidadanias urbanas*, na inclusão de franjas da população ou grupos geracionais que tradicionalmente se veem excluídas da possibilidade de exercício de uma cidadania plena. Os semi-cidadãos (Cohen, 2005) ocupam cada vez mais espaço na literatura contemporânea sobre

cidadania. Tal como afirma Jans (2004), a noção de cidadania ativa será vista mais como um processo do que como um conjunto *standard* de direitos e responsabilidades

Marshall e a visão moderna de cidadania

A cidadania moderna e os seus estudos datam de finais da Segunda Grande Guerra. Marshall (1950) argumentou que a forma prevalente de cidadania em meados do século XX era um conjunto de direitos e obrigações excessivamente limitada e formalizada. Via a distância entre classes em Inglaterra como um impedimento para o exercício da cidadania cívica. O impulso normativo da cidadania moderna levou à criação e extensão de programas sociais e a um esforço para expandir os direitos a saúde, educação, segurança social, e cuidados de saúde. O rápido crescimento económico no pós-guerra aconteceu no estágio pós moderno de cidadania. Gerou um sentido geral de bem-estar material na maioria do mundo industrializado, levando a uma “mudança cultural” e de valores.

Marshall é considerado o autor da noção moderna de cidadania, ao publicar em 1950 um ensaio seminal intitulado “Cidadania e classe social”¹⁰, e ao definir a cidadania social. O autor iniciou o argumento identificando três fases distintas (ou elementos, nas palavras de Marshall no desenvolvimento da cidadania (Marshall, 1950; Cockburn, 2013): i) o elemento civil – ou *cidadania civil* – compõe-se dos direitos fundamentais necessários à liberdade da pessoa, como a de expressão, pensamento, propriedade ou justiça. Historicamente, este período corresponderia o período compreendido entre o Renascimento e meados do século XIX. Tal como explica Cockburn, neste período um conjunto de categorias respeitantes à infância havia sido criado, como a criação de registos de nascimento e de reconhecimento enquanto pessoa ainda que, permanecendo como menores, fossem excluídos de um conjunto de direitos de decisão enquanto cidadãos (Cockburn, 2013); ii) o segundo elemento – *cidadania política* – seria composto de um conjunto de direitos políticos como o direito a exercer poder político e a ser eleito como membro com poder político (Marshall, 1959). Apesar do alargamento no século XX de direitos políticos a diferentes franjas, outras categorias, como as crianças, os mentalmente doentes ou os presos, por exemplo, viam negados alguns destes direitos (Cockburn, 2013); iii) por último, o terceiro elemento – *cidadania social*

10 No original, “Citizenship and Social class”

– correspondente ao conjunto de direitos sociais de bem-estar, a usufruir da herança social e a viver de acordo com padrões vigentes em cada sociedade (Marshall, 1950). Os direitos sociais, desde finais de século XIX a meados do século XX, incluíam também o direito a uma educação gratuita e universal, saúde, cuidado, enfim, a direitos sociais. Vista como a expansão de excelência, por incluir franjas da população até então excluídas – como os muito pobres – a cidadania social, no entanto, não garantiu a sua universalidade produzindo, na verdade, novos modos de exclusão (Cockburn, 2013). Nestas exclusões, encontrar-se-iam as crianças, a par com outras categorias geracionais. Do mesmo modo, parecerá justo assumir-se que, utilizando os três tipos de direitos centrais de Marshall (1950), a exclusão se alarga aos direitos políticos, não apenas na capacidade de votar, mas nos de participar em processos coletivos de decisão e de influência em diferentes áreas da vida social. Uma das críticas centrais à teoria de Marshall quando aplicada à Infância, como refere Cockburn (2013) prende-se com as possibilidades de exercício dessa cidadania social, nomeadamente no que aos deveres que os direitos implicam diz respeito. Da mesma forma, a ideia de universalização desses direitos – em particular os sociais e políticos – não se consubstancia na prática com diferentes grupos, entre os quais, crianças.

A cidadania entender-se-á então como experiência vivida, como modo de construção de identidades e como quebra de dualismos entre esferas públicas e privadas. Equacionam-se hoje os mecanismos de acesso ao estatuto de “cidadão pleno” do ponto de vista dos grupos que são incluídos ou, pelo contrário, excluídos. Esta parece aliás ser a razão de uma forte influência das teorias feministas na análise da cidadania e, por consequência, na análise da cidadania infantil (Lister, 2007; Plummer, 2003). É possível, assim, estabelecer um paralelismo entre o percurso histórico das mulheres na conquista da cidadania e a condição das crianças enquanto cidadãs, pesem embora as diferenças que necessariamente se estabelecem entre as duas. No entanto, e tal como afirma Lister (2007) duas características assumem particular importância nesta análise: as relações de dependência/independência e autonomia, e as de poder.

O ponto de partida da discussão deverá então situar-se não num terreno de assunção inicial de uma cidadania infantil mas, antes, de uma leitura dos debates contemporâneos de cidadania de modo a poderem estabelecer-se paralelismos e distinções a partir daí. Deste modo, encontrar-se-á o ponto central da ideia de cidadania para, *a posteriori*, se debater a ideia da criança cidadã.

A ideia de cidadania tem vindo a centrar-se na lógica de se assegurarem ou negarem direitos, benefícios económicos e serviços sociais, educação, processos legais e oportunidades para afetar a decisão política por parte dos cidadãos. Mas ela não garante, *per se*, igualdade, justiça, bem-estar económico, dignidade ou mesmo o respeito dos organismos oficiais e dos concidadãos (Heisler, 2005). De forma não surpreendente, segundo o autor, o conceito foi-se tornando menos claro à medida que aumentou a sua relevância e proeminência, em parte, devido ao alargamento trazido pela sua proliferação em termos de uso e da multiplicação de perspetivas dos seus utilizadores; mas também reflete mudanças normativas e estruturais na política, economia, e em alguns valores fundamentais –incluindo aquiloa que se chama geralmente globalização.

Tal como sustenta Machado Pais (2010) a cidadania tem-se multiplicado por conceitos contraditórios, revelando a instabilidade do conceito.

“Decididamente, o rumo a seguir é tornar-se o conceito de *cidadania* como uma ideia virada para o futuro, tendo em conta a realidade do presente. E o que a realidade do presente nos diz é que, se a ideia de cidadania continua associada à defesa de direitos universais, um dos mais relevantes desses direitos é, sem dúvida, o tão reclamado direito à diferença.” (Machado Pais, 2010, p.122)

Os discursos sobre cidadania mudaram da inclusão de populações nativas para três novas discussões: direitos comuns *versus* direitos individuais; direitos, tratamento e estatuto dos não cidadãos; e os sentidos e formas de pertença, identidade e pertença política. Até há cerca de 100 anos atrás poucos eram considerados cidadãos iguais, de pleno direito, mesmo num sentido legal e formal. Mulheres, crianças, não proprietários, minorias, grupos étnicos e outros eram relegados para segunda ou terceira cidadania (Heisler, 2005). Alguns tinham o estatuto de plena cidadania por razões específicas; outros eram excluídos (“para o seu próprio bem”, como era o caso das mulheres e das crianças) ou teriam de ganhar direito à inclusão pela aquisição de propriedade, de literacia, etc... O reconhecimento de reivindicações de diferentes grupos para se terminar a discriminação e a terem uma igualdade não nominal, mas genuína; a mudança contínua em relação à retórica dos direitos e longe das obrigações de cidadania na prática e na teoria, entre outras, terão contribuído, segundo Heisler (2005), para uma ênfase crescente nas questões de autenticidade, integridade cultural, e direitos coletivos de grupos e, mais importante, da legitimação de múltiplas identidades sem uma

identidade superordenada e ancorada no Estado. As democracias modernas focaram então os seus debates no “quem somos” e “quem ambicionamos ser”.

Assim, esta construção de uma ideia contemporânea de cidadania em sociedades democráticas – independentemente de se referir a democracias representativas ou participativas – foi progressiva e não representou um processo igual para todos os grupos sociais. Tradicionalmente alicerçada em algumas ideias fundamentais como a de território, nacionalidade, pertença e comunidade específica, direitos e deveres, era relativamente “simples” definir quem era ou não cidadão numa dada realidade. A cidadania definiu-se frequentemente quer pela rigidez dos seus componentes quer pela manutenção dos binómios inclusão/exclusão. Dito de outro modo, foi sendo construída e utilizada no sentido de definir quem o é mas, sobretudo, quem o não é.

Numa perspetiva mais tradicional, encontra-se intimamente ligada à lógica de conquista de direitos e cumprimento de deveres que deverão ser aplicáveis a todos os cidadãos, excetuando-se os que por questões legais, pessoais e de outra natureza devam ser considerados de modo distinto. Dos grupos mais conhecidos – historicamente excluídos de um estatuto pleno de cidadania – podemos nomear as mulheres, os menores, grupos étnicos e raciais, populações indígenas, relegados para estatutos de cidadania de segunda ou, no seu modo mais radical, no estatuto de não-cidadão (Heisler, 2005; Soares e Tomás, 2004). Esta visão, designada de cidadania hierárquica (“*hierarchical citizenship*”, Heisler, 2005; Castels, 2005) assentou numa justificação da desigualdade no acesso ao estatuto de cidadania baseada na ideia de que os cidadãos plenos o eram por razões específicas, assim como os excluídos desse estatuto o eram por razões particulares. No caso de mulheres e crianças, por exemplo, sob o argumento de que era para seu próprio bem (associada ainda, à ideia de que mulheres e crianças seriam menos competentes, menos entendedores de um conjunto de situações perante as quais fossem colocados). Finalmente, estas distinções não aconteceriam apenas entre cidadãos e não cidadãos mas também entre diferentes grupos e classes geralmente acompanhados de desigualdades altamente pronunciadas. Assim, a cidadania enquanto norma global pressupõe a posse de um conjunto de direitos civis, políticos e sociais. Mas este princípio legal esconde, segundo Castels (2005) uma hierarquia real em que a igualdade absoluta de direitos humanos presente em instrumentos legais internacionais não existe na realidade social, onde prevalecem o relativismo e a hierarquia: “Todas as pessoas podem ter certos direitos no papel, mas a muitas faltam as oportunidades e os

recursos para gozar, de facto, esses direitos” (Castels, 2005, p.691). Esta ideia da distância entre a teorização e princípios legais de cidadania e as práticas sociais do seu exercício tornar-se-á central na análise das condições efetivas de uma cidadania infantil, tal como veremos.

A evolução das diferentes sociedades para democracias trouxe uma inclusão crescente de faixas da população até agora excluídas no círculo de cidadania, muitas vezes acompanhadas de fortes contestações ou mesmo de conflitos violentos nessa luta de reivindicação e reconhecimento de igualdade¹¹. Assim, a ideia de estratificação associada à conquista do estatuto de cidadão começa lentamente a cair dando lugar, nas democracias modernas pelo menos, à cidadania nominal num Estado particular, na última metade do século passado (Heisler, 2005). Esta ideia de cidadania formal, legal deu lugar à criação do termo cidadania cívica (Marshall, 1964) tendo-se tornado no ponto inicial da criação da ideia de uma *cidadania moderna*. Esta poderá caracterizar-se como salienta Heisler por uma reivindicação que não se baseia somente no fim da discriminação mas na procura de uma igualdade genuína e não apenas nominal ou legal. Essas reivindicações adquirem carácter coletivo e a ênfase coloca-se cada vez mais em questões como autenticidade, integração cultural e coletiva e a legitimação de identidades múltiplas (Heisler, 2005; Plummer, 2003).

A cidadania nas chamadas sociedades democráticas tem, segundo Castels (2005) um carácter dual: por um lado, denota a inclusão numa comunidade política autogovernada; por outro, significa pertencer-se a uma comunidade nacional específica, definida por fronteiras territoriais e práticas culturais específicas. Assim, o cidadão aparece também como um nacional – todos num país pertencem, enquanto os outros são excluídos. No entanto, e observando as diferenças entre teoria e prática da cidadania, Heisler (2005) e outros autores alertam para a necessidade de considerar a cidadania como o “aqui” e “agora”, tendo em linha de conta as diferenças a nível nacional e internacional, observando-se as distâncias entre teoria e prática, as oportunidades para uma participação política significativa ou mesmo uma distribuição económica equitativa. Tal implica então, reequacionar alguns dos elementos enraizados nas teorias

¹¹ Dos exemplos mais notórios por essas lutas de reconhecimento, poderemos referir os movimentos feministas, um pouco por todo o Mundo com particular significado na década de 60 do século XX; os movimentos de direitos civis da população negra americana nas décadas de 50-70 do século XX; as lutas estudantis em diferentes países europeus (sendo França o exemplo principal aquando do Maio de 1968 e, antes disso, com a Revolução Francesa); em Portugal, o movimento estudantil dos anos 60, e a Revolução do 25 de Abril de 1974.

tradicionais da cidadania, como é o caso do território – o aumento de movimentos migratórios, de comunidades transnacionais, de múltiplas cidadanias puxam o pensar-se na cidadania para além dos limites das fronteiras dos Estados (Heisler, 2005; Benhabib, 2005; Kastoryano, 2005).

Uma outra questão a considerar diz respeito à utilização de uma concepção de cidadania que “serve” as sociedades ocidentais, liberais, legalistas mas que não serve igualmente para aplicação em todas as realidades existentes. O rápido interesse que o conceito voltou a gerar, trouxe inevitavelmente dificuldades na sua definição e delimitação, quer pela multiplicidade de usos e contextos quer pela modificação de valores fundamentais, particularmente associados aos fenómenos de globalização. Estas modificações às quais se poderia associar a ideia das sociedades de risco (Beck, 1992; Giddens, 1997), a de globalização trouxeram alterações importantes quer no modo como o conceito se vê teorizado quer nas implicações dessas alterações para as vivências cidadãs em todo o Mundo.

As sociedades contemporâneas, marcadas por oportunidades intensas em diferentes áreas como o trabalho, a mobilidade dos cidadãos, a qualidade de vida... caracterizam-se, também, pelo acentuar de fortes assimetrias, em particular no sistema económico mundial e no acesso a bens e direitos fundamentais por parte da população mundial. Tal como referem Soares e Tomás (2004), a análise do impacto da globalização na cidadania – e em particular, na infantil – deverá ultrapassar a consideração de processos económicos para abranger um conjunto mais complexo, de dimensões multifacetadas onde se incluem as económicas, as políticas, culturais, religiosas (Santos, 2001 cit. por Soares e Tomás, 2004, p. 140). A criação de desigualdades mais profundas sente-se sobretudo nos grupos sociais mais débeis, que continuam a ser afastados de centros de decisão em diferentes áreas das suas vidas e com pouco grau de influência nessas mesmas áreas (Soares e Tomás, 2004). Um dos fenómenos mais marcantes no centro das discussões da cidadania é o da migração, transnacional e internacional, introduzindo a ideia de “portabilidade” dos direitos humanos individuais (Heisler, 2005). Problematiza, portanto, a ideia tradicional da cidadania ligada a um território e cultura específicos como até aqui se havia definido. Tal como argumentam Castels (2005) e Miller (2003):

“Acima de tudo, a globalização significa o aumento de todo o tipo de migrações, intimamente ligadas a transformações sociais dramáticas quer nas comunidades receptoras quer nas de envio” (cit in Castels, 2005, p.689).

Parte destas transformações originam as comunidades transnacionais (“*transnational communities*”, Castels, 2005, p. 689), designadas como grupos com atividades significativas e regulares em dois ou mais países. Assim, segundo o autor, a globalização redefine o sentido do espaço político e social.

Permanece a questão de perceber até que ponto uma cidadania democrática é possível, tendo em conta a existência de princípios hierárquicos dos diferentes Estados. Assumindo como verdadeira a assunção de Castels, de que as hierarquias não foram ainda substituídas e de que o princípio de igualdade anunciado pela maioria dos Estados democráticos contrasta com a realidade da exclusão e da hierarquização, quer isso dizer que num mundo globalizado a cidadania hierárquica é inevitável? Para o autor, uma resposta afirmativa significaria dizer que a democracia – enquanto participação ativa dos cidadãos na formulação de legislação e governo – não teria futuro, ideia que recusa. A proposta é de que nos movamos de uma ideia hierárquica de cidadania para uma transnacional, implicando a criação de formas efetivas de participação cidadã, adotando-se medidas especiais para os grupos excluídos desse estatuto; a de devolução de tomadas de decisão a nível local e regional, informadas e democratização dos serviços, que permitam maior envolvimento dos cidadãos (Castels, 2005).

Plummer: cidadania íntima e vozes múltiplas

Plummer (2003) argumenta no sentido da existência de *novas cidadanias* partindo do princípio que estas últimas terão de ser equacionadas em estreita ligação com o conceito de identidade. Neste sentido, a cidadania referir-se-á a um sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e por isso, também, a um sentido de *participação* na mesma, onde assume importância o peso legal do conceito. A este, chamará de conceito contestado. No que se refere à identidade, entende-a enquanto designação daquilo que somos e do que não somos, portanto, ao sentido de si (*sense of self*), no qual assume mais importância o peso social e cultural do conceito. Alerta para o facto de que o conceito de cidadania poderá remeter para o imaginário do “bom” e do “mau”

cidadão, do *insider* e do *outsider*, que estão frequentemente ligados a hierarquias sociais específicas. Questiona então se poderemos pensar numa cidadania justa numa sociedade injusta? Possivelmente não, mas tal como Castels (2005) referia numa questão semelhante, Plummer (2003) sugere que as novas cidadanias possam ser mapeadas em dimensões mais abrangentes que possam ajudar a fabricar desigualdade, entre elas, classe, etnicidade, *idade* ou género, que possam tornar determinados em inferiores face a outros. Se a cidadania for examinada na lógica da desigualdade e da exclusão, então as questões a colocar deverão ser “quem está fora de uma participação útil na vida social? Quem detém menos poder? A quem falta a autoridade e o estatuto”? (Young, cit. por Plummer, 2003).

Uma outra ideia tradicionalmente concebida nas teorizações sobre democracia tem que ver com o direito dos cidadãos em elegerem e serem eleitos para os órgãos soberanamente formalizados para o efeito, de entre os seus concidadãos. Visto como instrumento de participação por excelência nas conceções mais tradicionais de democracia, o voto foi sistematicamente negado justamente às franjas da população consideradas sem estatuto pleno de cidadania ou, na perspetiva mais radical, aos não cidadãos (frequentemente, para este efeito, os não residentes). Historicamente, mulheres, escravos, negros, indígenas e outras minorias étnicas foram afastados desse direito, negando-lhes assim uma voz ativa e o poder de influenciar politicamente decisões a nível local, regional e nacional. Destas exclusões muitos desses direitos foram adquiridos em países europeus apenas nas últimas décadas do século XX precisamente, com a passagem para sistemas democráticos como foi o caso de países como Portugal em 1974, em França em 1944. O mesmo paralelismo poderia ser feito em países como os EUA relativamente à população negra, por exemplo, com o *VotingRightsAct* de 1965. Apesar da importância das conquistas e da permanência na maior parte das democracias do regime representativo, o voto é por norma atribuído como expressão máxima de participação dos cidadãos, ao atingirem a maioria (usualmente, aos 18 anos, e com exceção de alguns países aos 21 ou aos 16) deixando de fora todos os membros com idade inferior e, assim, toda uma categoria social – a infância. Ou ainda, a existência de direitos de voto que podem não ser considerados como globais mas aplicáveis apenas a algumas esferas da vida.

As novas perspetivas de cidadania rejeitam por isso, tal como Plummer (2003) havia já sugerido, a ideia de *naturalização de direitos* e limites que definem quem é

incluído e quem é excluído. Deverá por isso ser entendida não como conceito essencialista mas, sim, como uma ferramenta que pode ser utilizada em diferentes esferas de ação nas quais as diferentes comunidades se desenvolvem e onde atribuem direitos e responsabilidades “contestáveis” a grupo em áreas como a legislação, a educação, a saúde, o bem-estar. Não há por isso, para Plummer (2003) nada de inalienável ou “dado” nos direitos de cidadania, uma vez que estes são largamente dependentes das comunidades em que se desenvolvem. Do mesmo modo, Lister (1997, b)) sugere a utilização do conceito de *universalismo diferenciado* (“*differentiated universalism*”) para defender a ideia de que os limites permanecem presentes mas vão-se modificando permanentemente, sendo por isso menos rigorosos e mais porosos, mais abertos à mudança. A premissa fundamental é a da consideração dos contextos em que a cidadania é pensada e de a observar como elemento fluido mais do que como cristalizado, tal como havia sido referido.

Do mesmo modo, as perspetivas contemporâneas de cidadania acentuam a tónica em questões menos legalistas e formalizadas e mais subjetivas e pessoais, como é o caso da sua associação com a construção de identidade. Habitualmente utilizado no apelo à ideia de semelhança, similaridade – portanto, à ideia de comunalidade – e menos com a de fragmentação, de diferença, a identidade nas sociedades atuais permanece em constante construção e indefinição, para indivíduos e grupos. Para Plummer (2003) o discurso de cidadania implica o de identidade, de uma pessoa, de uma voz, de um tipo reconhecido enquanto tal. Essas mesmas identidades constroem-se tendo em conta o passado, presente e futuro e, até há pouco tempo, as cidadanias de identidade eram concebidas em termos de uma pessoa universalizada, e construídas em volta da ideia de solidez, permanência e essencialidade (Plummer, 2003; Soares e Tomás, 2004). Mais recentemente assiste-se ao surgimento de novas identidades cujas vozes se encontram, neste momento, em posições de mudança e de redefinição.

Também Lister (2007) aponta as novas noções de cidadania, em particular as de cidadania como experiência vivida, numa lógica de construção dinâmica que leva à discussão entre a cidadania enquanto estatuto legal (não garante de igualdade e equidade, como foi já referido) e a de cidadania enquanto prática sociopolítica. Para a autora, a noção de agência exerce um papel preponderante uma vez que faz a ligação entre concepções de cidadania enquanto prática ativa e participatória, e cidadania

enquanto conjunto de direitos, que se tornam objeto de luta e de tensão para os diferentes grupos sociais (Lister, 2007).

A complexificação do conceito de cidadania a que vários autores se referem (eg, Plummer, 2003; Heisler, 2005; Soares e Tomás, 2004; Lister, 2007, a), entre outros) torna-se mais intensa quando se equacionam os seus limites, direitos e obrigações, e as questões de identidade. Desta maneira, as universalidades da cidadania são sistematicamente contestadas em sociedades democráticas globalizadas e pós modernas, sendo cada vez mais difícil definir quem está dentro e quem está fora. Continuando com Plummer existem questões críticas para a concetualização da nova cidadania, nomeadamente:

- A inclusão de novas áreas e dimensões para além das já definidas tradicionalmente;
- A inclusão de dois componentes fundamentais da cidadania – *reconhecimento* e *participação* – inseridos num “universalismo diferenciado” (Lister, 1997) desafiando as ideias de universalidade;
- A ideia de contingência na construção das identidades em torno das quais são definidos direitos e responsabilidades;
- O equacionar da ideia de uma “cidadania justa numa sociedade injusta” (2003, p.65)

Estes desafios aplicam-se em diferente medida grupos ou categorias sociais, sendo as crianças um a considerar em particular, tendo em conta as ideias de participação e reconhecimento e de “universalismo diferenciado” e da construção de identidades, tal como se desenvolverá no ponto seguinte, quando se abordar especificamente as questões da cidadania infantil (ou da sua possibilidade).

Finalmente, no centro da discussão da cidadania, encontramos o dualismo público/privado, sendo o primeiro tradicionalmente visto como a área por excelência de exercício de direitos democráticos, de deliberação coletiva. Uma vez que os próprios limites da esfera pública e privada se encontram cada vez menos definidos, implicando o repensar dos seus limites anteriormente estabelecidos, Plummer (2003) adianta o conceito de *cidadania íntima* (“*intimate citizenship*”), designando o discurso público mas na vida pessoal, argumentando que as vidas pessoais estão intimamente

relacionados com o público e com o político, e como o público frequentemente limita ou potencia as vivências individuais. Assim, a cidadania íntima refere-se a

“ (...) Todas aquelas áreas que aparentam ser pessoais, mas na verdade, estão relacionadas com e estruturadas pela esfera pública. Novamente, do que falamos é dos discursos públicos nas escolhas que rodeiam a vida pessoal, que não são elas próprias apenas pessoais, mas políticas e sociais”. (Plummer, 2003, p.70).

Ao invés de uma separação clara entre público e privado estamos então na presença de contínuos que se entrecruzam em diferentes dimensões da vida dos cidadãos. Estas *vozes múltiplas* (“*multiple voices*”), produzidas a partir da ideia de cidadania íntima implicam que os próprios discursos dominantes encontrem novos limites, mais flexíveis, e que permitam a inclusão dessas mesmas vozes. Mais do que um discurso, portanto, ela corresponderá a um conjunto de histórias e de vozes nas quais diferentes pessoas e grupos, comunidades e políticas convergem. A esfera pública organiza-se também de modo estratificado tendo em conta género, *idade*, etnicidade, pelo que será sempre necessário questionar que vozes estão a ser ouvidas e quais estão silenciadas, sob pena de se perpetuarem as condições (re) produtoras de desigualdade (Plummer, 2003). Também aqui, a inclusão, reconhecimento e participação das crianças na esfera pública poderá ser equacionada, tal como veremos nos capítulos seguintes desta tese. De facto, uma das esferas em que a invisibilidade das crianças e inaudição das suas vozes parece ser mais visível é precisamente a pública. Para designar esta multiplicidade de vozes Plummer recorrerá ao conceito de *pluralização das esferas públicas*.

Perante discursos mais negativos ou pessimistas da participação política, atentas ao desinteresse dos cidadãos nos assuntos políticos, ao declínio dos níveis de voto, Plummer (2003) argumenta no sentido de que estas tendências não têm necessariamente que ver com um “declínio” da esfera pública mas, antes, com uma dissolução da mesma para outros locais com novos estilos de argumentação e interesse para os cidadãos. Alguns desses locais encontram-se, por exemplo, em programas de Tv com programações específicas que dão voz ao “cidadão comum”, com tecnologias como a

internet – blogues, fóruns, redes sociais – ou conferências, encontros, etc... onde o íntimo é globalmente partilhado¹².

Aqui, enquanto se pode identificar uma perda de interesse no mundo político oficial e formal assiste-se, ao mesmo tempo, a um aumento de mundos de “subpolíticas” em que os assuntos políticos fazem parte do quotidiano dos indivíduos. Apesar de algumas críticas poderem ser levantadas relativamente a estes novos mundos do político, a verdade é que eles dão ao cidadão a sensação de que é ouvido, de que os seus interesses e preocupações contam e de, ainda que de modo limitado, é possível a reivindicação da mudança social (Plummer, 2003). Recuperando a ideia da identidade como fator central na construção da cidadania, o autor argumentará ainda no sentido da importância das identidades de grupo no desempenho de funções políticas – as reivindicações de interesses de grupos específicos com necessidade de se representarem a si mesmos na esfera política. Apesar de este fator ser positivo, Plummer alerta para a necessidade de se evitar a essencialização de grupos e pessoas, criando “outros” e amplificando essas diferenças em vez de as suprimir. Esta ideia poderá ser interessante aquando do questionamento da cidadania infantil, sobretudo pela consideração de que se diferentes categorias são essencializadas – em particular nas suas diferenças ou limites – e se a infância aí for incluída, os limites que condicionam o exercício da sua condição de cidadão tornam-se mais difíceis de ultrapassar.

Bellamy: pertença, direitos coletivos e participação

Assim, e tal como argumenta Bellamy (2008), a cidadania envolve a **pertença** a um clube exclusivo – daqueles que tomam decisões chave acerca da vida coletiva de uma dada comunidade política. Desta noção surgem, para o autor, três componentes que poderão ser consideradas como fundamentais:

- **Pertença** a uma comunidade política democrática;
- Benefícios e **direitos coletivos** associados a essa pertença;

¹² Importa aqui distinguir as esferas públicas interativas das não interativas. As primeiras, são as que permitem uma comunicação real e direta entre os participantes, como é o caso das conferências, das escolas, dos websites. A segunda, não interativa, é feita de modo unilateral encontra-se disponível para o público em geral e encerram a argumentação e o debate em si próprio (Plummer, 2003, p.74). Finalmente, estas esferas não são estanques entre si, sendo antes interdependentes e as relações entre si fluidas.

- **Participação** nos processos sociais, políticos e económicos dessa comunidade.

O primeiro elemento – **pertença** – diz respeito a quem é cidadão. No passado, muitos foram excluídos dentro e fora da comunidade política. As exclusões internas diziam fundamentalmente respeito aos designados como naturalmente inferiores, baseados em diferenças de género, raça ou outros; ou como inqualificados devido a falta de propriedade ou educação; ou ainda desqualificados por cometerem um crime, serem sem abrigo ou possuírem uma doença mental, por exemplo, e tal como vimos anteriormente. A cidadania implicará, ainda, a ideia de participação na vida política e socioeconómica da comunidade em que cada cidadão se insere. No entanto, e tal como adverte Bellamy (2008) a natureza dessa participação e as capacidades que exige têm variado ao longo dos tempos e continuam a ser tema de debate. Dessas, é necessário que exista um sentido mínimo dessa pertença, e de identificação com a comunidade política em que se inserem os cidadãos, bem como um certo grau de confiança e solidariedade. De resto, o sentido de pertença e avaliação de capacidades que incluem ou excluem cidadãos de nela participarem colocar-se-á, como veremos, como discussão central na discussão sobre a possibilidade de consideração de uma cidadania da Infância.

O segundo elemento, **direitos**, é visto frequentemente como o elemento definidor da cidadania. As teorias contemporâneas têm adotado duas abordagens a eles: a primeira, procura identificar esses direitos que os cidadãos deverão reconhecer de modo a tratarem-se enquanto indivíduos iguais. A segunda, tenta de forma mais modesta, identificar que direitos são necessários para que os cidadãos participem na tomada de decisão democrática em termos iguais. Ambas as perspetivas são problemáticas para o autor. Mesmo que os cidadãos mais dedicados aceitem a legitimidade dos direitos uns dos outros como implícitos na ideia de democracia, chegam a diferentes conclusões sobre que tipo de direitos cada perspetiva deverá gerar. Do mesmo modo, algumas pessoas poderão defender um dado sistema de representação proporcional como necessário a garantir o direito igual ao voto, outros verão a pluralidade primeiro. Assim, e paradoxalmente, os direitos de cidadania terão de ser vistos como sujeitos a decisões dos próprios cidadãos sobre eles. Novamente, a capacidade de ação sobre os seus próprios direitos assumir-se-á como problemática quando equacionada para o grupo social Infância, como se discutirá. De resto, o autor argumentará que o próprio direito a participar como cidadão político se baseia na presunção de determinadas qualidades e capacidades (como, por exemplo, saber discutir

assuntos públicos) e em direitos anteriores à própria cidadania, como a liberdade de expressão e de pensamento (Bellamy, 2008). A par desta constatação, o alargamento de direitos a áreas mais diversas e a grupos que até então não os deteriam (ou detinham ainda eu com limitações) tenta responder à complexidade das sociedades contemporâneas.

Assim, estes processos alargaram os domínios dos direitos bem como

“(…) alteraram aquilo que é ser um cidadão político – tanto quem é um cidadão como o modo como os cidadãos podem atuar dentro do sistema político e influenciar as suas decisões e a sua forma” (Bellamy, 2008, p.88)

Tendemos a ver os direitos enquanto propriedade individual; no entanto, e ainda que os direitos se liguem aos indivíduos, têm uma dimensão coletiva importante que a ligação com a cidadania enaltece. Ora, é também aqui, que a necessidade de reconhecimento e legitimação da Infância enquanto coletivo assume particular importância. A dimensão coletiva dos seus direitos deverá constituir-se como ponto central na discussão sobre a sua própria cidadania. Para Bellamy, a dimensão coletiva dos direitos explica-se por duas dimensões fundamentais:

“(…) Por um lado, [os direitos] assumem que todos partilhamos um interesse num dado bem como importante para definirmos as nossas vidas; por outro, esses direitos apenas poderão ser dados a quem aceite determinados deveres cívicos que assegurem o seu respeito, incluindo a cooperação coletiva. Os direitos dependem da existência de uma forma de comunidade política na qual os cidadãos procuram termos justos de associação para assegurar esses bens para levarem uma vida equitativa face aos outros. Daí a associação dos direitos com os direitos democráticos dos cidadãos, com a própria cidadania a constituir o direito dos direitos, pois ela é o “direito a ter direitos” – a capacidade de institucionalizar os direitos dos cidadãos de modo equitativamente apropriado” (Bellamy, 2008, p.15).

Assim, afirmar que a cidadania é o “direito a ter direitos” indica o modo como o acesso a diferentes direitos depende da própria pertença a uma dada comunidade política. Não negando a componente universal que os direitos possuem, a relação entre direitos e participação em torno de comunidade reais e locais assume relevância, por exemplo, ao discutir-se a participação das crianças em modos locais de governação e na formulação de políticas públicas.

Finalmente, e no que à **participação** diz respeito,

“ (...) Pertença, direitos e participação andam juntos. É por ser-se membro de uma comunidade política e participar-se em termos iguais na modelagem dessa vida coletiva que usufruímos de direitos na nossa vida individual em termos justos com os outros.” (Bellamy, 2008, p.16)

A participação assume-se então como elemento integrado quer dos direitos quer do sentimento de pertença dos indivíduos a comunidades políticas que promovem não apenas a vida enquanto coletivo, mas também enquanto membros individuais, em relações pautadas por lógicas de justiça e equidade.

Arriscando uma definição do conceito, Bellamy proporá que esta possa ser entendida enquanto:

“ (...) Uma condição da igualdade cívica. Consiste na pertença a uma comunidade política onde todos os cidadãos podem determinar os termos da cooperação social numa base igual. Este estatuto não assegura apenas direitos iguais no usufruto de bens comuns providenciados pela associação política, mas também envolve deveres iguais para o s promover e sustentar – incluindo o bem da cidadania em si” (Bellamy, 2008, p.17)

A cidadania remeteria, então, para construção de elementos de igualdade assentes em lógicas de pertença política comum aos cidadãos, onde a cooperação e respeito pelo bem comum se assumem como condições centrais.

3. Da Estranheza do Político ao Político praticado

3.1 Cidadania infantil: (re) configurações, desafios e possibilidades

“Em 1900, os conceitos de cidadania eram modelados para o adulto, branco (nas sociedades do norte e ocidentais), homem, proprietário que representava os valores de independência e autonomia. Isto era, claro, um mito. As redes de interdependência nas quais esta suposta autonomia e independência se baseavam tornaram-se mais claras à medida que, durante o século XX, as ligações escondidas entre esfera pública e privada foram sendo reveladas” (Prout, 2003, p.20).

A revisão efetuada no ponto anterior sobre as reconfigurações da cidadania pretendeu situar a discussão da cidadania infantil no quadro mais vasto assumindo-se que, para se encontrarem as especificidades de qualquer fenómeno social para uma dada categoria se torna necessário, primeiro, encontrar o que têm em comum (Prout, 2003;

2005; Christensen e James, 2005; James, Jenks e Prout, 1990, entre outros). Alguns dos elementos selecionados para a discussão são também, e de modo intencional, os que maior relevância terão para a da cidadania infantil. Assim, se há questões que afetam de modo relativamente semelhante diferentes grupos ou categorias sociais numa dada sociedade, outras assumem formas específicas tratando-se de diferentes categorias (Qvortrup, 2009). Neste ponto, pretende-se discutir quais as questões que se colocam à cidadania infantil e que poderão ser entendidas de modo semelhante a outros grupos ou categorias adultas e aquelas que, por força de um conjunto distinto de fatores, lhe são específicas.

Tal como explorado na primeira parte desta tese, a imagem da Infância e das crianças sofreu alterações significativas iniciadas na última metade do século XX em diferentes áreas disciplinares. Uma das mudanças mais importantes a esse nível terá sido a consideração da criança enquanto ser social com ação própria, com voz própria, capaz de pensar e influenciar os seus mundos e ser influenciado por eles (James, Jenks e Prout, 1990; Prout, 2005; Christensen e James, 2005; Christensen, 2003; Corsaro, 1997; Sarmiento, 1999, 2000, entre outros). Esta ideia acompanhada de importantes alterações que foram sendo sedimentadas até à promulgação e ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)¹³, sintetizou as primeiras imagens (ou possibilidades) da criança cidadã. Embora não se referindo diretamente a esta imagem, este documento iniciou uma desconstrução do “paradigma protecionista” da Infância (Soares e Tomás, 2004) importante, e abriu portas a um conjunto de questões ao mesmo tempo inovadoras e problemáticas, tal como se aprofundará.

“(…) Posteriormente, há uma tradução real destas conceções nas atitudes, nos discursos e nas práticas sociais, no desmerecimento face àquilo que as crianças dizem ou fazem. Este facto deve-se, em muitos casos, à subsistência na atualidade de velhos paradigmas face à infância, que podemos sintetizar como: Paradigma da Propriedade; Paradigma da Proteção e do Controlo; Paradigma da Perigosidade”. (Soares e Tomás, 2004, p.137).

As discussões em torno da cidadania infantil sugerem que as crianças e jovens – tal como as mulheres, minorias étnicas e raciais em tempos passados – não têm o

¹³ A Convenção dos Direitos da Criança é o documento internacional mais significativo no âmbito dos direitos da Criança, tendo sido aprovada em 1989 nas Nações Unidas e ratificada, por Portugal, no ano de 1990. É composta por 54 artigos, que podem ser enquadrados em três tipos de direitos: provisão, proteção e participação, tendo sido estes últimos a “grande conquista” do documento. É um avanço relativamente ao primeiro documento – Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) - composta por 10 princípios. Tem ainda carácter vinculativo aos Estados membros que a subscrevem, obrigando-os a um conjunto de ações que visam defender, promover e assegurar o cumprimento desses mesmos direitos a todas as crianças. No caso português, a CDC e seus direitos são aplicáveis a todas as pessoas até aos 18 anos de idade – definição da maioridade no nosso País.

reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania e, nesse sentido, não encontram possibilidades de serem cidadãos na prática (Sarmiento, 1999, 2009; Lister, 2007; Jans, 2004; Roche, 1999; Lansdown, 2010, Cockburn, 2013, entre outros). Os debates principais advogam ainda que a aplicação de uma perspectiva centrada na formalidade dos direitos e na cidadania adulta diminui as possibilidades de serem consideradas cidadãs. Questões como as relações de poder, neste caso da supremacia adulta em relação à Infância, transformam-se em formas de desigualdade a partir da negação desse mesmo estatuto às crianças. Ainda nesta discussão, questões como a competência das crianças para o exercício do estatuto de cidadão são largamente discutidas partindo da ideia da sua incompetência para participar, negociar e co decidir com adultos e em estruturas formais de tomadas de decisão. Ainda neste domínio, a assunção da incompetência baseada na idade e na maturidade das crianças é usada de modo abstrato e muito menos debatida quando se trata da sua observação em contextos de vida específicos das vidas das crianças. A ideia de cidadania tende a relacionar-se, em termos nacionais, às lógicas de soberania, e no que respeita a infância, à ideia de fim de dependência. Assim o conceito de cidadania envolve a ideia de votar (o direito de voto que não implica, necessariamente, estar envolvido na tomada de decisão), responsabilidade económica, tal como trabalhar, ter em contrato, obter empréstimos, comprar uma propriedade; responsabilidades sociais, tais como casar sem permissão parental, tornar-se membro de governo ou de sindicatos, e determinadas responsabilidades legais e criminais. Inclui ainda a ideia de cumprimento de diferentes deveres que podem variar de país para país. Ainda assim, um dos grandes paradoxos no que toca às crianças, é a ideia de que podem morrer e viver de acordo com o critério de idade de acordo com políticas em relação às quais não votaram (Ennew, 2000).

Do mesmo modo, se se aplicar uma noção restrita e mais tradicional – tal como se analisou anteriormente – diferentes grupos sociais ficam de fora, sendo que a Infância não se torna uma exceção a esses processos de exclusão de cidadania. Tal como argumenta Roche (2000), uma perspectiva apenas centrada na lógica de direitos e deveres não será a mais interessante quando se pretende analisar a cidadania infantil.

Cidadania Infantil *versus* cidadania adulta

A reconfiguração dos direitos de cidadania e suas identidades faz-se cada vez mais de modo político e os direitos políticos estão no centro desse debate. Trata-se portanto de “esticar” os limites de modo a englobar os que ficam fora deles, tal como sugeria Plummer (2003) e de utilizar, na aplicação às crianças, perspectivas que possam fugir às definições *standard* que as cristalizam e essencializam (Jans, 2004).

Pensada então cada vez mais como uma extensão e sentido crítico à proposta de Marshall (1950, 1964) – de uma correspondência estrita em direito e dever e capacidade de o cumprir – a inclusão de novas dimensões e novos grupos que reclamam vozes (as “vozes múltiplas” de Plummer) prefigura a possibilidade de aquisição de um estatuto pleno de cidadania.

A cidadania é então entendida como conjunto de experiências subjetivamente vividas, em esferas públicas e privadas entrecruzadas, onde os cidadãos constroem as identidades individuais e coletivas e assumem influência e participação nas esferas de vida em que se movimentam e a que pertencem. É precisamente este sentido de inclusão das *crianças enquanto coletivo* – e não, apenas, enquanto membro da sociedade individualmente considerado – que não acontece, uma vez que apesar do acesso que têm a direitos de cidadania social (eg, direito à educação, à saúde...) veem o seu acesso a uma cidadania política, nomeadamente a participar, influenciar e co decidir, dificultado ou ser mesmo inexistente. Assim, as crianças permanecem como o grupo social excluído de cidadania (Sarmiento, 2009; Lansdown, 1994; 2009; Soares e Tomás, 2004) por excelência, baseado em diferentes assunções que desenvolveremos. Ela não será vista apenas como o reconhecimento de direitos e deveres, mas sobretudo como a capacidade para participar em decisões coletivas e que afetam o quotidiano individual e coletivo dos cidadãos, sejam eles crianças, adultos ou idosos.

Por outro lado, esta perspectiva de “negação” ou de “limitação” do exercício de cidadania infantil não pode sequer ser generalizada e vista como uma universalidade no que toca à Infância e às crianças – tal como argumenta Sarmiento (2013) a observação de diferentes realidades culturais e sociais, como em alguns países do hemisfério Sul, revela fortes experiências de inclusão de crianças e jovens em processos formais de decisão e estruturas específicas, nomeadamente em políticas de governação local. O

movimento social “Sem Terrinha”¹⁴ no Brasil é disso um forte exemplo, como o são outros movimentos sociais presentes no mundo de grupos de cidadãos que sentem o seu estatuto limitado ou inexistente. Estas experiências, assim como as de Parlamentos de Juventude e das Crianças desconstruem o princípio de que as crianças e jovens são não familiares com a ideia do político, por falta de conhecimento, maturidade ou competência tal como é frequentemente argumentado. Tal como sugerem Sarmiento e Marchi (2008) deveremos sempre considerar aquelas crianças que não “encaixam” nesta visão unitária da proteção e que desafiam a ideia comum de Infância – como é o caso das crianças de rua, por exemplo, no Brasil¹⁵ – ou mesmo considerar aquelas que são capazes de se organizar em fortes grupos de ação política, tal como foi já referido. Ainda que sejam interdependentes dos adultos, estes movimentos e realidades revelam competências das crianças em entender, em assumir uma postura crítica perante a sociedade e em desenhar ações que possam diretamente relacionar-se com essas questões. As suas perspetivas são frequentemente vistas como sendo pouco válidas e, por isso, com pouco interesse em poderem ser escutadas (Wyness, Harrison e Buchanan, 2004). A *voz política* das crianças é assim ilegítima, pouco válida e desinteressante quando toca a questões políticas. Mas não se trata apenas disso, como também da ausência de espaços e estruturas onde essa voz, mesmo que assim fosse considerada, pudesse ser ouvida e, por conseguinte, legitimada.

As questões de poder entre adultos e crianças – e da ausência das últimas face às primeiras – são também trabalhadas com particular inspiração nas teorias feministas de cidadania (Lister, 2007; Plummer, 2003). A reivindicação de estatutos de cidadania está altamente dependente das relações de poder que se estabelecem entre grupos sociais sendo, no caso das crianças, particularmente visível na ideia de que os adultos sabem melhor o que é bom para as crianças decidindo os seus interesses em função do que acreditam e não necessariamente do que seria mais interessante para elas. A esta ideia, mais uma vez, associar-se-á a da necessidade de proteção, sobreposta às possibilidades

¹⁴ O Movimento dos “Sem Terrinha” nasceu de um Movimento Social mais vasto – Movimentos dos Sem Terra, em 1984 – no Brasil. Assumiu-se como um movimento social de luta pela Reforma Agrária justa, de conquista de justiça e direitos iguais para todos. Funda-se na pedagogia libertária de Paulo Freire, pedagogo brasileiro e luta pela melhoria das condições de vida dos camponeses brasileiros. Organiza-se em assentamentos em terras desocupadas e subsiste do trabalho da comunidade, onde as crianças são vistas como tendo direito próprios e interesses específicos. Nos assentamentos, as crianças são elementos de direito pleno, tal como os adultos, e participam de modo ativo na discussão e identificação de problemas, na procura de soluções e na sua aplicação. Daqui nasce o Movimento dos “Sem Terrinha” com organização de Encontros Anuais liderados pelas crianças onde se discute de modo genérico os problemas das crianças no Brasil e os problemas e projetos das crianças “Sem Terra”.

¹⁵ Marchi (2007) sublinha as experiências vividas das crianças que não entram numa visão fechada e unitária da mesma, uma vez que desafiam os modos de as proteger e também de exercerem os seus direitos, bem como desafia o papel de adultos e de instituições sociais.

de participação colocando as crianças numa situação de vulnerabilidade e dependência que lhes limita graus de independência e autonomia face aos adultos. O poder que os adultos exercem sobre as crianças encontra-se ainda legitimado quer do ponto de vista legal quer do ponto de vista simbólico, criando a ideia de que estes “naturalmente” podem usufruir de situações de supremacia em termos de poder face às crianças.

A ideia de uma Infância homogénea é também um ponto a questionar quando se discute a cidadania infantil. Tal como nas teorias feministas se torna necessário perguntar “que mulheres”, também na cidadania infantil se deverá questionar de “que crianças” falamos e em que realidades se encontram? Uma das possibilidades de responder à questão passará por assumir o que diferentes autores têm vindo a sugerir (Christensen, 1998, 2008; Hutchby e Moran-Ellis, 1998; Prout e James, 1998; Sarmiento, 2000, entre outros) de que a infância não deverá ser considerada como uma categoria unitária, sendo necessário especificar quem são, em que contextos se situam, recusando-se a ideia de uma “Infância Normativa” (Sarmiento e Marchi, 2008). Como diferentes autores têm sugerido (Jans, 2004; Christensen, 2009) a infância deverá ser vista enquanto realidade ambivalente – cada vez mais protegida mas, ao mesmo tempo, exigindo às crianças que se tornem cada vez mais autónomas e independentes. O paradoxo vulnerabilidade/competência não deverá ser discutido enquanto dicotomia em si, mas antes, enquanto espectro que junta diferentes modos de o equacionar com diferentes implicações para as crianças e altamente dependente de elementos como idade, experiências das crianças, contextos, natureza da situação, entre outras.

Numa revisão das teorias mais comuns versando a cidadania infantil, Lister (2007, a)) aponta duas perspetivas centrais: uma primeira que tem vindo a ignorar as crianças equacionando-as implicitamente a partir da adulez, ou representando-as enquanto futuros cidadãos: *citizens in waiting*; *learner citizens*; *apprentice citizens* (Lister, 2007, p. 697). As críticas principais a esta teoria centram-se na ideia de serem orientadas para o futuro e não para o aqui e agora rejeitando as possibilidades de exercício de uma cidadania infantil. A proposta de Honig (2009) de reconfiguração da socialização das crianças enquanto percurso em direção à Infância e não necessariamente à adulez ganha aqui novo sentido. No outro extremo, existe uma parte de literatura sobre infância que desafia essas construções futuras assumindo que as crianças são, simplesmente, cidadãos. A relação entre literatura sobre infância é importante, uma vez que ela problematiza modo como vemos as crianças. A construção

recente da ideia da criança como ator social provido de agência, com diferentes níveis de competência, abre a possibilidade de as reconhecemos como cidadãos ativos, coisa que não acontecia com a anterior perspectiva delas como objetos passivos das práticas adultas.

Deste modo, as crianças permanecem como “*would be citizens*” (Plummer, 2003), como “*semi-citizens*” (Cohen, 2005), como “*citizens in the making*” (Marshall, 1950) e não como cidadãos aqui e agora, em contextos de vida específicos. Estas questões relacionam-se diretamente com problemas de desigualdade (Plummer, 2003) e exclusão (Prout, 2009; Sarmiento e Marchi, 2008) tornando-se necessária a inclusão de novas dimensões – tais como gênero, idade, classe social ou etnicidade – que contribuem para a persistência desses mesmos fatores. As crianças e os jovens são frequentemente excluídos de direitos políticos assumindo-se que ainda não são adultos e que não dispõem das competências necessárias para participar em processos de decisão e em processos de transformação social que lhes dizem diretamente respeito, ainda que tal aconteça em questões que as afetam diariamente e em contextos de vida muito específicos. Tal como Linares y Bojorquez (2003) argumentam, persiste uma perspectiva de que as crianças não detêm direitos políticos uma vez que não votam ou acedem a estruturas formais de participação como, por exemplo, um partido político.

As crianças são cada vez mais protegidas pelos adultos nos espaços públicos, de modo a garantir a sua segurança. Cada vez mais crianças vivem confinadas em instituições e espaços específicos que são desenhados para elas mas não por elas/com elas (Christensen, 2003; Zeiher, 2003). Ao protegê-las e garantir-lhes segurança estamos, simultaneamente, a negar-lhes a possibilidade de serem reconhecidas como participantes ativas das suas vidas e, por isso, cidadãos. De algum modo permanece a ideia de que para proteger é necessário negar participação e para mobilizar participação estamos, de alguma maneira, a colocá-las em risco.

Tal como salientam Wyness et al (2004) e Sarmiento (2009) quando definimos e discutimos questões de cidadania infantil voltamos ao problema inicial de definir o estatuto das crianças enquanto atores sociais. Não sendo reconhecidos na totalidade enquanto cidadãos e participantes de uma sociedade dificilmente exercerão diferentes direitos, nomeadamente políticos. Esta questão poderá relacionar-se ainda, tal como sugere Wyness et al (2004) com a ideia de uma infância enquanto fase transacional em

si própria, levando a uma mais completa – neste caso, a adultez¹⁶. A ideia incontestada de que os adultos são “naturalmente competentes” – só, e apenas por haverem atingido legalmente a maioridade, por exemplo – para participarem politicamente deverá ser discutida. Estranhamente, e tal como observam Wyness et al, não dispomos de meios específicos para determinar se os adultos são ou não competentes ao decidir o que é melhor para si e para os outros nem de que detêm um conhecimento políticos maior acerca da vida política. Por isso mesmo, e ironicamente “(...) as crianças veem-se reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que deixam a Infância” (Wyness, Harrison e Buchanan, 2004, p.84).

Cidadania inclusiva e universalismo diferenciado

Uma outra ideia central nas perspetivas atuais – e, na nossa perspetiva, extensível às crianças – diz respeito à criação de uma similaridade ou, por outro lado, de uma diferenciação, das crianças e jovens face aos adultos, em termos de cidadania. Tal como têm vindo a salientar diferentes autores, uma parte da argumentação sintetiza a ideia de que as crianças deverão ser tratadas igualmente como qualquer outro ser humano, membro de uma determinada sociedade (Lister, 2007; Cockburn, 1999). Esta ideia de igualdade não pressupõe, necessariamente, a rejeição da ideia de diferenciação (Plummer, 2003). Dito de outro modo, e válido de resto para qualquer categoria social, o tratamento de igualdade não exclui a consideração de particularidades e especificidades de grupos específicos que, por diferentes razões, necessitam de diferenciação precisamente para que sejam asseguradas essas condições de igualdade de estatuto (a este título poderemos incluir as crianças, os grupos de pessoas deficientes, as pessoas idosas, etc...). Tal como sustenta Sousa Santos:

“ (...) Daí o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (1995:s/p).

¹⁶ Neste ponto poderá ser interessante relembrar Prout (2005) na análise do dualismo ser/tornar-se em que o autor não apenas questiona esta ideia da Infância como período de vida transacional – portanto, com um tempo de vida limitado – mas a relaciona com a ideia de todas as outras faixas ou grupos etários/gerações estarem sujeitas a processos de redefinição e crescimento constantes, recusando a ideia de que apenas a Infância é “passageira”, “inacabada” e todas as outras são estáveis e permanentes.

Dito de outra forma, argumenta-se que as crianças deverão ser tratadas como membros da sociedade “diferencialmente iguais”, fora das dicotomias público/privado que tornam os interesses das crianças marginais (Mossa Mirtha, s/d cit por Lister, 2007, p.708). O carácter universalista apela, assim, à ideia de igualdade, tal como vimos anteriormente recorrendo ao conceito de Lister de “universalismo diferenciado” (idem). Para a autora, este conceito permite sustentar uma ideia importante quando se discutem a cidadania e participação infantil: a de que as crianças, tal como os adultos, devem ver as competências e direitos de que usufruem efetivamente, bem como as suas responsabilidades, reconhecidos, sem que isso represente, contudo, uma obrigação de os exercer. Recorrendo a inspiração das teorias feministas, a autora argumentará que tal como as mulheres, as crianças se encontram em situações de poder desiguais mas que, ao contrário do que sucede com as primeiras, têm vindo a ser progressivamente afastadas da esfera pública, tal como discutimos já. Este ponto será particularmente relevante na análise da relação das crianças e jovens com espaços de decisão, com a relação com as políticas públicas e com o espaço da cidade e da construção de uma cidadania urbana. Assim, as crianças lutam também por maior enquanto cidadãos ainda que encontrem diferentes tipos de resistência tal como se discutirá mais adiante (Lister, 2007; Wyness, 1996; Sarmiento, 2008, entre outros).

Lister (2007) alerta ainda para a necessidade de não essencialização da discussão da possibilidade da cidadania infantil, questionando a partir de Hill e Tisdal até que ponto os conceitos de cidadania e de Infância são compatíveis? (Lister, 2007, p. 699). Para a autora, a questão dependerá sempre do modo como definimos cada uma delas, sendo necessário encontrar os elementos comuns à noção de cidadania e procurar perceber até que ponto cada um deles poderá aplicar-se à Infância. Lister (2007) identifica 4 elementos fundamentais: pertença (*membership*), direitos, responsabilidade e igualdade de estatuto. É possível assumir-se, na sua perspetiva, que alguns destes elementos sejam mais compatíveis com a noção de cidadania infantil do que outros. No entanto, e tal como vimos anteriormente estes elementos estão em constante modificação nas definições de cidadania contemporânea e não delimitam/incluem, por si só, todas as suas possibilidades.

Relativamente ao elemento *pertença*, a assunção básica é a de que as crianças tal como outros grupos sociais são membros pertencentes às suas comunidades (ainda que esta possa ser considerada como mais localizada ou mais “fraca” que em relação aos

adultos, por exemplo). Mesmo quando aos adultos diz respeito, a pertença a um dado território está hoje em dia fortemente modificada, podendo um mesmo indivíduo ter múltiplas pertenças que não põem em causa o seu estatuto de cidadania num dado País, por exemplo. Também Plummer (2003) ao analisar a cidadania enquanto pertença (*belonging*) o assume como conceito contestado, partindo do princípio de que a pertença a uma dada comunidade, *per se*, não garante o acesso ou exercício a direitos fundamentais, a igualdade ou equidade.

Apesar disso, Lister assume que o *sentido de pertença* é particularmente interessante de aplicar às crianças tendo em conta os contextos das comunidades locais e das escolas, por exemplo. Por outro lado, torna-se particularmente importante no desenvolvimento da identidade política dos cidadãos – e também, das crianças – ao considerá-las como membros politicamente relevantes (Kulynych, 2001 in Lister, 2007, p. 700). O princípio da pertença implica assim, a consideração de uma identidade política que abre porta à sua expressão através da participação política. Tal como argumenta Roche (1999) o facto de alguém ser considerado como membro de uma dada comunidade implica também que seja considerado como detentor de uma voz e perspectivas legítimas e válidas. No entanto, e no caso das crianças, esta situação é peculiar. A capacidade que têm de reclamar a sua pertença a uma dada comunidade passa pela sua aceitação integral enquanto membros participativos – no caso das crianças e jovens e das experiências de participação e de cidadania ativa que têm parece que a posse desse estatuto de membro se dá, mas apenas num sentido restrito. Do mesmo modo, para que sejam considerados enquanto membros ativos torna-se necessário que possam participar enquanto atores políticos e sociais, enquanto coletivo e não apenas enquanto indivíduos individualmente considerados. Esta questão será desenvolvida mais adiante quando se aprofundar a questão do direito de participação das crianças e de participação política.

O segundo elemento, *direitos*, assume-se ainda como ponto central da discussão da noção de cidadania podendo ser transportado para a discussão da cidadania infantil. Retomando algumas das ideias já referidas, as noções contemporâneas de cidadania não se restringem à ideia do indivíduo portador de direitos como garante de condições de equidade e justiça, nem mesmo no exercício do seu estatuto de cidadão. Dito de outro modo, o facto de alguém usufruir de direitos não significa que usufrua dos meios, condições e mecanismos para os tornar efetivos, sejam adultos ou crianças. Retomando

as noções de Marshall (1964) a concepção de cidadania estaria intimamente ligada com direitos civis, políticos e sociais, enquanto seus elementos centrais. Ora, é precisamente a discussão em torno dos direitos políticos das crianças – ou da sua ausência? – que se pretende salientar. Tal como argumentam diferentes autores (Lister, 2007; Cockburn, 2013) os direitos de participação democrática estão frequentemente associados ao direito de voto e de ser eleito para espaços de decisão formais. No entanto, e quando se trata de crianças, este direito sendo inexistente, anula grande parte das suas possibilidades de participação efetiva, em particular, em processos de codecisão em diferentes áreas das suas vidas. Pese o facto de a CDC (ONU, 1989) garantir esses mesmos direitos, os espaços para a sua concretização são pouco óbvios e pautam-se por um conjunto de pressupostos e ideias frequentemente pouco adequados às crianças e jovens. Tal como sugere também Ennew (2000), embora possamos comparar a situação de crianças e adultos nas sociedades democráticas, os legisladores excluem, intencionalmente grupos etários específicos, criando um grupo diferente de pessoas – as crianças. Tal como argumenta Franklin

“ A exclusão das crianças do estatuto político pleno é um enigma que a política democrática não deveria permitir. O que está em causa não é simplesmente a negação de direitos de cidadania mas o direito a ser um cidadão” (Franklin, 1986:24 cit por Ennew, 2000, p.7).

Mais ainda, esta exclusão acontece para as crianças não apenas na tomada de decisão mas em contextos como a escola, a comunidade e família. Ainda que esta negação possa ser simbólica, ela opera uma forte exclusão de diferentes setores para as crianças e limitação da sua ação social. Mais uma vez, a ideia de participação fortemente associada ao estatuto de cidadão aparece aqui reforçada – os contextos de vida das crianças deverão, por questões óbvias, ser aqueles em que podem influenciar, decidir e co decidir. No entanto, e tal como argumenta Lister (2007), tendo em conta os baixos níveis de participação dos eleitores em anos mais recentes, a possibilidade de os cidadãos tomarem parte em iniciativas informais políticas e processos de tomadas públicas de decisão assume-se de modo mais efetivo para muitas pessoas, e não apenas para as camadas mais jovens (Plummer, 2003). Para estas constatações contribuem em larga medida diferentes experiências de participação em espaços e estruturas informais, onde os níveis de participação são mais elevados do que nos mais formalizados. Suspendemos esta discussão para voltar a ela de modo mais aprofundado, no ponto seguinte.

Quanto às *responsabilidades* torna-se importante equacionar as que podem ser consideradas legalmente impostas e as que são atribuídas pelas próprias crianças em diferentes contextos de vida. Mais uma vez, aqui, ganha particular ênfase o paradigma protecionista da Infância, apelando para um modelo de dependência adulta em que, no limite, as crianças são responsáveis por cumprirem a lei, tal como argumenta Lister (2007). De resto, em diferentes países europeus, e em diferentes limites etários, as crianças poderão ser criminalmente responsabilizadas e julgadas (por exemplo, em Inglaterra, aos 10 anos de idade, e em algumas circunstâncias antes disso; em Portugal, a partir dos 16 anos, sendo possível a aplicação de medidas educacionais e redução de liberdade, a partir dos 12 anos) frequentemente sob o argumento de que foram capazes para saber distinguir certo e errado, para terem consciência dos seus atos e das suas consequências e, portanto, de serem responsabilizados (Lister, 2007; Cockburn, 1999). De modo paradoxal, contudo, o seu estatuto formal de cidadania por exemplo, pela aquisição de direito de voto, continua comprometido.

Ainda no capítulo das responsabilidades, importa sublinhar mais uma vez, tal como tem vindo a ser feito, a importância da contextualização da discussão. De facto, e em países classificados como desenvolvidos, crianças e jovens assumem regularmente responsabilidades tradicionalmente classificadas como adultas, como será o caso de crianças cuidadoras de outras, de crianças trabalhadoras, entre outros; ou ainda em realidades de países em vias de desenvolvimento, o caso das crianças de rua ou das crianças-soldado (Sarmiento e Marchi, 2008). Estas realidades desafiam a ideia da incapacidade de crianças e jovens assumirem determinadas responsabilidades consideradas, na maioria das situações, como demasiado pesadas para as suas idades. A estes exemplos, Lister acrescenta ainda as crianças e jovens que participam em projetos e associações de voluntariado e onde assumem responsabilidades efetivas que levam à possibilidade de se questionar se haverá ou não lugar a um aumento efetivos dos seus direitos (Lister, 2007, p.707). Finalmente, a escalas mais globais, diferentes autores salientam o papel das crianças como atores políticos, em movimentos sociais, dando conta do

“Ativismo político e social [das crianças] seja em seu próprio nome, em nome das suas comunidades, ou de outras crianças, ou em defesa de uma ideia ou princípio. As

crianças têm atuado em defesa de igualdade e justiça (...)” (Boyden and Levinson, 2000, p.44 in Lister, 2007, p.708)

Assim, para a autora, daqui podem retirar-se duas grandes consequências: as crianças são frequentemente objeto de legislação na qual não participaram, e são o único grupo a quem o exercício dos seus direitos é advogado a um outro grupo, neste caso os adultos. Os direitos das crianças, em última análise – e embora possam dirigir-se a elas – raramente são exercidos por elas permanecendo, os adultos, como os seus guardiães.

Finalmente, a lógicas de reconhecimento da Infância como cidadã em direito pleno implicaria a redução das assimetrias atrás verificadas e as possibilidades da sua implementação na prática.

O modelo de interdependência da cidadania infantil

A exclusão das crianças da cidadania assume várias formas e pode ser demonstrada quando se examinam as representações normativas e ideológicas da infância (Cockburn, 1998). Para o autor, no entanto, e ainda que possam reconhecer-se mudanças positivas, a “evolução” do reconhecimento dos direitos das crianças e extensão à cidadania das crianças não percorreu um grande caminho. As crianças tornaram-se objeto de inúmeros pânicos morais, determinando-se que os seus direitos teriam ido demasiado longe. Este entrave a esta evolução e extensão de direitos e cidadania ilustra a fraqueza da noção liberal identificada por Marshall (1950). As crianças, e outros grupos presumivelmente marginalizados têm uma posição social altamente complexa e é posta em causa de formas que põem em questão as evoluções dos conceitos de cidadania.

Cockburn (1998) refere ainda a abordagem seguida pelas teorias feministas para ajudar a entender as representações da infância, recorrendo à ideia de “outro” nas sociedades ocidentais, assumindo que as crianças têm sido tratadas como desse modo em termos da sua exclusão de grupos sociais dominantes (Jordanova, 1989). Assim, as crianças podem ser definidas pela sua diferença: elas são quase tudo o que o não cidadão é – são irracionais, incapazes, não desenvolvidas, dependente e são definidos em termos daquilo que não são, isto é, adultos, responsáveis, racionais e autónomos. Noutras palavras, a diferença é aqui algo negativo e visto como um problema tanto para

elas como para os outros. A incompetência não é um dado natural, mas algo socialmente produzido. Além disso, a “incompetência das crianças” baseia-se em argumentos que assumem a existência de grupos “competentes”, e a competência é igualmente socialmente produzida de modo a manter o poder de grupos particulares de pessoas.

Para o autor, o reposicionamento das discussões em torno da cidadania infantil, tem vindo a ser suportado em grande medida pelo aparecimento das crianças nas teorizações da cidadania, tendo-se sustentado na ideia de que as crianças em aspetos específicos da cidadania, e de acordo com as suas capacidades evolutivas (Cockburn, 2013). Retomando ideias já elaboradas anteriormente, a cidadania construiu-se no princípio da exclusão de outros fora dos seus limites mas, também, de outros dentro deles. O autor argumentará, assim, na ideia de que a cidadania tem vindo a colocar “outros internos”¹⁷ fora do estatuto de cidadania (Cockburn, 2013, p.226). Assim aconteceu com as crianças, em particular, assumindo-se que apesar de um conjunto de direitos sociais lhes terem sido garantidos através de outros, e não pelo seu próprio direito.

Ao referir-se às perspetivas de criação de “universalismo diferenciado” (Lister, 2007) e ainda que reconhecendo a necessidade de se encontrarem premissas universais de cidadania que potenciem lógicas de equidade, Cockburn adverte para o perigo de que estas, de facto, possam contribuir para um agravamento das diferenças das crianças, frequentemente alienadas do espaço público e de possibilidades de codecisão em contextos políticos. Tal como se argumentará ao longo desta tese, aliás, estas ambiguidades estatutárias das crianças face à cidadania são, simultaneamente, causa e consequência desses afastamentos. Deste modo, o autor propõe que se avance num projeto que assente em lógicas de reconhecimento da Infância e de interdependência dos seres humanos, que aproximam as esferas públicas e privadas da cidadania – tal como argumentamos já, nesta tese, também de cidadania íntima (Plummer, 2003) – e que promovam relações consensuais entre direitos e deveres, mais do que opressivas. Tal como observa,

“(…) Chama-nos também a atenção para os espaços nos quais as relações ocorrem e o modo como o poder e representação moldam esses espaços. Os espaços onde todos nos associamos, incluindo as crianças, são moldados por questões materiais e a justiça na distribuição de recursos torna-se manifesta. Assim, aspetos sociais permanecem como um indicador importante das desigualdades. No entanto, não é apenas o material que é

¹⁷ No original: “placing ‘internal others’ outside citizenship” (Cockburn, 2013, p. 226)

crucial; os aspetos não materiais como o respeito e o reconhecimento são também centrais.” (Cockburn, 2013, p.222-233)

Estas lógicas de interdependência e de reconhecimento implicam ainda que às crianças sejam concedidas diferentes oportunidades de se tornarem visíveis, em particular no espaço público, uma vez que o espaço doméstico parece ser mais respeitador das opiniões e competências das crianças. Quanto à participação enquanto condição de exercício destas lógicas, o autor observa que:

“Mais importante, as crianças saborearão esta experiência de participarem, e idealmente serem levadas a sério e ouvidas. À medida que as crianças experimentem o movimento de espaços privados para espaços públicos, um ambiente condutor onde possam expressar-se de forma livre e aprender a tomar responsabilidade encorajá-las-á a continuarem a fazê-lo na vida adulta. Uma geração empoderada, confiante e interessada é, seguramente, do interesse de todos.” (Cockburn, 2013, p.233).

Mais claramente que outros grupos sociais, as crianças demonstram necessidade de uma maior articulação entre serem “estrangeiros” e cidadãos plenos (Cohen, 2005). Apesar de um conjunto de limitações nas abordagens à cidadania infantil, há que reconhecer, de acordo com a autora, que as crianças ocupam já um lugar: são cidadãos de acordo com alguns *standards*, ainda que não de outros. São ainda objeto de determinados tipos de proteções enquanto cidadãos, apesar da sua impossibilidade em preencherem todos os critérios de membro em termos de cidadania. Trabalhando na ideia de semi-cidadania, é necessário prestar mais atenção às necessidades políticas e civis das crianças e aos instrumentos necessários para preencher essas necessidades. Esta noção implica que se tenham em linha de conta alguns dos elementos que se usam para análise da cidadania dos adultos: estatuto legal, direitos civis, políticos e sociais.

Apesar disso, e ainda que observando um aumento significativo de instituições e organizações que têm vindo a trabalhar nos interesses das crianças, a autora argumenta não ser ainda totalmente verdadeiro que isso se reflita numa visão clara do seu estatuto de cidadania (Cohen, 2005). A primeira questão prende-se com o facto de estas não serem verdadeiramente representativas, tendo assim menos poder do que a maioria dos estados. Em segundo lugar, as agências e grupos de interesse têm tendência a focar-se mais em interesses específicos do que globais. Finalmente, estas agências e grupos,

dirigem-se muito em particular em necessidades prioritizadas e que devem ser atendidas imediatamente, muitas vezes até pela sua gravidade. Mas o interesse político das crianças não se resume a estas situações mais extremas ou mais radicais.

Reportando-se às concepções primordiais da cidadania das crianças, Liebel (2008) identifica duas: a liberal, assente na conceção individual de liberdade do cidadão e de um exercício de cidadania individual assente no Estado e nas leis correspondentes. A ênfase da participação é aqui colocada, sobretudo, nas esferas privadas de vida; a republicana (ou social), por outro lado, sublinha a esfera pública e da comunidade, baseada na solidariedade dos cidadãos e no papel do Estado enquanto regulador do interesse social. Ambas as teorias, atualmente, segundo Liebel (2008) viram as suas diferenças alargadas pelo conceito de cidadania ativa. Para as teorias liberais, esta implica que os cidadãos sejam vistos não apenas como recetores dos serviços estatais mas como indivíduos que participam ativamente em sociedade. Em contraste, para as teorias sociais republicanas, o conceito deverá alargar-se à ação e responsabilidade dos cidadãos no sentido da influência nas decisões políticas. O autor discutirá a cidadania infantil e os movimentos sociais de crianças a partir desta última conceção.

Ao referir-se à cidadania infantil, Liebel (2008) argumentará sobre o facto de uma cidadania igualitária ser vista como problemática na teoria e na prática, sendo mais frequente a utilização de noções parciais de cidadania, tal como discutimos anteriormente com Invernizzi e Milne (2005). Tal como outros autores, Liebel discutirá a noção de cidadania infantil não apenas no seu sentido mais legalista, mas em particular:

“ (...) No sentido sociológico enquanto relação social, na qual normas, práticas institucionais, sentidos, assunções culturais, e o sentido de pertença se encontram combinados” (Liebel, 2008, p. 35)

Por outro lado, o facto de as crianças necessitarem de um grau específico de proteção na consideração da cidadania infantil não implica, para o autor a necessidade de se insistir que as crianças devam ser como os adultos ou “demonstrar” as mesmas características. Tal como observa Liebel (2008):

“De facto, as crianças poderão possuir outras qualidades que podem ser particularmente fundamentais para a cidadania, tais como a ‘intuição’ para o que é falso ou a

discrepância entre palavras e atos. A sua suposta falta de competência não é também um argumento contra a cidadania das crianças, uma vez que não pode ser simplesmente deduzida pelo seu tempo de vida, mas se relaciona com circunstâncias específicas das suas vidas e dentro da sua experiência “ (Liebel, 2008, p.15)

Finalmente, a discussão entre cidadania e participação das crianças necessita de um conjunto de clarificações, tal como sugeridas por Invernizzi e Milne (2005):

- Estamos a falar sobre modos de educar crianças para que se tornem “bons cidadãos”?

- Estamos a discutir direitos das crianças, nomeadamente de provisão ou estamos a incluir as crianças como sujeitos de direitos tal como escrito na CDC?

- Ou estamos a referir-nos à participação política das crianças, e por isso mesmo, aos seus direitos políticos?

Diferentes autores rematarão as discussões argumentando um profundo otimismo no que à Convenção diz respeito e àquilo que foi capaz, de facto, de oferecer às crianças:

“A ideia de uma implementação da CDC permite-nos imaginar um mundo sem pobreza extrema substituída por padrões de vida decentes. Permite-nos vislumbrar um mundo livre de muitas das doenças que ainda matam crianças por todo o mundo e com serviços de saúde adequados. (...) tais padrões estão longe de aplicados em países em desenvolvimento mas iriam melhorar consideravelmente as vidas de crianças e de minorias étnicas e de outros grupos marginalizados como os refugiados que estão presentemente privados de muitas destas provisões” (Invernizzi e Milne, 2005, p.1)

Assim, um conjunto de questões permanece sem resposta, como por exemplo

- O que significa a cidadania para as crianças?

- Onde e como gostariam de ser mais envolvidas?

- O que poderemos concluir em termos de cidadania civil, social e políticas para as crianças? (Invernizzi e Milne, 2005, p.2).

Ao desenharem-se estas questões, outras são colocadas nomeadamente o que podemos aprender da participação política das crianças? Sobre a sua participação civil?

Que tipo de estruturas poderão e deverão ser pensadas: mais centradas nas crianças ou pelo contrário mais colaborativas com as estruturas adultas?

Foi no decorrer destes conjuntos de questões, e na consideração da ideia da criança política, como se explora no ponto seguinte que esta tese se desenhou, dando particular atenção às tensões e continuuns observáveis nas práticas e discursos das crianças quando envolvidas em processos formais de participação.

3.2. Criança política: contextos de socialização política

Tal como argumentamos anteriormente, as crianças não costumam tomar parte de decisões nas esferas políticas e públicas (Sarmiento, 2009; Wyness, 2006; Cockburn, 2013). Ainda que exista um conjunto de iniciativas observáveis em países ocidentais, a maioria delas faz-se pela exclusão das crianças da representação em centros políticos (Wyness, 2006). De acordo com o autor, dois obstáculos fundamentais poderão ser identificados na ideia da criança enquanto membros da sociedade e, por isso, como membro político: o primeiro refere-se à ideia da infância enquanto fase transacional, em que as ideias de aprendizagem assumem que as crianças necessitam de tempo para desenvolver determinadas competências e habilidades e entendimentos dos mundos sociais, culminando na adultez. Ainda, a negação ontológica da infância como “membros completos” implica a sua negação de um estatuto de cidadania próprio.

Ainda que a posição de Wyness reflita, essencialmente, uma crítica a um conjunto de perspetivas formalizadas de cidadania – nomeadamente as focadas na lógica de usufruto e cumprimento de direitos e deveres – as crianças revelam, em ações quotidianas, exercícios de cidadania que, ainda que partindo de lógicas diferentes das adultas - as deverão considerar enquanto cidadãs. Por outro lado, ideias ligadas à aprendizagem de competências específicas que auxiliam e suportam a sua participação são apontadas e valorizadas pelas próprias crianças, por exemplo, quando refletem sobre as Assembleias de representação política. As crianças e jovens referem-se fundamentalmente ao sentido de pertença quando questionadas sobre a sua participação em contextos formais não apenas nestas estruturas específicas mas ainda à possibilidade de poderem confrontar opiniões e ideias, aprenderem como se formulam questões e argumentos, e à construção de opinião e solução próprios. Neste sentido, a recusa do

princípio da aprendizagem neste tipo de experiências parece ser contrária ao modo como as próprias crianças analisam essas mesmas experiências. Mesmo quando questionadas relativamente aos espaços de participação que criariam para esse efeito, as crianças parecem ressaltar a ideia de formalização e de cooperação com adultos, nomeadamente enquanto mediadores entre elas e diferentes contextos de atuação. Regressando à ideia de pertença a uma comunidade específica, Wyness observa que

“Simplesmente, as crianças não são do mundo político. Às crianças falta também a agência por lhes ser imputada incompetência e inabilidade para assumirem responsabilidade moral ou social” (Wyness, 2006, p.216).

Uma questão interessante surge a partir desta assunção. A primeira, a de assumir que quando se estuda e tenta compreender os modos como as crianças demonstram determinada competência, em situações e contextos específicos, tal como acontece, por exemplo, com a sua capacidade para assumir responsabilidades individuais e coletivas em tomada de decisão e na capacidade para definir princípios orais em grupos como sucede, no nosso caso, com as assembleias de turma. Outra questão prende-se com os contextos em que estas competências se desenvolvem e se potenciam: dito de outro modo, as crianças não se tornam competentes da noite para o dia, quando são chamadas a participar em processos de tomada de decisão ou de participação, seja em contextos escolares seja em contextos de definição de políticas públicas de cidade. Estes argumentos sustentariam, então, a ideia de que as crianças detêm competências políticas nas suas vidas quotidianas, como é possível observar em contextos como a escola e a cidade, implicando ainda que estas não se demonstram todo o tempo nem em todas as oportunidades em que as crianças possam fazê-lo. As próprias crianças verbalizam dificuldades específicas em ter sempre uma opinião, em construir uma “boa ideia” ou em obter níveis de conhecimento suficientes para formarem uma opinião em determinadas situações com que se confrontam. Outras dificuldades poderão ainda surgir de aspetos mais estruturais dos modos de construção da sua participação tal como se explorará.

A consideração das crianças como cidadãs prende-se ainda com aspetos de reconhecimento, direitos e responsabilidades, que possam evitar perspetivas adultocentradas de cidadania e sustentar a ideia de que enquanto parte integrante da sociedade em que se movimentam, os diferentes contextos em que tal acontece se

assumem como potenciadores e constrangedores desses mesmos processos. Os contextos, tal como as práticas de envolvimento político das crianças serão também eles híbridos, *complexos* e *multiplamente situados*. Como parte dos processos mais amplos de socialização das crianças e do seu crescimento a ideia de que estão cada vez mais confinadas a espaços específicos nas suas vidas individuais e coletivas é evidente. A *insularização* e *domesticação* da infância emergem ao pensar-se nas infâncias contemporâneas, em particular nas urbanas tal como sustenta Zeiher (2003).

Dois contextos de vida são sistematicamente referenciados como particularmente significativos nas vidas das crianças: a família e a escola. O nosso foco, no que respeita à participação das crianças e à sua ação política centra-se numa escola básica de 1º ciclo e na cidade, abrindo a possibilidade de análise das competências políticas de codecisão em assuntos que afetam a sua vida nas comunidades de origem e das políticas urbanas. Estes contextos são encarados como socializadores, incluindo-se neles a construção da *criança política* (Sarmiento e Trevisan, 2010). A reclamação da ideia da criança enquanto ator político relaciona-se diretamente com a da sua exclusão de direitos políticos enquanto aspeto central do conceito de cidadania. As crianças detêm competências, comportamentos e ações que poderão ser definidas como políticas mas que se encontram escondidas pelo jogo formal estabelecido, bem como pelos mecanismos e estruturas de participação formalmente criados. No entanto, nos contextos específicos da sua ação, as crianças atuam, decidem, participam, influenciam e partilham relações de interdependência com adultos e outras crianças, tornando-se necessária a visibilidade teórica e prática, num esforço de redefinição dessas ações e suas especificidades (Sarmiento e Trevisan, 2010).

Assim, as ações políticas das crianças poderão ser classificadas do seguinte modo (Sarmiento e Trevisan, 2010):

Tokenismo – consiste na imitação da participação das crianças a partir de modelos adultos que se aplicam à participação infantil. Um bom exemplo poderá ser o Parlamento Jovem em Portugal, onde as crianças são vistas como “políticos em miniatura” ou mesmo em contextos das Assembleias Municipais Jovens, ou como decisores. Neste tipo, a participação limita-se frequentemente ao direito formal de voto em democracias representativas. Acresce o facto de, quando se transportam estes modelos para a participação de crianças e jovens, o carácter dessas mesmas decisões

sujeitas também a voto não se constituem como vinculativas, mas como “decorativas” face ao assunto em discussão, onde se ouvem as representações das crianças, que raramente informam decisões posteriores por parte dos adultos. Ora, é precisamente nos tipos de participação que não envolvem processos políticos altamente formalizados que a participação das crianças e jovens faz mais sentido. Trata-se, ainda, de incluir aqui as considerações sobre até que ponto a audição das vozes das crianças em processos formalizados de participação política deveria constituir-se enquanto zona de influência e de transformação da realidade, seja em lógicas da sua modificação ou da sua manutenção.

Participação em família – as crianças e jovens participam em decisões políticas no seio familiar. A participação é, neste contexto, frequentemente simbólica, passiva e convergente com os interesses generalizados dos seus membros e com determinadas convicções específicas. Exemplos poderão ser encontrados na mobilização de crianças para manifestação antiguerra ou nas manifestações recentes no País, em torno das políticas de austeridade onde é cada vez mais frequente os pais participarem juntamente com as crianças. Também no seio de decisões privadas da família, as crianças poderão encontrar diferentes oportunidades para o fazer, com níveis distintos de impacto e de envolvimento.

Ação política em instituições – as crianças mobilizam, empregam e revelam diferentes competências políticas tais como negociação, criação de consensos, ação estratégica e gestão de conflitos e alianças tal como sugere Rayou (1999). Nas escolas, por exemplo, estas competências são particularmente visíveis nos grupos de pares ou na criação de instrumentos específicos de participação, como as assembleias de turma. As alianças - sejam estabelecidas entre pares, ou entre crianças e adultos - e a sua participação em estruturas de decisão escolar, ou mesmo das políticas públicas constituem exemplos deste tipo de ação. De salientar que este tipo de ação poderá ser de tipo convergente ou divergente (Lima, 1998), permitindo a manutenção ou transformação de espaços sociais e políticos de mobilização e socialização da crianças. Também em instituições como a escola se torna interessante observar espaços de “micro-participação” que não se confinam necessariamente à instituição em si mas aos grupos específicos das crianças.

Participação dirigida – a mobilização das crianças para tipos específicos de participação com vista à obtenção de objetivos claramente definidos, como a proteção ambiental, a paz a segurança, as políticas educativas. As relações entre autonomia e Tokenismo são frágeis mas podem encontrar-se momentos de verdadeira participação nestes cenários, ainda que possam ter sido iniciados por adultos. Pode também ser frequente durante estes processos, a criação de momentos de partilha e de aprendizagem sobre questões globais importantes para as crianças e para o seu bem-estar.

Participação na cidade – a participação das crianças nos espaços públicos e em contextos de desenho de políticas públicas urbanas poderá ser uma das mais representativas. O objetivo é o de envolver as crianças através de mecanismos específicos de participação e em processos de tomada de decisão em contextos urbanos, explorando as possibilidades e constrangimentos da cidade, equipamentos urbanos, comunidades e em iniciativas específicas como os orçamentos participativos. As CAC (Unicef) são um exemplo de reivindicação de direitos coletivos das crianças apelando à ideia das crianças enquanto agentes sociais coletivos. Estas assunções surgem no seguimento das teorias dos anos 70 acerca da necessidade de envolver os utilizadores nos processos de planeamento urbano, recuperadas mais tarde pelos mentores dos direitos das crianças, admitindo que também estas deveriam usufruir do direito a serem envolvidas no planeamento de espaços públicos (Moor e Hart, 1980; Stea, 1985; Sutton, 1985 in Alparone e Risotto, 2001). Deste modo, uma “cidade para todos” deverá incluir as crianças assumindo as suas complexidades enquanto indivíduos e enquanto grupos sociais (Christensen e O’Brien, 2003). Viver na cidade implica negociações constantes em processos contínuos de interatividade e encontros onde crianças e outros grupos sociais habitam, constroem e ajudam a transformar. Tal como outros grupos sociais, as experiências das crianças no espaço e as suas experiências de participação não deverão ser vistas como uniformes (Christensen, 2003). As tensões entre espaços de adultos e espaços de crianças poderão ainda ser vistas na perspetiva de Zeiher (2003) do espaço urbano enquanto ilha. Os espaços urbanos podem ser encarados como paisagens de poder (Matthews, 2000) onde o controlo sobre as crianças se exerce coletivamente em modos organizados e formalizados, nomeadamente através de estruturas especificamente desenhados para crianças e jovens. Assim, e considerando a possibilidade de momentos autónomos das crianças na cidade, estes são monitorizados de modos diretos e indiretos, ainda que os projetos de participação das crianças no

planeamento urbano sejam frequentemente construídos sobre lógicas de visibilidade das mesmas. Ou, como sugere Baraldi (2003), na criação de modos pedagógicos de desenvolvimento das competências das crianças para uso futuro.

Mesmo quando mobilizadas para processos formalizados e intencionais de participação onde querem as crianças participar e de que modo? Não se afirma, portanto, que as crianças deverão participar em todos os processos e em todos os momentos apenas porque essa possibilidade lhes foi concedida. Trata-se, antes de mais, de garantir a escolha em fazê-lo providenciando processos adequados e estruturas específicas que possam respeitar as suas características, competências e necessidades. Novamente, as ideias de “infância unitária” questionam-se, mesmo pelas crianças e jovens, que se diferenciam e se reconhecem simultaneamente como semelhantes mas distintos¹⁸.

Movimentos sociais – ações coletivas criadas por crianças e jovens. Sindicatos de crianças trabalhadoras, o movimento dos Sem Terrinha, Movimento Internacional das crianças de rua, constituem exemplos de um tipo de participação que visa a melhoria das condições de vida de crianças, famílias e comunidades, partindo do ponto de vista das crianças para a sua criação. A criação e existência de sindicatos de crianças trabalhadoras é um dos exemplos da construção de movimentos sociais a partir da observação de condições políticas das vidas das crianças.

Socialização política das crianças

Como se transformam as crianças em sujeitos políticos? Que processos de socialização permitem o desenvolvimento de competências que possam ser vistas, especificamente, como políticas? Como se observam estas capacidades e de que modo se manifestam nos diferentes contextos?

A sociologia - e também a da infância - têm visto os processos de socialização como centrais na explicação das vidas das crianças e seus comportamentos e ainda na

¹⁸De facto, nas entrevistas com os participantes nas Assembleias Municipais de Aveiro, os jovens diferenciam-se entre si, entre si e os adultos e ainda entre si e os mais jovens, referindo diferentes perspetivas e modos de entender o mundo, diferentes perspetivas sobre a cidade e diferentes conhecimentos e expectativas. Do mesmo modo, as crianças e jovens produzem diferentes construções quando questionadas sobre os melhores modos de participarem nas políticas públicas da cidade.

explicação das suas especificidades enquanto crianças. Tal como se explicou, uma das grandes críticas do novo paradigma dos Estudos da Infância reside precisamente na oposição a visões tradicionais das crianças enquanto recipientes vazios de informação estrutural que os tornaria, em última análise, em adultos conformes aos grupos sociais e culturais a que pertencem. Não se pretende, de momento, uma revisão completa e aturada das teorias da socialização que poderá encontrar-se em diferentes autores da área disciplinar. No entanto, uma referência aos conceitos principais que permitem questionar estes conceitos será necessária. Alguns dos principais poderão encontrar-se na reprodução interpretativa proposta por Corsaro, na de cultura de pares (particularmente utilizada na cultura francófona), na de culturas de comunicação de Christensen e na de gramáticas das culturas da infância de Sarmento.

De modo geral, todos pretendem sublinhar a ideia das crianças como agentes ativos nos seus próprios mundos culturais, o seu papel ativo na receção mas também na transformação e na atribuição de novos significados e nas especificidades com que estes processos acontecem, tratando-se das crianças. Recentes revisões do conceito vêm surgindo também, recolocando a discussão no próprio objeto da disciplina e na recuperação da ideia de ser e devir já anteriormente proposta por Prout (2005) (Honig, 2009).

A ideia inicial da socialização política aparece em ciência política em 1950 com o livro de Hyman chamado *Political Socialisation*. O autor define-a enquanto:

“A aprendizagem de padrões sociais mediada por diferentes agentes de socialização a cujas posições sociais este processo corresponde” (1959, 25 in Wass, 2005, p.5).

Tal como Wass (2005) argumenta, a família, amigos e media são regularmente identificados como os aspetos mais importantes de socialização. Quatro usos de socialização política são mais prevalentes, de acordo com o autor: o estudo das orientações políticas das crianças; o estudo da aquisição de normas prevalentes; o estudo de qualquer tipo de aprendizagem política, seja em conformidade ou não e em qualquer momento do ciclo de vida de um indivíduo; a observação do processo de socialização, em qualquer sentido tendo em conta quer os socializadores quer os socializados. No nosso caso, particular enfoque foi dado a estes processos das crianças na escola, particularmente na análise das dinâmicas, instrumentos que permitem às

crianças o exercício de um papel político num contexto específico. Tal como Wass (2005) argumenta no seu estudo

“Parece bastante óbvio que o ambiente em que um indivíduo cresce, seja a família, escola ou várias outras redes sociais devem ter algum papel na modelagem da imagem individual da sociedade onde se encontram”. (2005, p.10).

Tal com observa Lagroye (1994) ao analisar a teoria de Percheron “ a socialização política não se reduz à aquisição de atitudes por parte das crianças e jovens, para demonstrarem o seu conhecimento de modo discursivo” (1994, p.129). Uma das grandes razões é o risco de apenas se ouvirem as crianças e jovens com grandes habilidades discursivas e abstração ou aquelas que se expressem com maior facilidade. O risco poderia também encontrar-se em incorporar apenas crianças com *backgrounds* económicos e sociais mais elevados, podendo ser por isso resultado do seu sucesso académico.

Percheron (1981) observou ainda que a socialização política não é um processo único de assimilação e integração. É visto a partir de um modelo abstrato onde a articulação é feita entre uma comunidade de valores e a sua ligação a uma família de valores; e o reconhecimento da aceitação de categorias de juízo de valores políticos. Tal como Caron (2002) observa, a socialização política seria definida como “um mecanismo e processos de formação de sistemas individuais de representação, opinião e atitude política” (Percheron, 1995 in Caron, 2002, p.29). Percheron veria ainda a socialização política enquanto processo de aprendizagem de regras e ordem social pelas crianças. Não poderia, no entanto, ser reduzida a estas dimensões, uma vez que

“Se a participação política está definida para um número de meios para impor e transmitir legitimidade de normas e práticas de ordens sociais estabelecidas, é também uma possibilidade fundamental para lhes tentar resistir e as modificar” (1985, p.178 in Caron, 2002, p.29).

Nas práticas diárias das crianças podem observar-se resistências às regras da escola dentro e fora das salas de aula; tal como na cidade, as crianças aprendem a ultrapassar obstáculos e a ausência de coisas particulares que necessitam de modo a que esta se torne mais adequada a elas. Outra ideia importante avançada por Percheron é a de que a socialização – neste caso, a política – não para com a adultez. Pelo contrário, ela assume-se como um processo contínuo onde as crianças e jovens reconstroem

permanentemente identidades sociais e políticas a partir de acontecimento, experiências, tal como acontece com os adultos.

Barrère e Martucelli (1998) contribuíram para esta análise com a construção de uma grelha que pretende analisar o trabalho socializador da escola, distinguindo o que designam pelos quatro atributos do cidadão:

- A pertença a uma comunidade política: enquanto propriedade judicial e objetiva, e enquanto sentimento que implica a delimitação de uma coletividade nacional. Tal como diferentes autores sugerem, a pertença é um aspeto fundamental da cidadania. Valores, história e linguagem poderão ser vistos como parte dessa pertença, frequentemente trabalhadas pelas escolas. Ainda assim, os autores assumem uma postura crítica nesta perspetiva argumentando que as escolas não são comunidades reais mas sociedades, questionando a ideia de serem sociedades políticas em miniatura. No entanto, para outros, como Rayou (1999), as escolas podem ser vistas como sociedades infantis. Tal como observa Galichet (1998), as ações individuais nas escolas não transcendem os interesses coletivos e os projetos da escola. A participação oferecida nestes contextos é, assim, frequentemente de tipo convergente almejando o *status quo* e a fragmentação de interesses. Neste sentido ainda, poderia argumentar-se que os mecanismos de participação nas escolas trabalharão mais a recusa de reconhecimento e de estatuto do que a sua validação.
- Sentido de civilidade. As complexidades da cidadania poderão ser encontradas neste domínio, uma vez que implicam a obtenção de um estatuto político de direitos e deveres e um conjunto de “virtudes” que todos os cidadãos deverão, em princípio, ter. Uma crítica fundamental aos processos de participação infantil reside exatamente na ideia de que é necessária uma “boa cidadania” ou “bom comportamento” como condição para se obter um estatuto pleno de cidadania. Isto é o que é essencialmente feito em várias escolas que trabalham educação cívica, onde a ação política da escola poderia ser mais ou menos explícita. Poderá ser obrigatória para os alunos e os conteúdos e objetivos são sobretudo focados na ideia da criança enquanto futura cidadão e no ideal de as transformar em “bons cidadãos”.

- Ter direitos: a concepção clássica de Marshall prevê três conjuntos, tal como explicado anteriormente – civis, políticos e sociais – sendo sugerido por diferentes autores a necessidade de incluir os culturais e econômicos quando diz respeito à infância (Sarmiento, 2009). É aqui que Maurer (2000) argumenta a distância entre aprendizagem e prática na escola. De facto, as crianças são capazes de aprender acerca de direitos políticos e sociais em diferentes disciplinas mas, na prática, possuem um espaço limitado para que esses direitos sejam mobilizados. Mesmo quando se observam os direitos delegados em termos de representação na escola eles representam, frequentemente, o direito a estar presente nas assembleias mas com pouca margem para tomadas de decisão conjuntas.
- Qualidade do ator social – além dos princípios, esta dimensão refere-se à participação real e efetiva na vida social e política que exige competências específicas dos cidadãos para serem ouvidos em determinado contexto. Tal como veremos nos contextos estudados nesta tese, o reconhecimento dessas competências é limitado e um desafio para as crianças, acrescentando-se as complexidades em determinar a extensão dessas experiências de participação bem como o seu impacto real, e as capacidades exigidas para esses processos. Neste sentido, a socialização da escola poderia desempenhar um importante papel para envolver as crianças no debate democrático pela criação de estruturas e espaços com impacto e mudanças específicas nas vidas quotidianas das escolas.

A socialização, então, aparecerá como processo de aprendizagem do mundo social e cultural por parte dos agentes sociais que não se limita a reproduções lineares mas a transformações decorrentes da interação social entre pares e entre crianças e adultos, mediadas por ambos e onde a realidade social é transformada e reapropriada. A reatribuição de significados é particularmente importante no caso das crianças, uma vez que é esta que lhes permite não só a aprendizagem de regras, limites e possibilidades mas, também, o modo como podem exercer ação dentro deles e as consequências dessas ações. A discussão fundamental aqui seria então, a de perceber até que ponto os processos de socialização contêm dimensões políticas, de decisão, de influência e de transformação dos contextos de vida das crianças, onde elementos como poder,

negociação e alianças se assumem como fundamentais para o exercício dessa ação e para essa compreensão do mundo.

A socialização política, tal como definida por Maurer (2000) poderia ser enquadrada em duas posturas distintas: a primeira, que se interessaria pelos determinantes dos valores interiorizados pelos indivíduos, como classe social, conceitos de Estado, formas de dominação, etc, e respectivos modos de transmissão e apropriação pelos indivíduos; uma segunda, interessada no estudo da autonomia relativa dos atores sociais, estudando as suas interações e interdependências com um dado contexto. No nosso caso, é aqui que poderão encontrar-se dimensões de ação política mais situadas tal como se tem vindo a argumentar, a partir dos contextos de ação das crianças. Observando-se a escola como contexto de socialização política, relações interessantes poderão ser criadas que emergem do próprio trabalho realizado com as crianças: as de aliança e poder nas estruturas escolares. Neste sentido, as competências políticas são desenvolvidas e demonstradas de acordo com características específicas desses mesmos contextos, fazendo com que a participação das crianças seja de *ação situada* sendo os contextos simultaneamente inibidores ou possibilitadores de diferentes modalidades de participação. Esta ideia revela-se fundamental, ainda, na medida em que sendo a participação um aspeto fundamental de exercício de direitos políticos – e, por isso, de exercícios plenos de cidadania – e de constituição de competências políticas, determinadas pela capacidade de tomada de decisão individual ou coletiva, ela dificilmente poderá ser mapeada de modo abstrato e independentemente dos contextos em que se movimenta (Shier, 2010).

De qualquer modo, a socialização política parece suscitar interesses diminutos no que toca à infância e às crianças (Pauliina e Halki, 2011) sendo que, se forem estudadas, a sua atenção focar-se-á usualmente em adolescentes ou mesmo jovens adultos. Outra razão frequentemente apontada pelos autores é mais simples e reside nas dificuldades e complexidades em definir-se o campo da socialização política. Do mesmo modo, também Maurer (2000) sustenta esta ideia a partir de interrogações frequentes do campo que parecem dificultar a sua definição: a socialização política é um tipo particular de socialização? Limita-se a tipos particulares de reprodução ou à mudança? Quais os lugares e influências da família, da escola, dos pares? Parece haver maior interesse em torno dos modos de transmissão de conhecimentos e valores políticos, das aprendizagens precoces e sua influência nos comportamentos dos adultos

do que em temáticas que possam interessar-se mais pelas crianças enquanto agentes políticos em contextos específicos (Maurer, 2000).

Assim, poderá ser fácil explicar alguma dificuldade em encontrar literatura devidamente organizada bem como orientações práticas na condução, por exemplo, de trabalhos de campo com crianças e jovens sobre esta matéria, tal como sustentam Kalio e Hakli (2011). A propósito dessas mesmas dificuldades, os autores salientarão uma questão interessante, também já discutida anteriormente: a de que as crianças, muitas vezes, não identificam as suas próprias ações como sendo políticas, tornando difícil que se possam ver, do mesmo modo, como atores políticos. No entanto, uma das razões para que tal aconteça poderá ser a identificada por Wyness (2006): na medida em que às crianças são dadas, na maioria das situações, poucas possibilidades de participação genuinamente política, de decisão com impactos visíveis, dificilmente elas entenderão o seu papel politicamente e dificilmente o considerarão como transformador dessas ações. Por outro lado, e tal como salientam Kalio e Hakli (2011), seria um erro considerar que não possuem essa ação pelo simples facto de não a verbalizarem ou de não a entenderem enquanto tal. Dito de outro modo, as crianças poderão não a identificar precisamente por estarem sistematicamente fora de estruturas formais e tradicionais de representação política. Finalmente, e de modo a explicar a ausência de pesquisas na área, os autores admitem a possibilidade de que os contextos de vida diários das crianças não são frequentemente vistos como lugares políticos sendo ainda marcados por relações fortemente assimétricas de poder¹⁹.

Socialização política na escola

Retomando as questões colocadas por Maurer (2000) elas assumirão relevância nesta tese ao olharmos para situações e aspetos particulares da socialização política das crianças na escola, e do seu impacto da participação em contextos institucionais, no âmbito da ação política das crianças, tal como definido por Sarmiento (2009).

¹⁹Estas ideias poderão ser encontradas, por exemplo, nas entrevistas conduzidas com professores e com a diretora da EB 1º ciclo, que não apenas questionam a pertinência destes instrumentos de participação na escola, como encontram razões plausíveis que justificam a sua não aplicação, afirmando, ao mesmo tempo, relações de igualdade entre adultos e crianças no espaço escolar. Do mesmo modo ainda, os que defendem uma visão distinta, apontam inúmeras resistências por parte dos pares e das estruturas escolares na sua aplicação, que aparece fora do esquema formal da escola e limitada a espaços específicos da sala de aula, com carácter limitado a esse mesmo espaço.

Argumentaríamos no sentido de assumir que o político se entende enquanto parte integrante dos mundos sociais e culturais das crianças, em sentido alargado, enquanto aspeto particular da socialização das crianças que poderá ser mais ou menos relevante, dependendo das características dos contextos em que se insere e dos atores sociais que dele fazem parte. Nesses contextos, as crianças integram mundos políticos onde a sua ação, em termos de influência, decisão, de criação de relações de aliança e de poder pode ser vista como política.

Assumindo a socialização enquanto conjunto de mecanismos que contribuem para a formação da identidade social e pessoal dos indivíduos, Maurer (2000) apontará dois conjuntos de teorias na explicação da socialização política: uma, que argumentará que esta é específica e que assenta em canais e mecanismos específicos para a sua transmissão; uma segunda, que assumirá que o político é afinal social e que, por isso, não fará sentido defender uma socialização política enquanto específica e distinta da socialização de modo genérico. Ora, de acordo com a autora, ainda que podendo ser vistas como propostas inconciliáveis, a verdade é que aponta precisamente para uma posição complementar onde será possível distinguir dois níveis de relação do indivíduo com o político.

O primeiro focar-se-á num universo especializado interessado em conceitos políticos estruturais, tais como partidos políticos, ideologias políticas, sistemas de eleição e representação, etc., analisando a relação formal com a política. Um segundo nível caracterizar-se-ia pelo modo como os indivíduos se relacionam politicamente com os sistemas sociais e o mundo social, sendo que essa relação implica a construção de um conjunto de representações que ultrapassam o campo do político em sentido mais estrito: incluirão representações de justiça, de poder, de sistemas de classe, hierarquias e conflito mas também dos modos de ser e fazer que fazem com que o indivíduo tenha um lugar político, e que fazem sentido aos olhos dos atores e das instituições em que inserem. Esta segunda posição poderá ser a mais útil, analisando-se os contextos de ação das crianças nesta tese, em particular o da escola, onde como Rayou (1999) observou já, se encontra um dos campos mais amplos e férteis de desenvolvimento das competências políticas das crianças. Aqui, as representações e práticas dos sujeitos e seus contextos têm forte influência uma vez que práticas singulares serão vistas como mais ou menos políticas dependendo dos primeiros. Assim, uma prática poderá ter mais ou menos sentido político dependendo dos indivíduos e das relações que estabelecem

que lhes darão sentidos mais ou menos políticos. No nosso caso, por exemplo, as assembleias de turma, e situações específicas que retratarão hierarquia e modos de luta por poder na sala de aula, poderão ser entendidas como mais ou menos políticas olhando-se aos sentidos atribuídos pelas crianças a partir das ações que encetam.

Claro que, ainda que observando contextos formais de participação, tensões e constrangimentos poderão ser vistos a partir das perspectivas das crianças e também dos adultos. No entanto, é interessante verificar que, na perspectiva das crianças, ainda que estes processos não sejam perfeitos, a possibilidade de tomarem parte em processos coletivos de decisão e influência permanece como um aspeto central positivamente valorizado pelas mesmas. Como se verá, as crianças e jovens sublinham a ideia de que a participação neste tipo de processos lhes permite conhecer diferentes opiniões, confrontar as suas perspectivas e desenvolver competências específicas que valorizam. Falar de participação política implica, ainda, a ideia de que crianças e jovens têm características específicas que permitem o exercício de uma agência política em esferas políticas da vida quotidiana. No entanto, e como diferentes autores têm vindo a salientar, a ação política das crianças em contextos formais não esgota todas as possibilidades de influência e transformação de diferentes áreas das suas vidas (Rayou, 1999; Percy-Smith, 2010). Argumentaríamos, na nossa perspectiva, de que pese embora a validade desta observação, a participação política das crianças em contextos formais de decisão é um aspeto central na cidadania infantil, no seu reconhecimento enquanto coletivo e de construção de identidade geracional. Ainda que se devam ter em conta diferentes aspetos individuais na participação das crianças, o reconhecimento da infância enquanto coletivo político, particularmente em esferas públicas e semipúblicas, é necessário para o fortalecimento das possibilidades de exercício da cidadania infantil.

Explorando diferentes experiências na Finlândia, Kallio e Hakli (2011) sugerem dois modos de agência política das crianças:

- A primeira, baseada na consciência política, que mobiliza diferentes modos de envolvimento das crianças;
- A segunda, baseada na presença política e praticada como parte da ação mundana pelas crianças.

Ainda que os dois possam ser analisados separadamente, em diferentes ocasiões poderão sobrepor-se e coexistir. Na escola, por exemplo, é relativamente fácil encontrar crianças com diferentes modos de envolvimento – por exemplo, nas assembleias de turma – e, também, no recreio e nas culturas de pares.

A participação política, como corolário das sociedades democráticas e da cidadania, (nomeadamente na definição de Marshall (1950) de direitos cívicos e sociais) traria a ideia de que a pertença total a um estatuto de cidadania está diretamente ligada à de participação política em assuntos que preocupam as pessoas, coletivamente. Deste modo, a ação política deverá ser entendida como mais além de modos predefinidos e limitados ou áreas, para outra mais extensa que inclua diversas formas e locais para o seu exercício. É neste sentido que poderíamos acrescentar que a ação política variará de acordo com os locais em que seja exercida.

Tal como dissemos, os seres humanos desenvolvem as suas competências enquanto aquisições práticas e não enquanto conceitos abstratos. Neste sentido, e seguindo as ideias de institucionalização e privatização da infância (Wyness et al, 2004; Sarmiento, 2009) as vidas das crianças desenvolvem-se diariamente no contexto escolar. Aqui, despendem grande parte do seu tempo e, mais importante, desenvolvem importantes competências sociais especialmente em grupos de pares e no estabelecimento de relações com diferentes adultos (Rayou, 1999; Hutcbly e Moran-Ellis, 1998; Christensen, 1998). As escolas, enquanto contextos formais da institucionalização da infância estão cada vez mais abertas à ideia da criança cidadã, significando que as possam ver como participantes ativos, por exemplo, colocando-as em estruturas formais de decisão na escola (Wyness, 2003)²⁰.

Tal como argumenta Maurer (2000), no entanto, ao contrário dos contextos familiares as escolas ainda não despertam o mesmo interesse para o estudo da socialização política e aqueles que o fazem, tendem a focar-se nos projetos de educação cívica, nos currícula e nas políticas educativas. Acompanhando modificações nas perspetivas sobre a escola, Maurer (2000) defende a necessidade de desafiar a ideia de que a política não é feita na escola. Neste sentido, análises sobre o papel da escola na

²⁰Importa aqui sublinhar que Wyness escreve a partir do contexto inglês onde as práticas de participação infantil se encontram desenvolvidas há bastante tempo fazendo parte de políticas públicas e de serviços, incluindo as escolas. A realidade portuguesa, tal como se discute nesta tese, no que à participação formal das crianças em estruturas escolares é diminuta, particularmente nas escolas de 1º ciclo.

socialização política exige que a sua suposta neutralidade seja questionada. Ao fazê-lo, os investigadores deverão estar atentos a diferentes níveis que se jogam ao observar transmissões políticas nas escolas, nas salas de aula e nas relações de poder entre crianças e professores (Lister, 2007). Nestas relações poderão distinguir-se cinco domínios de relações políticas entre professores e alunos:

- O primeiro, que se refere aos conteúdos ensinados e nos modos como os professores escolhem a transmissão de valores e normas, similares ao que poderia chamar-se de “educação cívica”;

- O segundo, referente ao curriculum oculto que pode ser encontrado na sala de aula a partir de um conjunto de conhecimentos e experiências que não são oficialmente previstos pelas escolas;

- O terceiro, nos tipos de relações sociais que podem encontrar-se dentro da sala de aula, nomeadamente as hierárquicas entre professores e alunos e entre pares que poderão ser vistas como premissas de integração política;

- O quarto, nas práticas de participação dentro das salas e das escolas. Tal com Almond e Vera defenderam a participação nas escolas poderá ser vista como um dos modos de preparar as crianças para a participação política. Defenderíamos, no entanto, que mais do que fazê-lo, é importante dar às crianças oportunidades concretas para demonstrar e desenvolver competências políticas – nomeadamente as de decisão e influência na tomada de decisão coletiva. As eleições de delegados de turma têm vindo a ser dados como exemplo. No entanto, Maurer (2000) e outros autores argumentam desinteresse por parte das crianças nestes mecanismos, uma vez que poderão ser vistos como legitimadores de sistemas estabelecidos. Poderão ser vistos, então, tal como observamos, enquanto modos de garantir o direito a falar mas com pouca ou nenhuma influência na modificação de aspetos considerados importantes para as crianças acerca da escola. Estes tipos de limitações na participação das crianças poderão questionar, em última análise, a essência da participação como modo de desenvolvimento de capacidades política na escola.

- O quinto, o ambiente escolar e os contextos escolares determinam diferentes experiências de socialização política e têm diferentes consequências, dependendo de características locais e dos meios de origem de alunos e professores.

Cada um destes domínios poderá ser visto como uma área específica de investigação na socialização política. Na escola primária, com crianças mais pequenas, as assembleias de turma ou mesmo de escola não são uma peça fundamental da maioria das estruturas escolares portuguesas. Aqui, e provavelmente por não serem vistas como crianças ou cidadãs completas, torna-se difícil encontrar estruturas ou espaços formais de participação. Algumas escolas bem como alguns professores adaptarão estas estruturas, dependendo fundamentalmente da sua visão de crianças e de infância. Nestes, é fácil observar o modo como as crianças complexificam discussões, argumentam, encontram soluções comuns para uma decisão em particular.

Tal como Sarmiento et al (2005) argumentam, apesar de a participação das crianças estar prevista, a tomada de decisão pelos alunos no sistema escolar ainda não faz parte da agenda educativa, aparecendo fundamentalmente em atividades pedagógicas específicas. Apesar disso, alguns movimentos educativos ensaiam uma conciliação entre a ideia de que as instituições educativas são as que mais contribuem para a definição do estatuto da infância e que deverão aproximar-se dos movimentos dos direitos das crianças ao projetarem a mudança educativa (idem). Neste sentido, as escolas deverão ser também vistas como construídas pelas crianças e não apenas para elas.

Próxima desta ideia está também a do aparecimento da imagem do aluno:

“ A institucionalização da infância na modernidade sublinha o papel da escola como instituição social específica que se constitui com a infância tal como constitui a infância enquanto categoria social distintiva” (Ramirez, 1991).

A infância foi na verdade, institucionalizada, em larga medida pela invenção do aluno (Sacristán, 2003). Desde então, às crianças foi quase exclusivamente atribuída a função distintiva de outros grupos sociais – a de ser um aluno. Mesmo neste papel singular, diferentes aspetos da socialização política na escola podem ser observados: o respeito por regras específicas, por hierarquias, e por relações de poder que não são tanto negociadas mas impostas.

Ao transcrever direitos educativos fundamentais da CDC (ONU, 1989), Sarmiento et al (2005) traduzem-nas para o plano estrutural das escolas pensando-os como:

- Direitos culturais – preservação, aquisição e construção por parte de cada crianças de competências e saberes que permitem o seu uso futuro;
- Direitos pessoais – em ser reconhecido e respeitar as diferenças individuais e a possibilidade de desenvolver relações inclusivas
- Direitos políticos – a participar diretamente em processos de tomada de decisão em atividades educativas como condição para a construção da participação cívica e a auto formação enquanto cidadãos.

Acção política das crianças em mecanismos formais de participação

Um outro contexto onde o foco de participação tem vindo a ser largamente discutido refere-se à participação das crianças no espaço público, podendo analisar-se a sua ação política na cidade como uma das mais consistentes na criação da imagem da criança política (Sarmiento, 2009). Analisam-se, em particular, as oportunidades formais para essa participação em âmbitos em que o reconhecimento assume maior relevância. Ainda que a participação das crianças possa ser mobilizada diariamente em contextos informais de vida, acreditamos que o seu reconhecimento enquanto grupo social detentor de direitos políticos deverá traduzir-se em espaços de participação (Percy-Smith, 2010) que permitam quer o seu reconhecimento quer a legitimação das vozes e escolhas das crianças que podem impactar, de modo direto ou indireto, nas suas vidas reais. Por outro lado, a cidadania e a participação política deverão questionar o acesso a recursos e a centros estabelecidos de poder, tais como as comunidades locais e as políticas públicas (Prout, 2009). Neste sentido, a análise do modo como acedem a eles e até que ponto se encontram incluídas assume-se como central na participação política das crianças.

A tradição de envolver crianças em estruturas formais de políticas públicas inspira-se quer na CDC quer nas ideias de promoção de conhecimento da sociedade e das estruturas políticas e de atuar sobre a ideia da criança competente. Em Portugal, no entanto, esta é uma tradição recente e as experiências soltas em instituições como as escolas ou mesmo como o poder local (Sarmiento, 2009). Apesar disso, pode observar-se um interesse crescente em definir projetos específicos que mobilizem essas

experiências, como o caso de alguns municípios nacionais. Ainda que vistas de modo positivo, estas experiências deverão ser analisadas com cautela e de modo crítico. “No entanto, questões têm vindo a ser colocadas sobre que diferença a participação dos jovens faz e que benefícios resultam em termos de impacto nas vidas dos jovens e suas mudanças” (Percy-Smith, 2010, p. 107). À medida que são envolvidas em experiências formais de participação, como por exemplo em assembleias municipais, estas e outras questões emergem quando se olham os diferentes aspetos que são criticados pelos diferentes participantes – nomeadamente na natureza do processo, no tempo e estruturas organizacionais – onde as crianças e jovens encontram sérias limitações nestes critérios.

Observando o caso finlandês, Kallio e Hakli (2011) salientam o caráter similar que estas estruturas têm às que estão definidas para os adultos nos sistemas governativos. As crianças votam em órgãos representativos e participam em trabalhos dos conselhos escolares, em parlamentos municipais e como “políticos” nacionais. Outras, atuam enquanto “participantes cívicos” ao tomarem parte de diferentes modos de questionamento e ao serem ouvidas em assuntos que lhes dizem respeito. No entanto, argumentaríamos que a ideia de tratar as crianças como “políticos” é arriscada: por um lado, se é verdade que as crianças valorizam essa experiência, também referem que a linguagem, tempo e processos são difíceis de entender, especialmente quando nunca participaram em experiências anteriores. Por outro lado, as réplicas de modelos adultos estabelecidos poderão ter um efeito contrário: em vez de as envolverem de modo significativo poderão afastá-las ainda mais. Será necessário adaptar de modo a atender a especificidades das crianças, quer ao nível das suas competências quer ao nível dos aspetos organizacionais²¹.

Os autores observam ainda que, apesar de se promover o envolvimento político a partir destas experiências, elas não deverão constituir-se como exclusivas. Numa revisão de diferentes perspetivas críticas:

- Observa-se que para algumas crianças estes tipos de estruturas são desinteressantes. As crianças poderão sentir que este não é o melhor modo de despenderem parte do seu tempo livre. Considerando ainda a pouca autonomia das crianças, particularmente na sua mobilidade, os adultos deverão também ser

²¹ Tal como foi descrito pelas crianças que participaram nas assembleias municipais de Aveiro, por exemplo.

envolvidos nestes processos de modo a poderem garantir a presença das crianças.

- As experiências seguem organizações guiadas por princípios adultos que não são as mais apelativas às crianças. Ainda que possa ser verdade, as crianças refletem sobre modelos de interdependência com adultos e valorizam alianças (Cockburn, 1998) e cooperação com diferentes adultos no trabalho de tomada de decisão (Baraldi, 2003).
- Apenas trabalharão se se garantir apoio por parte dos adultos, o que nega às crianças a possibilidade de trabalho autónomo e independente. Pela perspectiva das crianças é também possível observar que além da cooperação com adultos, estas são capazes de imaginar espaços próprios, como clubes que possam criar oportunidades de participação mais autónomas. De resto, argumentaríamos, tal como Lister (2007 a)), da necessidade de não confundir autonomia com independência total.

O que pode ser considerado como instrumento de socialização política em contextos formais de políticas públicas e de tomada de decisão poderá, também, ter efeitos paradoxais. Tal como sugerem Kallio e Hakli,

“Ao dar às crianças oportunidades para terem uma voz nos assuntos que lhes dizem respeito, a participação parlamentar envolve as crianças num sistema que se dedica a governá-las (Bragg 2007). Por isso mesmo, obriga as crianças a normas morais e a conhecimentos. As particularidades do pensamento das crianças e a experiência que se justificam nas suas infâncias vividas são frequentemente não comunicáveis com as racionalidades dessas ordens sociais. Assim, diríamos, as agências políticas autogovernadas das crianças podem ser mobilizadas através de canais que apenas são válidos se seguirem uma boa conduta” (2011, p.8).

É interessante observar que, apesar desta ideia de que os mecanismos de socialização política poderão levar as crianças a ideias normativas de como se comporta um cidadão, as próprias são capazes de identificar aspetos positivos nestes processos, em particular nas aprendizagens que possam adquirir. As questões poderão então colocar-se no sentido de saber se é possível e mesmo desejável que as próprias crianças possam encontrar estruturas autogovernativas, sem que antes possam aprender aspetos específicos deste tipo de participação? E, ainda, porque as ideias de interdependência e cooperação no papel dos adultos parecem também ser valorizadas por elas. Ainda que possa continuar a admitir-se a presença de desigualdades na distribuição de poder, é

bom olhar para um aspeto central previamente apontado por Plummer (2003): até que ponto é possível ter um estatuto justo de cidadania em sociedades injustas? Uma outra preocupação a ter em conta prende-se com a necessidade de ter de trabalhar em condições de vida reais com as crianças, não criando, necessariamente, um que seja desligado” e “separado” onde a sua participação decorra em condições “perfeitas”. A possibilidade de lidarem com imperfeições, tensões e distribuições desiguais de poder é também um aspeto importante da participação política das crianças e dos adultos nas sociedades contemporâneas.

Do mesmo modo, e como observa Percy-Smith (2010) as tensões têm de ser trabalhadas, questionando-se até que ponto é necessário aprofundar as abordagens democráticas e os processos e instrumentos participatórios, assumindo que as decisões e os momentos de participação têm uma dimensão individual não dependendo, sempre, de aspetos coletivos da ação humana.

“Poderíamos argumentar que uma mudança radical em direção ao alargar de oportunidades para a participação democrática deverá desafiar os *ethos* de dependência e controlo das instituições estatais e as estruturas e, em vez disso, celebrar orientações contra culturais emergentes na participação cidadã, onde as agendas e as formas de participação são guiadas pelos próprios cidadãos e não tanto apenas pela relação com o estado. Muitas decisões que moldam as experiências quotidianas não são (diretamente) influenciadas pelas instituições estatais, mas mais pelas ações e escolhas dos indivíduos e grupos em diferentes contextos sociais (Percy-Smith e Thomas, 2010). Mesmo em contextos coletivos de grupo, organizações ou de comunidades, o modo como as pessoas se envolvem é um produto de uma inter-relação delicada entre interesses individuais e coletivo quer em contextos formais como informais (Percy-Smith, 2010, p. 109) ”.

As dimensões individuais e coletivas deverão então ser vistas como interrelacionadas; no entanto, as questões do reconhecimento e estatuto da cidadania parecem encontrar maiores desafios ao nível coletivo da ação, crucial para as crianças enquanto grupo social específico, em matérias de inclusão ou exclusão desse mesmo estatuto. Dito de outro modo, a legitimação das crianças enquanto cidadãs deverá prever ações e direitos coletivos, encontrando-se a forma adequada para o seu exercício. Parece ser, precisamente, ao nível da ação coletiva das crianças, ao considerar os constrangimentos culturais, sociais e organizacionais, que a participação das crianças encontra os seus maiores desafios (Sarmiento e Trevisan, 2010). Tal como é possível ver, por exemplo, nas atividades “*Quem decide?*” com os alunos de 3º ano, em

contextos mais íntimos e mais pequenos, com pais e adultos, por exemplo, as crianças parecem ter maiores oportunidades de codecisão ou decisão do que em contextos mais formalizados, como as escolas.

Ao participarem em contextos formais e informais que atuam como agentes de socialização política, os contextos terão eles próprios de ser vistos como politizados. No entanto, tal como observam Kallio e Hakli (2011) é mais difícil encontrar ações políticas politizadas das crianças em sociedades pacificadas e estabilizadas. Na perspetiva dos autores, então, o político deverá ser sempre entendido como contextualizado, fluido e em redefinição constante através de lutas complexas que envolvem ações e comportamentos quer em espaços formais quer em espaços informais. Ao atuarem politicamente, ao demonstrarem ação política, as crianças desenvolvem e empregam diferentes tipos de competências (Pauliina e Hakli, 2011). Os autores sugerem três modos distintos de observação da agência política das crianças:

- Processos de planeamento, tomada de decisão e definição de políticas – espaços públicos e formais onde as crianças têm poder para o exercício democrático dos seus direitos e da cidadania ativa, a partir do seu envolvimento em política oficial ou semioficial.

- Envolvimento em eventos e temas politicamente significativos para as vidas das crianças e adultos, tais como guerras, desastres naturais, racismo ou violência. Estas perspetivas também contribuem para uma postura crítica da premissa de que as crianças não se interessam por política, tal como tradicionalmente vista pelos adultos, por exemplo, e observar que várias dimensões da vida social acabam por ter importância política nas vidas das crianças, ainda que elas próprias não as reconheçam, objetivamente, como tal.

- Os contextos de vida quotidianos das crianças não são apolíticos, tal como os autores sugerem, uma vez que as crianças exercem diferentes graus de autonomia, e encontram oportunidades para desafiar jogos de poder estabelecidos com adultos e com grupos pares. Em particular em espaços pouco supervisionados, as crianças e jovens são capazes de tomar decisões sozinhas, sem exigir a interferência de adultos.

Tal como Wyness observou:

“ (...) As crianças são capazes de fazer a diferença e de exercerem influência sobre determinados aspetos das suas vidas em unísono com outros. A ideia de interesse refere-se primariamente aos adultos quando se trata de os considerar como membros plenos da sociedade mais do que estando como atores em espera na periferia social. As crianças medeiam-se a si próprias uma vez que existem canais a partir dos quais as crianças podem reivindicar e responsabilizar outros pelas suas ações. De facto, as crianças têm uma voz audível no que diz respeito aos fatores que influenciam as suas vidas. Poderíamos ainda esticar a ideia de agência para incluir este envolvimento em assuntos públicos e locais” (Wyness, 2010, p.9)

Seguindo algumas preocupações de Percy-Smith (2010) a ideia é a de entender o reconhecimento das crianças enquanto agentes coletivos como parte central do seu reconhecimento enquanto cidadãs de pleno direito, por exemplo, em estruturas governativas locais. Tal foco não anula a intersecção entre esferas formais e informais nem mesmo as críticas frequentemente feitas sobre o alto impacto na consulta e o baixo efeito na capacidade real de promover mudança (idem) ou mesmo de que se conduzem normalmente modelos de participação convergente, desvalorizando-se os de carácter divergente e promotores de tensão. As crianças e jovens, admitem o seu efeito pouco visível considerando que as suas perspetivas são ouvidas mas não implementadas.

Do mesmo modo, aspetos individuais da participação e das capacidades de cada criança deverão ser tomados em conta, parecendo ser justo pensar-se que algumas crianças demonstrarão maior interesse do que outras para participarem e em fazerem parte deste tipo de experiências. O papel dos adultos em permitirem às crianças o exercício da sua agência política deverá também ser questionado. Existe ainda dominância destes sobre as vidas das crianças, com impactos visíveis nas suas agências. Os contextos familiares parecem estar mais recetivos a estas lógicas de envolvimento, ao permitirem às crianças maior espaço para participarem e para tomarem parte de decisões sobre as suas experiências quotidianas.

Tal como argumenta Cohen (2005), o lado mais controverso e complexo da cidadania infantil diz respeito aos seus direitos políticos, uma vez que poucos argumentos têm vindo a ser produzidos no sentido de garantir cidadania política às crianças. Estes derivam mais das perspetivas emancipatórias, que tendem a opor-se aos

tipo de autoridade, política e parental, frequentemente exercidas sobre os menores, que tendem a ver as crianças como sujeitas a tipos de autoridades que não fazem sentido, e que as impedem de se tornarem cidadãs plenas. No entanto, esta perspectiva tende a negligenciar aspectos fundamentais que tornam as crianças diferentes de outros tipos de cidadãos (nomeadamente, adultos). Ao fazê-lo, ignoram também os modos pelos quais as crianças poderiam usufruir de um estatuto político excecional (Liebel, 2008).

As discussões em torno da competência política das crianças, como sugere Hinton (2008), sustentam-se mais na sua omissão das teorias de governação, por exemplo, do que pela inclusão. Assim, as evidências de que as crianças exercem ação política sustentam uma ideia encontrada também neste trabalho: que quando o fazem, o fazem sistematicamente em relação a si e a outros grupos sociais. No entanto, e ainda que um progresso relativamente rápido revele maior atenção e evidência aos mecanismos de participação formalizados – e, aqui, de tomada de decisão – eles carecem ainda de uma relação clara destas evidências com as crianças no espaço público

4. Modelos de participação infantil: propostas, intenções e limitações

Porque é que numa sociedade que se orgulha dos seus valores democráticos, a sugestão de participação das crianças é tão controversa? (Lee, 2006)

A discussão do tema da participação está, como dissemos anteriormente, na ordem do dia ao nível dos trabalhos desenvolvidos na Sociologia da Infância, intimamente relacionada com a perspectiva da criança-ator. Prout (2008) discute esta questão colocando uma prévia: qual o motivo que se encontra por detrás de um tão grande interesse em estudar a participação das crianças e jovens? Parecendo óbvia, esta assume-se como central na medida em que os estudos de participação infantil carecem de um quadro teórico mais forte, em que a participação em si – enquanto conceito teórico e prático – deverá ser analisada no seu conjunto não separando, à partida, se se trata de participação infantil ou de qualquer outra. A indagação do autor surge, assim, no sentido de se empreenderem esforços que permitam uma teorização da participação – acrescentaríamos, da cidadania? – que possa encontrar uma base comum de análise a

qualquer distinção por “tipos” ou “tipologias” de participação. Esta reequaciona a limitação de muitas das discussões teóricas sobre participação das crianças partirem, na sua base, da CDC e, portanto, de uma análise direta com a questão dos direitos das crianças. Na verdade, estas relacionam-se ainda antes disso com questões que poderão ser consideradas mais estruturais, como os contextos de vida das crianças, nomeadamente os que possam ser considerados como sendo de exclusão e marginalização.

Parece certo ser difícil encontrar uma definição de participação infantil suficientemente consensual ao nível das investigações que têm vindo a ser produzidas. Ao mesmo tempo, o distanciamento das práticas de mobilização da participação infantil dos discursos produzidos torna essa distinção mais complexa. Finalmente, e não menos importante, a consciência de que a determinação de “níveis”, “etapas”, “formas” de participação, ainda que útil, possa correr o risco de estandardizar diferentes modos de participação e os desligar dos contextos em que se desenvolvem, e ainda de não englobar modos alternativos de participação das crianças, enquadrados numa infância não normativa (Sarmiento e Marchi, 2008; Percy-Smith, 2010).

Assim, parece ser relativamente mais consensual na comunidade científica a ideia de que a participação infantil traz benefícios às crianças e jovens e às próprias instituições/contextos onde se esta desenvolve. O mesmo é dizer que, embora reconhecendo as suas vantagens e limitações, a participação infantil continua a suscitar diferentes interpretações, sobretudo se considerarmos os contextos onde decorrem, o modo como se operacionalizam e, fundamentalmente, as consequências que trazem nos contextos em que crianças e jovens experimentam essas possibilidades.

Dito de outro modo, as questões da participação infantil não poderão separar-se de outras mais estruturais, mais abrangentes, como a própria conceção de infância na sociedade mais vasta – ainda distante dos olhares dos investigadores da infância – as políticas sociais e, na sua essência, a própria organização das sociedades democráticas. Ora, a possibilidade de se experimentarem diferentes modos de participar deveria trazer consigo alterações e criações que derivassem da própria participação de crianças e jovens e com as quais, estes últimos, pudessem sentir os seus efeitos diretos. Entramos assim, numa distinção crucial neste domínio: participação *versus* auscultação; participação *versus* visibilidade; participação *versus* protagonismo.

Sem cair em extremismos em termos de análise – que pudessem considerar que a verdadeira participação seria sempre aquela, por exemplo, iniciada a partir das próprias crianças –, não vemos nenhum inconveniente em que um processo de mobilização de crianças e jovens possa ser iniciado por adultos, inseridos ou não em contextos institucionais e formalizados. Tal como Wyness²² questiona, trata-se de perguntar desde o início em que querem as crianças e jovens participar, como o querem fazer e se não existem momentos ou processos em que a participação se coloca apenas ao nível da sua auscultação. A questão prender-se-á mais com o modo como o processo é planificado e desenvolvido com eles e com os resultados que daí se possam esperar, do que com o iniciador desse mesmo processo. Facilmente poderíamos encontrar processos iniciados pelas crianças e posteriormente “liderados” pelos adultos, como o contrário. Trata-se, assim, de definir do modo mais claro possível do que falamos quando falamos em participação infantil, do que a possa diferenciar de situações que não o são e de como se poderão mobilizar processos que conduzam a uma participação efetiva das crianças e jovens em diferentes contextos. Diríamos, por isso, em pensar quais os modos através dos quais as crianças se poderão tornar verdadeiros agentes de mudança social, no limite, de exercerem a sua própria cidadania.

A alteração das estruturas e organizações, fortemente determinadas pela mão adulta será um dos grandes obstáculos a uma verdadeira inclusão das crianças em processos de participação. A maioria não descarta a ideia de “ouvir” as crianças, de perguntar a sua opinião, mas falha numa análise séria e rigorosa dessa auscultação que mais tarde poderia transformar-se em participação. Assim, um dos pontos da discussão centrar-se-á não somente na análise do conceito de participação mas, também, das suas práticas, de modo a que possam identificar-se essas distinções. Por isso, tornar-se-á fundamental equacionar a criança como codecisora em contextos de ação/mobilização política, uma vez que sem ela o apelo à participação poderá parecer criado num vazio, ausente de consequências práticas ou mesmo de significado. A esta discussão aliar-se-á a de equacionar o conceito de competências das crianças, em particular, das políticas e de decisão e de codecisão. Na verdade, o debate entre as possibilidades de participação e de codecisão das crianças centra-se, maioritariamente, na sua consideração ou não enquanto agentes competentes para esse efeito.

²² Entrevista exploratória realizada ao Prof. Michael Wyness, Setembro de 2009, Universidade de Warwick

Finalmente, não será possível desligar o debate do conceito e das suas práticas com a CDC (ONU, 1989) sobretudo se tivermos em conta a explicitação desse mesmo direito, pela primeira vez, nomeadamente na sua possibilidade de ser ouvida em decisões que a afetem direta ou indiretamente. No entanto, e tendo em conta a premissa de que este direito está diretamente relacionado com as suas capacidades e idade, a janela para uma sobre argumentação relativamente à avaliação das suas competências continua aberta. A esta discussão não está alheia outra que equaciona as relações possíveis entre vulnerabilidade/participação; risco/vantagem ou mesmo vulnerabilidade/competência. Tal como Christensen (2009) argumenta será necessário, antes de mais, não assumir este artigo como condição da participação em si, restando questões sem resposta: quem decide e como decide?

Por outro lado é necessário avançar a discussão para a identificação dos efeitos que a participação produz (Lansdown, 2010). Como se verá neste trabalho, a participação arrisca-se a perder alguma substância quando as crianças e jovens cujas opiniões foram procuradas não se envolvem enquanto decisores em algum nível das propostas que apresentam. No caso da participação em contextos urbanos, por exemplo, a auscultação e discussão das perspetivas das crianças dificilmente se fará em estruturas nas quais estas se encontram, *a posteriori*, permanecendo os modos de decidir e de fazer nas mãos de adultos. No entanto, e também como se verá na discussão de resultados, são as próprias crianças e jovens a reivindicarem espaços de co construção de decisão mais do que decisão autónoma que, por diferentes razões, acreditam ser mais positiva.

Tal como argumentam Percy-Smith e Thomas (2010), para as crianças que fazem parte de um mundo minoritário – ou “ocidental” – sujeitas a disciplinas de segregação e escolarização e vivendo em condições cada vez mais confinadas e “virtuais”, a “participação” oferece a possibilidade de realização de um sentido de cidadania e de inclusão através do envolvimento ativo em processos de decisão local, ainda que tais processos estejam muitas vezes distantes das suas vidas quotidianas. Para as crianças no mundo maioritário, “participação” é muitas vezes sobre sobrevivência, sobre cumprir necessidades básicas e contribuir para a família e comunidade, tal como é sobre escolha e auto realização. Estes dois mundos oferecem exemplos de participação que podem ser vistos como uma verdadeira força de mudança, aumentando a eficácia de projetos e serviços e promovendo a inclusão e cidadania. Do mesmo modo, os dois mundos têm visto críticas sobre a participação como dando uma máscara política e uma

ilusão de empoderamento dos jovens nas suas comunidades. A participação vista como consulta ou “ter o que dizer” resultou frequentemente em pouca mudança, uma vez que os adultos continuam a tomar decisões no mundo real sem ter em conta as visões das crianças ou sem lhes dar o devido espaço para inclusão em processos de tomada de decisões. A polissemia do conceito e a variedade de contextos de análise dificulta, por isso, uma compreensão plena do mesmo. Tal como argumenta Fernandes

“A participação infantil terá de ser considerada numa estreita ligação quer com as questões de poder e autoridade que trespasam as relações entre adultos e crianças quer com as conceitualizações acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que afetam e influenciam tais relações” (2009, p.95).

A construção de modelos de compreensão dos modos de participação infantil estrutura-se a partir da consideração de diferentes fatores que abarcarão as diferentes experiências das crianças, os seus níveis de envolvimento – dos quais está frequentemente ausente a consideração da não participação (Fernandes, 2009), do papel de crianças e adultos, e dos seus efeitos/impactos. Pretende ainda ser uma contribuição para a desconstrução do que poderão designar-se mitos sobre a participação infantil (Tomás, 2011) e deslocalização face aos paradigmas vigentes sobre a Infância e as crianças (Soares e Tomás, 2004). Os modelos são, por isso, tentativas de abstração e sistematização de realidades socialmente complexas, onde a consideração de todas as suas variáveis se constitui como um desafio permanente. Não será possível admitir-se, desde logo, que um ou vários modelos serão capazes de capturar na sua completude essas mesmas realidades, constituindo antes, uma aproximação. Ainda que com todas estas dificuldades, os modelos permitem ensaiar reflexões interessantes sobre os modos de participação infantil, bem como as suas vantagens e limitações. Expõem-se, de seguida, alguns dos mais difundidos e utilizados na conceitualização e prática da participação infantil.

A Escada de Participação de R. Hart

A *participation ladder* (Escada de participação) de Roger Hart (1992) tem sido apontada como uma das primeiras propostas de sistematização da participação infantil e mobilizada por diferentes investigadores e profissionais para a trabalhar e implementar. Inspirada no modelo de participação cidadã de Arnstein (1969), reorganiza o seu

pensamento aplicando-o à Infância. Na proposta original, Arnstein faz equivaler o termo *citizen participation* (participação cidadã) ao de *citizen power* (poder cidadão), considerando que o envolvimento dos cidadãos através da sua participação é, na realidade, uma afirmação de poder uma vez que permitiria a sua redistribuição àqueles que se encontram excluídos de processos económicos e políticos. Deste modo, a participação vista como ritual constitui-se como modo vazia e contrária à participação como poder para afetar os resultados desse mesmo processo (Arnstein, 1969). A representação em escada sugere, assim, que diferentes níveis de participação representam diferentes níveis de poder na produção de resultados específicos advindos de processos de participação.

Sumarizando a proposta, o autor propõe 8 níveis de análise: manipulação e terapia corresponderiam aos níveis iniciais, identificados como modos de não participação, assumindo-se que teriam sido erradamente utilizados enquanto modos genuínos de participação. Os níveis de informação, consulta e aplacamento (no original, *placation*) constituiriam os níveis tokenistas de participação, onde esta é essencialmente entendida como elemento “decorativo” e sem reais efeitos do processo em si. Permite que a voz seja escutada mas sem efeitos práticos e diretos dessa mesma audição, uma vez que o poder decisório continua nas mãos dos que o detêm para decidir. Os três últimos níveis – considerados os que produzem efeitos reais de participação – preveem aumentos graduais na participação dos cidadãos, em particular, em processos de codecisão. Parceria, delegação de poder e controle cidadão seriam, assim, considerados os níveis de poder cidadão. Nestes, os participantes obtêm maioria em processos de tomada de decisão, invertendo as lógicas dos níveis iniciais de não participação.

Ainda que admitindo a simplificação inerente à proposta da escada, Arnstein (1969) apresenta-a como a ilustração de um princípio a reter na análise da participação: o de que existem diferentes graus de participação dos cidadãos, abrindo também a porta à consideração de que esta não se dá em processos uniformes e estáveis. Outra limitação apontada pelo autor prende-se com a lógica de justaposição de cidadãos sem poder com os que o detêm, assumindo que nenhum dos dois grupos é homogéneo nem nos interesses, nem nos pontos de vista que advogam.

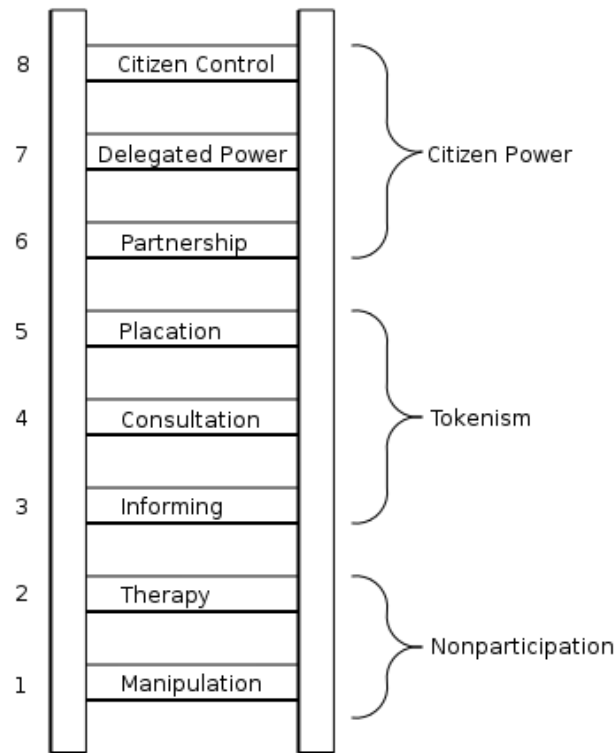


Figura 1—Os oito níveis da escada de participação cidadã (Arnstein, 1967)

É no seguimento desta teorização que Hart proporrá em 1992 a Escada da Participação aplicada à Infância, constituindo como um caminho desde o Tokenismo à cidadania das crianças. O autor explicita os sentidos atribuídos à participação infantil, definindo-a enquanto:

“Processo de partilha de tomada de decisões que afetam a vida individual ou a da comunidade onde se reside. É o meio pelo qual uma democracia se constrói e constitui um *standard* a partir do qual as democracias deverão ser medidas. A participação é o direito fundamental da cidadania” (Hart, 1992, p.7).

Do mesmo modo, sustenta que apesar das fortes divergências existentes sobre a participação infantil parecerá razoável admitir-se ser irrealista esperar que a partir de uma determinada idade, os jovens sejam responsabilmente participativos sem, antes, terem acedido a experiências que gradualmente os ajudam na aquisição de competências fundamentais de participação (Hart, 1992; Wyness et al, 2004; Prout, 2009). Esta premissa de Hart parece ser recuperada por diferentes autores como explicitado no ponto anterior quando se problematiza a cidadania da infância. Similarmente à proposta de Arnstein (1969), Hart apresentará uma escada composta por 8 níveis de participação possíveis das crianças, identificando 2 possibilidades em termos do seu grau de

envolvimento, de re (distribuição) de poder e de resultados dessa participação (não participação e participação).

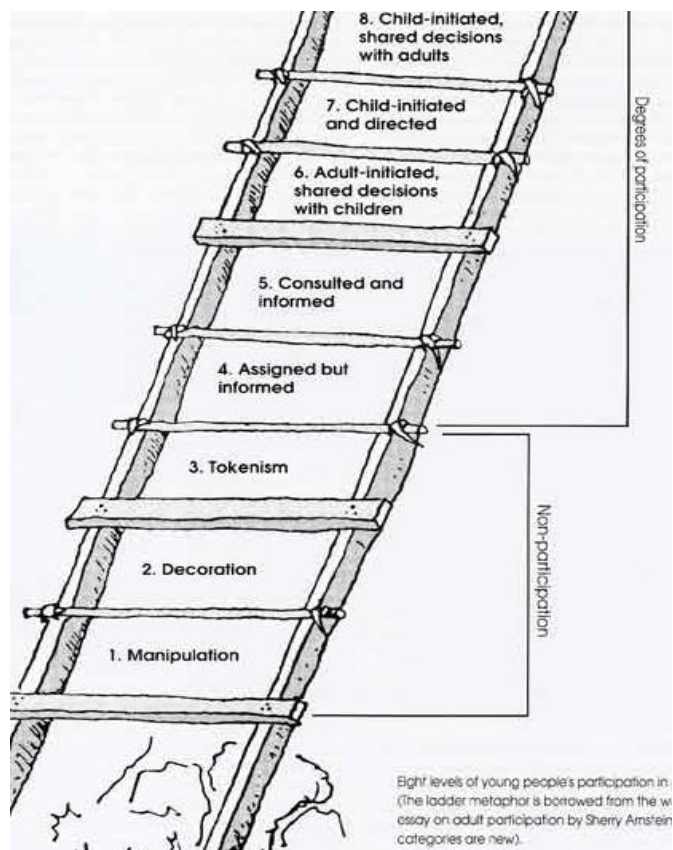


Figura 2– Escada de participação de Roger Hart, 1992

À semelhança da escada original, Hart (1992) identifica os três primeiros níveis como de não participação, nela incluindo a manipulação, a decoração, e o Tokenismo. Nos níveis seguintes incluem-se os de participação, ainda que considerando diferentes graus de envolvimento por parte das crianças, contrariamente a Arnstein (1969) que havia definido apenas os três últimos como propulsores da cidadania e da redistribuição do poder. Hart (1992) adverte que a leitura dos níveis não implica considerar que, por inerência, as crianças têm de estar sempre ligadas aos níveis mais elevados de participação, dependendo esta de múltiplos fatores que influenciam a sua capacidade para o fazer. Os estudos e teorizações da participação continuam a salientar este propósito – da dificuldade em mobilizar processos de participação mais “elevados” com crianças e jovens.

O nível de manipulação, refere-se à participação esporádica de crianças em assuntos que a elas se referem, mas nos quais as crianças têm frequentemente pouco entendimento, sendo então a sua participação utilizada para servir um fim específico. O autor considera ainda que este tipo de participação é desajustado a um correto envolvimento e introdução das crianças a processos políticos e democráticos. Do mesmo modo, as atividades em que se consultam crianças, as quais não recebem nenhum feedback posterior, enquadram-se no nível de manipulação. O nível de decoração refere-se às utilizações de crianças para causas das quais frequentemente sabem pouco, e que são mobilizadas fundamentalmente por adultos. O terceiro nível, Tokenismo, descreve circunstâncias e situações onde as crianças têm aparentemente voz, mas sem escolha nem no tema nem nos processos de comunicação das suas ideias tendo oportunidades escassas de formular as suas próprias opiniões sobre os assuntos. Destes exemplos fazem parte, por exemplo, a inclusão de crianças em painéis, conferências discutindo questões da infância, onde até um certo ponto poderá considerar-se uma participação “genuína”, ainda que continue dominada pelos adultos (Hart, 1992).

A mobilização social, tal como definida por Hart (1992) torna-se difícil de categorizar pela linha ténue que se pode identificar entre esta e o Tokenismo, referente aos níveis de não participação. No entanto, o autor sugere que é frequente verem-se crianças, coletivamente, a participar em manifestações ou protestos, onde a existência de um continuum de ação, que permite dar continuidade a projetos e onde as crianças entendem os propósitos, poderá então ser considerado já, como um nível de participação genuína.

Assim, nos níveis de participação encontra-se o primeiro (quarto nível na escada), “atribuído, mas informado” (*Assigned but informed*, no original). Aqui, é necessário que os projetos reúnam um conjunto de características que permitam considerá-los como participatórios, nomeadamente que as crianças compreendam as intenções do projeto; que conheçam quem decidiu o seu envolvimento e as razões para ele suceda; tenham um papel significativo, e não meramente “decorativo”; que se voluntariam para participar no projeto, após a sua apresentação. No nível “consultados e informados”, consideram-se as situações em que crianças e jovens trabalham como “consultores” para os adultos num determinado projeto ou temática, ainda que estes possa ser desenhados por adultos. Aqui, as crianças entendem os propósitos dos

projetos, e as suas visões e opiniões são levadas em conta, de modo sério, pelos adultos. O nível de “ações iniciadas por adultos e decisões partilhadas pelas crianças”, o sexto na escada, assume-se como participação real uma vez que, segundo Hart: “ainda que neste nível, os projetos sejam iniciados por adultos, a tomada de decisão é partilhada com jovens” (1992, p.14).

Tal como argumenta Fernandes (2009) a implicação das crianças cresceria à medida que se sobe, tendo em conta diferentes processos de mobilização e participação, sendo de ressaltar a ideia de que a qualquer momento do processo poderá ser possível a mistura de diferentes níveis. A escada de Hart foi, no entanto, alvo de intensas revisões e críticas, salientando-se em particular, e tal como sintetiza Tomás (2011), as seguintes: lógicas inadequadas quando aplicadas às crianças (Kirby e Woodhead, 2002), a lógica de sequenciação (Reddy e Ratna, 2002) e a hierarquização da participação (Boyden, 1997) (Tomás, 2011).

Apesar das críticas ao modo esquematizado e relativamente rígido da participação em escada, a perspetiva de Hart sobre as dificuldades de mobilização de níveis mais intensos de participação e dos efeitos decorativos e de auscultação da participação continua a parecer atual quando se analisam as diferentes experiências de participação. Estas questões assumem particular relevância na análise de processos formalmente estabelecidos como indutores da participação infantil, em particular os desenvolvidos na esfera pública, fundamental para um reconhecimento da categoria infância como cidadã e como sujeito político.

Shier e os “*Pathways to participation*”: modelos de participação infantil em processos de tomada de decisão

A proposta de Shier (2001) surge a partir de uma reflexão sobre os modos de participação infantil considerados pelo autor como esforços isolados, particularmente na promoção do seu envolvimento em processos de tomada de decisão. Iniciando a discussão a partir do artigo 12º da CDC – tal como Hart (1992) – e do aumento crescente de publicações e experiências de participação com crianças e jovens, o autor assume que o modelo principal seria o de Hart. Parte precisamente deste para propor um modelo visto como alternativo e não substitutivo da Escada de Participação,

pretendendo explorar diferentes aspetos da participação, até aí não considerados. O autor argumenta:

“Uma diferença importante é que este modelo não tem nada de equivalente aos três níveis mais baixos da escada de Hart: ‘manipulação’, ‘decoração’ e ‘Tokenismo’, em conjunto considerados como níveis de não participação. Muitos praticantes têm identificado esta como a função mais útil do modelo de Hart: ajudar a reconhecer, e trabalhar para eliminar, estes tipos de não participação na sua própria prática. Ironicamente, o maior benefício prático do trabalho de Hart pode ser a exposição destes falsos tipos de participação, tanto quanto a sua classificação de tipos mais positivos” (Shier, 2001, p. 110).

Assim, a reformulação do autor identifica 5 níveis de participação infantil:

1. As crianças são ouvidas;
2. As crianças são ajudadas a expressar as suas visões;
3. As visões das crianças são tidas em conta;
4. As crianças são envolvidas em processos de tomada de decisão;
5. As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.

Em cada um dos cinco níveis de participação será possível encontrar indivíduos ou organizações que tenham níveis diferenciados de compromisso no processo de empoderamento das crianças. Estes três graus de compromisso (*stages of commitment*, no original) podem ser encontrados em cada um dos cinco níveis, sendo eles: aberturas, oportunidades e obrigações. A abertura (*opening*) implica que as crianças encontram adultos preparados, do ponto de vista pessoal, a operar nesse determinado nível representando um compromisso para trabalhar de uma certa maneira. Assim, o facto de existir abertura não implica, obrigatoriamente, a oportunidade para que tal aconteça. A oportunidade (*opportunity*) acontece quando as necessidades das crianças são atendidas de modo a que a organização ou trabalhador possam operar nesse mesmo nível de participação. Tais necessidades poderão incluir diferentes recursos, competências ou conhecimentos, ou o desenvolvimento de novos procedimentos organizacionais que respondam às necessidades e especificidades das crianças. As obrigações (*obligations*), por sua vez, estabelecem-se quando se torna acordado que a organização deverá trabalhar num determinado sentido, num determinado nível em relação à participação

das crianças. Neste ponto, então, trabalhar de uma certa forma assume-se como interna ao próprio sistema da organização.

Em cada nível do modelo, Shier (2001) elabora questões que deverão ser respondidas de modo a determinar a posição atual e identificar, ou seja, os passos a seguir para aumentar os níveis de participação. A perspectiva de Shier permite uma obtenção mais “fluida” da participação e menos rígida que a proposta em forma de escada, transmissora de uma ideia de progressão e de hierarquia nos modos de participação infantil.

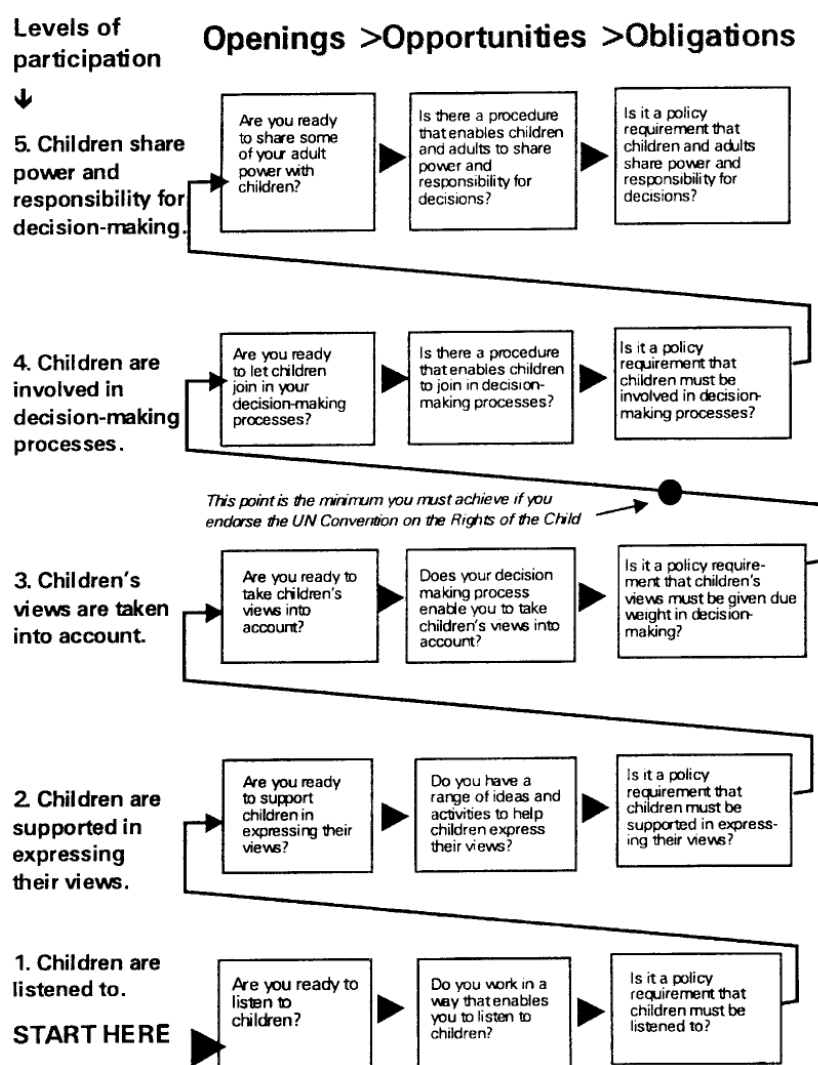


Figura 3 –Caminhos da participação, Shier (2001)

Os dois últimos níveis da proposta de Shier (2001) são particularmente interessantes para as discussões tidas nesta tese, apresentando a possibilidade de as crianças serem envolvidas em processos de decisão, seja num nível em que essa decisão pressupõe que as crianças se juntam, cooperativamente ao processo, seja porque assumem uma maior relevância através de uma maior redistribuição de poder, mais igualitária, entre crianças e adultos. Assim, o quarto nível – envolvimento das crianças em processos de tomada de decisão – frequentemente encontrado em iniciativas de governação de poder local e de assembleias infantis, implica a passagem de práticas de consulta das crianças para uma participação de tipo ativa em estruturas de tomada de decisão. Por não serem níveis estanques, é possível encontrar-se, na mesma instituição, diferentes graus e níveis de participação não sendo obrigatório, deste modo, tal como Hart (1992) havia já sugerido, que os níveis de envolvimento das crianças se encontrem permanentemente nos mais elevados de participação. Fazendo o paralelo com a proposta de Hart (1992), Shier (2001) afirma haver uma distinção entre os níveis mais baixos de participação em que as crianças participam providenciando um *input* de modo a auxiliar processos de tomada de decisão mas onde, efetivamente, não participam no nível onde as decisões são de facto tomadas e, por isso mesmo, permanecem desprovidas de poder. Poderá afirmar-se que nos níveis mais baixos são “empoderadas” mas num sentido enfraquecido, uma vez que no seu sentido mais forte isso significaria que os detentores do poder estariam disponíveis a abdicar de parte dele, a favor das crianças.

Uma questão permanece, no entanto, em aberto. De facto, nem a própria CDC (ONU, 1989) define como obrigatória a participação das crianças em processos de tomada de decisão, centrando antes, o apelo a que as opiniões das crianças sejam tidas em conta pelos adultos. No entanto, tal como sustenta Shier (2001) essa participação demonstrou trazer benefícios como a melhoria da prestação de serviços, o aumento de sentido de pertença (elemento estrutural na definição de cidadania), aumento da autoestima e da responsabilidade, entre outros. Finalmente reconhece-se o seu papel na construção da participação democrática e cidadã das crianças, reforçando o próprio sentido da democracia. No momento em que as crianças partilham poder e responsabilidade em processos de tomada de decisão – quinto nível – poderá assumir-se um aumento desses benefícios, uma vez que agora se trata de assumir explicitamente esse compromisso e, sobretudo, partilhar e abdicar de parte do poder. Por outro lado, e como observa Shier:

“Os benefícios foram referidos anteriormente, e muitos deles serão multiplicados quando as crianças tiverem a experiência de genuinamente partilhar poder de tomada de decisão com os adultos. É particularmente importante que neste nível, estejamos a falar em partilhar poder *e responsabilidade* pelas decisões. Existe sempre o risco de que uma decisão tomada desta forma tenha consequências adversas, e aí, adultos e crianças podem também ter de aprender a partilhar responsabilidade por essas decisões” (2001, p.115)

A observação da necessidade de aprendizagem nestes processos e o equacionar das responsabilidades assumidas assume-se como um ponto particularmente interessante e discutido pelas crianças com quem trabalhamos. Não é líquido que as crianças desejem assumir o mesmo nível de responsabilidade nos diferentes processos nem que em todos os momentos a sintam como justa. Por outro lado, ambos os grupos parecem reconhecer a importância da participação nestes processos de modo a aprenderem a decidir e a questionar as suas próprias decisões, frequentemente na partilha com outros, sejam eles os pares ou os adultos envolvidos. Neste sentido, Shier observa que:

“Este modelo não faz nenhuma sugestão de que as crianças devam ser pressionadas a assumir responsabilidade que não queiram, ou seja, que seja desadequado ao seu nível de desenvolvimento e compreensão. No entanto, na prática, é mais provável que os adultos neguem às crianças graus de responsabilidades adequadas desenvolvimentalmente do que as forcem a assumir demasiada responsabilidade” (2001, p.115).

Resta também aberta na observação a ideia já defendida por outros autores (Cockburn, 1998; Wyness et al, 2004, entre outros) de que a aquisição de experiências de participação deverá permitir a compreensão das soluções mais adequadas e, ainda, a tomada de “más” decisões que facilitem essa mesma aprendizagem. Apesar de reconhecer interesse na sua própria proposta, Shier (2010) iniciará um processo de revisita do modelo inicial corrigindo alguns dos aspetos que considera mais frágeis, principalmente pela reflexão feita por práticos da participação – particularmente em países da América Latina. Aqui parecem encontrar no terreno diferentes modos de participação e promover formas distintas das previstas nos modelos originais. Este ponto é também importante retomando-se um aspeto central das reflexões mais recentes em torno da participação infantil que advogam o carácter demasiado europeu e centrado em lógicas dos designados “países desenvolvidos” e frequentemente distantes do que é

possível encontrar noutros pontos do Globo (Sarmiento e Marchi, 2008; Thomas e Percy-Smith, 2010; Liebel, 2007, 2010, entre outros).

Assim, ao observar estas realidades, Shier (2010) afirma:

“ (...) A experiência deste autor com crianças trabalhadoras do café na Nicarágua levou-o a concluir que ‘Pathways to Participation’ e outros modelos similares são inadequados para conceptualizar a realidade *complexa e multidimensional* [sublinhados nossos] da participação das crianças e jovens na sociedade, cobrindo, como deverão, todos os contextos possíveis, desde a casa, até às instituições nacionais e globais de governação e, dentro destes contextos, estilos de envolvimento tão diversos e únicos como as próprias crianças e jovens”. (Shier, 2010, p. 25).

A diversidade da Infância enquanto fator central da construção da sua identidade – individual e coletivamente considerada – é integrada por Shier (2010) na sua reconcetualização. Dito de outro modo, pareceria pouco coerente a consideração de modelos de participação que entendessem a infância como todo uniforme e indistinto sabendo-se, à partida, que ainda que partilhando aspetos comuns, a sua diversidade é também um fator caracterizador e distintivo (Prout, 2005; Sarmiento, 2013). Partindo da análise dos adultos que desenvolvem trabalhos sobre participação das crianças na Nicarágua e no Reino Unido, o autor identificará 15 tensões agrupadas em 2 grupos: de participação como controle *versus* participação como *empowerment*²³ e de tensões específicas ao grupo social Infância. Serão selecionadas e discutidas as tensões mais relevantes para efeitos da presente tese.²⁴

Assim, e no primeiro grupo, duas tensões parecem ser importantes para análise: a das *agendas dos governos versus as agendas das crianças* e a da *consulta versus partilha de tomadas de decisão*. Na primeira, o estudo aponta para uma clara supremacia de estabelecimento das agendas por parte dos órgãos governamentais, onde os assuntos da vida real das crianças raramente definem essas agendas. Do mesmo modo, e relativamente à segunda tensão, o passo entre consulta e partilha na tomada de decisão parece ser gigante, quer no trabalho com participação cidadã no geral, quer especificamente no trabalho com crianças e jovens. Tal como argumenta o autor:

²³ Em cada um dos grupos, o autor identificará tensões que na sua opinião não se referem apenas à participação das crianças, mas à participação cidadã, ainda que as analise quando especificamente relacionadas com a Infância.

²⁴ Para uma leitura aprofundada das tensões apontadas, ver Shier, Harry (2010), *children as public actors: navigating the tensions*, *Children&Society*, volume 24, 24:37 e Shier, Harry (2010)

“O direito das crianças e jovens em sentarem-se à mesa dos decisores está menos claramente estabelecido. No entanto, muitos praticantes concordam que dar este passo é extraordinariamente importante” (Shier, 2010, p. 28),

ainda que os seus benefícios, tal como foi anteriormente descrito, pareçam ser claros.

A par destas tensões, duas outras parecem ser importantes para reflexão, uma vez que incidem sobre questões centrais na construção e conceptualização de modalidades de participação de crianças e jovens: os espaços para os quais as crianças são convidadas a participar e o tipo de voz que neles é produzida. Assim, a participação de crianças e jovens dá-se frequentemente em “espaços convidados” (*invited spaces*, no original), onde é comum criarem-se situações de dependência e de ausência de suporte na tomada de decisões, em particular aos grupos que tradicionalmente ficam “nas margens” destes espaços. No entanto, a alternativa – a criação de espaços populares (*popular spaces*) – para a sua participação, encontra-se distante dos centros de decisão dificultando, deste modo, a influência que estes poderão ter nessas mesmas tomadas de decisão necessárias à alteração das realidades de vida das crianças. Uma das formas passa usualmente pela tomada das margens e participação fora destes espaços, mas que são sistematicamente manipuladas por adultos envolvidos em lutas políticas. Tornar-se-ia necessária, então, uma aproximação entre os espaços convidados e os populares:

“O que é crucial é que as crianças e jovens se sentem na mesa adulta enquanto representantes de um grupo local organizado, com a sua própria ação na comunidade, e com conhecimento prático e teórico dos assuntos em discussão, e com o afastamento da timidez em falar em público.” (Shier, 2010, p.29).

Esta relação entre os dois espaços – necessária a uma efetiva participação de crianças e jovens – é, deste modo, problemática, sobretudo pela possibilidade de *tokenismo* e manipulação presente. Finalmente, a preparação das crianças e jovens para essa participação em espaços formais assume-se como condição central para a própria deliberação de crianças e jovens, sendo necessário que esta seja feita de modos efetivos antes de acontecer. De resto, este aspeto foi um dos centrais apontados pelas crianças e jovens dos dois contextos em análise desta tese, tal como se discutirá: a aprendizagem em modo cooperativo, com adultos e pares, e a ideia de que à prática de oportunidades de participação se associam competências que melhoram essa mesma participação e que é necessário desenvolver.

O autor proporá a análise do que designa de *espaços de participação* das crianças ao longo de um espetro:

1. Espaços adultos, onde as crianças e jovens são excluídos;
2. Espaços dominados por adultos, onde representantes de crianças e jovens são convidados a participar, mas de modo tokenista;
3. Espaços onde existe partilha genuína de responsabilidade na tomada de decisão entre crianças e adultos;
4. Espaços de crianças organizados e facilitados por adultos²⁵;
5. Espaços das crianças que são autofacilitadores ou autónomos, mas tornados viáveis por adultos em contextos organizacionais;
6. Espaços totalmente autónomos das crianças, criados e geridos por crianças sem envolvimento adulto ou apoio. (Shier, 2010, p.29)

No que diz respeito às vozes das crianças – manipuladas ou autónomas – foram as primeiras as mais frequentemente reconhecidas por praticantes de participação em ambos os países. No entanto, e tal como argumenta Shier (2010), esta manipulação é maioritariamente feita de modo inconsciente pelos adultos, cuja prática se encontra fortemente enraizada culturalmente.

Já no segundo grupo, relativo às tensões específicas do grupo social Infância, o autor salienta a *proteção das crianças* versus *empowerment*, e a *participação local* versus *participação nacional e global*. Na primeira, os praticantes admitem preferir trabalhar para empoderar as crianças, ainda que reconheçam pressões permanentes para as proteger. A avaliação dos riscos é também problemática uma vez que, frequentemente, acaba por limitar oportunidades reais de participação às crianças e jovens. Na segunda, os praticantes reconhecem ser mais fácil a promoção de modos genuínos de participação quando estas se situam no nível local, ainda que algumas conquistas possam ter sido feitas nos âmbitos mais alargados. Apesar da sua importância, os participantes da Nicarágua apontam também o risco de se poder perder de vista os contextos essenciais de vida das crianças, como a escola, a família e as

²⁵ Proposta efetuada, por exemplo, pelas crianças de Aveiro, como se discutirá

comunidades locais de origem. Esta ideia, de resto, tem sido observada por diferentes autores, tal como se discutiu, apontando a necessidade de contextualização da Infância e das ações das crianças para a sua compreensão e análise.

Finalmente, no terceiro grupo – processos *versus* produtos – uma das tensões mais interessantes encontradas por Shier (2010) refere-se à necessidade de obtenção de resultados visíveis e rápidos que muitas vezes impedem a inclusão de todos. As questões de representatividade, juntamente com constrangimentos de tempo e dinheiro, por exemplo, limitam a inclusão de diferentes grupos nesses processos participativos²⁶. A proposta de navegação entre as tensões parece, finalmente, apontar para a ideia de que estas são mais o resultado do próprio processo de participação e não tanto da especificidade dos contextos geográficos onde podem ser encontradas. O desafio, portanto,

“ (...) É o de navegar nestas tensões, traçando um caminho à volta dos constrangimentos impostos por diferentes contextos sociais, culturais e políticos, com olhos postos firmemente numa prática mais empoderadora e mais efetiva que dialogue com as suas crenças e valores pessoais” (Shier, 2010, p. 35).

A cadeia de participação: Prout, Simmon e Birchal²⁷

A ideia fundamental de Prout é de que podemos retirar lições de estudos realizados sobre participação adulta – por exemplo, na perspetiva de consumidores de serviços – e traçar um paralelo com a participação de crianças e jovens. O pressuposto não é o de negar a especificidade da participação infantil mas, antes, o de procurar primeiro similaridades e depois especificidades, e não o contrário. Assim, começa por indicar a Escada de Participação de Hart (1992) como um bom instrumento para equacionar as questões da participação, seja ela de adultos ou de crianças. No entanto, questiona-se sobre o modo hierárquico como a escada é construída reportando-se muito à ideia de desenvolvimento anteriormente introduzida pela psicologia e já intensamente

²⁶ De resto, e também na observação da experiência de Aveiro, os grupos de crianças e jovens salientaram a necessidade de conceber estes mecanismos de participação de modo a que possam incluir diferentes crianças, de diferentes origens, e com diferentes visões sobre um mesmo assunto. Questões de igualdade de acesso e de concessão de oportunidades de participação apareceram também como relevantes para a maioria das crianças.

²⁷ A síntese apresentada é parcialmente baseada na Lecture at Warwick University, 28th of April, 2010, proferida pelo Professor Alan Prout.

discutida pela Sociologia da Infância. Assim, pergunta se será possível ir além da escada da participação e trazer para a discussão alguns dos elementos utilizados na análise com adultos para a discussão da participação de crianças e jovens? Neste sentido e à semelhança do que Shier (2010) propõe, Prout centrar-se-á na discussão teórica da participação *tout court* para, posteriormente, se questionar sobre se falamos de coisas diferentes quando falamos de participação de adultos e participação de crianças?

A partir de um estudo realizado em Inglaterra, Prout tenta retirar daí aprendizagens úteis para a discussão da participação de crianças e jovens²⁸. A partir deste estudo foi possível identificar a motivação como uma dos aspetos centrais a analisar em qualquer processo de participação, podendo ser traduzida na questão: porque deverá alguém participar? Para responder à questão recorrerá a duas abordagens teóricas: a primeira, a Teoria da Escolha Racional que introduz a ideia de que os indivíduos produzem análises de custo-benefício quando equacionam as suas possibilidades de participação e os modos pelos quais deverão ou não participar. Analisam-se questões como benefício/custo e aspetos negativos e positivos, relevantes para a análise de processos participativos. No entanto, a abordagem foca-se demasiadamente em aspetos individuais, dialogando pouco, segundo Prout (2006) com os contextos, determinantes na consideração das possibilidades e oportunidades de participação (seja ela adulta ou infantil). Outra abordagem que o autor considerará interessante na sua análise é a Teoria dos Incentivos Mútuos, apontando para uma perspetiva mutualista da participação, moldada quer por fatores individuais quer por fatores coletivos. Os aspetos analisados podem incluir o sentido de comunidade, partilha de valores e os objetivos coletivamente partilhados pelos indivíduos. Esta perspetiva é já mais alargada e não tem apenas em conta o indivíduo.

No seguimento desta análise, Prout, Simmon e Birchall (2006) adiantam a proposta de análise da participação intitulada de *Cadeia da Participação* (Participation Chain, no original). Esta cadeia propõe a introdução de 4 elementos de análise para se equacionar a participação, onde proporemos uma leitura da mesma à luz da especificidade e importância que cada um assumirá na participação infantil.

²⁸ Estudo "Cultures of Consumption" (ESRC Research Programme) analisou 3 serviços e entrevistou os seus utilizadores (habitação, lazer e daycare).

O primeiro elemento de análise, *motivação*, coloca as seguintes questões – porquê participar? Que incentivos individuais e coletivos podem daí ser retirados? O que acontece aos não participantes?

O segundo elemento, *recursos*, foca-se na questão: que recursos são necessários para participar de modo efetivo? Consideram-se aqui recursos de diferente natureza.

O terceiro elemento, *mobilização*, analisa que oportunidades existem para participar e qual o seu grau de apropriação?

O quarto e último elemento, analisa as *dinâmicas* dos processos de participação, centrando-se nos seus *feedbacks* – positivos e negativos – e, por isso, nos seus impactos.

Cada um dos elementos propostos assume relevância para a análise da participação das crianças, em particular em contextos formalmente organizados para esse efeito. Assim, no que à *motivação* diz respeito será necessário compreender que, nos diferentes contextos e espaços de participação das crianças, deverá ser possível equacionar-se um conjunto de motivações de nível individual e coletivo que diferenciam os modos através dos quais as crianças se envolvem. Ainda que tornando claros os processos nos quais irão envolver-se, algumas crianças poderão individualmente não atribuir uma grande importância à sua própria participação, por exemplo, delegando as decisões no grupo no qual se inserem, como é possível observar no contexto escolar. A clarificação desses processos implicará, ainda, que se torne evidente para os participantes as razões pelas quais a sua participação é valorizada bem como os diferentes alcances que poderá assumir, em cada momento. Os não participantes, frequentemente identificados como participantes no mesmo nível dos que efetivamente participam, retirarão destas experiências diferentes efeitos, parecendo ser possível admitir-se, por exemplo, que os efeitos que são sistematicamente identificados como derivando da participação poderão não se encontrar nas crianças que optem por participar: o aumento dos sentimentos de pertença, da autoestima e valorização das vozes das crianças, do reforço da sua pertença social enquanto coletivo diferenciado e, finalmente, da aprendizagem que estes processos implicam, ficarão, assim, limitados para quem opta não participar. O papel dos adultos na construção da motivação da participação deverá ser também um aspeto a ter em conta, particularmente se se assumir como correta a assunção de que a maioria das vezes as oportunidades e espaços de participação infantil são por eles construídos e/ou implementados.

Quanto aos *recursos*, sempre necessários na mobilização de processos de participação, perspetivamos como uma das condições centrais na criação e espaços de participação das crianças. Na verdade, o tipo de recursos a disponibilizar ao coletivo da Infância para a sua participação dependerão, em larga medida, da abertura dos adultos e/ou da criação de recursos próprios e específicos que permitam a adequação desses processos às realidades infantis. Não nos referimos, apenas, a recursos de caráter material e/ou físico com possam ser os de tipo financeiro, de espaço, mas e sobretudo, aos recursos de tempo e de processos necessários à sua efetivação. A concretização de condições que permitam às crianças a participação política, em particular ao nível das políticas locais implica, muitas vezes, a articulação dos tempos escolares e não escolares das crianças, com o seu tempo de lazer, e a criação de condições de mobilidade que são por natureza mais difíceis quando se trata de crianças²⁹.

No que diz respeito à *mobilização*, e à criação desses espaços nas realidades quotidianas das crianças e em contextos como a escola e a cidade, verifica-se que eles terão de ser criados, muitas vezes, de raiz, e em algumas situações – como é o caso da escola – em espaços relativamente marginais à cultura escolar estabelecida. Este aspeto torna-se essencial quando se questionam os processos de legitimação institucional desses espaços, e no reconhecimento que esses processos e decisões possam assumir nesses mesmos contextos. Do mesmo modo, ao nível local, quando confrontadas com possibilidades de participação formal em espaços das suas comunidades, as crianças verificaram a inexistência de espaços e/ou estruturas específicas à sua participação limitando-se, desse modo, as possibilidades para a sua mobilização, ainda que os próprios grupos tenham observado diferentes possibilidades, como se analisará na parte seguinte deste trabalho³⁰. Finalmente, e no que respeita às *dinâmicas* de participação,

²⁹Na participação no projeto das CAC, por exemplo, as crianças são provenientes de diferentes freguesias, algumas mais distantes do centro da cidade, implicando a garantia de que estas poderiam deslocar-se autonomamente, como acontecia em alguns dos casos, ou que houvesse um adulto disponível para poder garantir as suas deslocações. Por outro lado, recursos como a informação disponível para as crianças participarem nas Assembleias Municipais, a aprendizagem e preparação do processo revelaram alguns obstáculos identificados pelos próprios grupos participantes.

³⁰Este ponto relaciona-se por isso, diretamente com o último elemento proposto para análise, das *dinâmicas de participação*. Focando-se na análise desses processos e dos respetivos feedbacks e impactos, torna-se mas difícil a sua avaliação específica, quando esses espaços não se encontrem formalmente estabelecidos ou assumam importâncias marginais. De facto, quer na CAC quer na escola, ao assumirem-se como experiências pouco institucionalizadas e limitadas a dimensões e aspetos concretos, a perceção dos seus impactos limita-se a atividades específicas, frequentemente desligadas dos contextos institucionais em que se desenrolam, dificultando a observação de fatores de transformação necessariamente implicados em processos efetivos de participação das crianças em qualquer um dos contextos considerados. Estes aspetos serão analisados com maior profundidade nos diferentes episódios de investigação dos dois contextos em observação.

torna-se importante equacionar em que medida as estruturas para esse efeito preveem diferentes tipos de feedback e impactos, para uma avaliação das experiências realizadas com crianças e jovens a este nível³¹.

A proposta da cadeia de participação permite, segundo os seus autores, criar uma agenda de pesquisa e de ação, sendo aplicável a modos de participação adulta e infantil, para que possam ver-se, posteriormente, as diferenças entre os dois tipos. Permite, assim, encontrar as comunalidades e diversidades da Infância (Christensen e James, 2005; Sarmiento, 2013), desafio recorrente em Sociologia da Infância e no estudo das crianças, onde se torna fundamental encontrar os traços distintivos da Infância mas, também, aquilo que as une a outras categorias sociais e geracionais, como os adultos. A análise da cadeia poderia, então, problematizar a sua aplicação em diferentes contextos de participação, identificando *padrões de participação*, mais do que níveis ou propostas inevitavelmente hierarquizadas tal como as anteriores.

Ao contrário da lógica de escada, hierarquizadora dos modos de participação infantil, a ideia de graus pretende identificar as práticas estabelecidas, refletindo a partir delas nas que possam ser as que mais genuinamente promovam a participação de crianças e jovens, com vista ao seu empoderamento. Assim, será possível encontrarem-se formas mistas de participação em diferentes momentos, tendo em conta que nem todos os processos, como foi já explicitado, implicam o mesmo grau de envolvimento das crianças e jovens que dele fazem parte.

Impactos e qualidade da participação

Na maioria das concetualizações sobre participação um ponto particularmente importante tem vindo a ser reclamado por autores como Lansdown (2005, 2010) e que se refere à necessidade de observar os impactos da participação e as alterações necessárias aos seus exercícios efetivos. Assim, a autora define duas abordagens necessárias à compreensão efetiva e avaliação do envolvimento de crianças e jovens em processos de tomada de decisão:

³¹Tal como se explorará, este aspeto foi salientado pelos participantes nas Assembleias Municipais Jovens, em particular a ausência de mecanismos de contacto posterior com os participantes e escolas e o facto de não obterem feedback relativamente à pertinência e exequibilidade das propostas apresentadas.

1. Identificação de fatores chave com os quais se possam avaliar evidências de um clima cultural no qual o direito das crianças a serem ouvidas e levadas a sério seja firmemente estabelecido.
2. Medição da extensão, qualidade e impacto da participação na qual as crianças são envolvidas. Mais importante, as próprias crianças deverão ser diretamente envolvidas em qualquer processo de avaliação de iniciativas de participação das quais façam parte. (Lansdown, 2010, p.20)

A *extensão* do envolvimento das crianças pode ser avaliada considerando-se o envolvimento ao longo do qual o processo se iniciou. A participação das crianças pode ser classificada, *grosso modo*, de acordo com 3 níveis:

- Participação consultiva (*consultive participation*) – quando os adultos procuram as crianças de modo a construir conhecimento sobre as suas vidas e experiências. Reconhece que estas têm *expertise* e conhecimento e de que essas perspectivas podem enformar processos adultos de tomada de decisão.
- Participação colaborativa (*collaborative participation*) – maior grau de parceria entre adultos e crianças com oportunidades para envolvimento ativo em qualquer fase de decisão, planeamento, projeto, iniciativa ou serviço. Aqui encontramos o envolvimento em comités, por exemplo, dando oportunidade para partilha de decisões entre adultos e crianças e para as crianças influenciarem quer o processo quer o resultado de uma dada atividade.
- Participação liderada pelas crianças (*child-led participation*) – quando as crianças dispõem de um espaço e oportunidade para identificarem assuntos do seu interesse e representar-se a si próprias. Podem iniciar enquanto indivíduos ou enquanto grupo. O papel dos adultos é aqui o de facilitador que ajuda as crianças a conseguirem os seus próprios objetivos. (idem)

A *qualidade* da participação deve também ser avaliada com um conjunto de indicadores relativos aos princípios e *standards* considerados apropriados quando se trabalha com crianças. A participação das crianças deve ser transparente, acompanhada de informação adequada, voluntária, respeitosa, relevante, *child friendly* e ser sensível ao risco e à responsabilidade. Finalmente, o *impacto* da participação das crianças, deverá ser determinado em conjunto entre crianças e adultos avaliando a eficácia dos processos, iniciativas e atividades de participação em que as crianças se envolveram.

Sinclair (2004) explora a ideia de que, nos últimos anos, se tem verificado um interesse crescente em envolver crianças e jovens em decisões que os afetem. Ainda assim, e apesar das experiências que têm vindo a ser desenvolvidas, não é claro até onde elas deverão ser envolvidas no que diz respeito às tomadas de decisão, nem até que ponto essas iniciativas são eficientes e geradoras de impactos específicos nos contextos onde acontecem. Dentro das razões para esse interesse crescente, encontram-se quer as mudanças paradigmáticas na sociologia, como a CDC, como ainda a associação da ideia da criança enquanto *user* numa lógica de perspectiva de análise do consumo. Apesar de apontar esse crescente interesse, Sinclair não desenvolve de forma intensiva o conceito, apontando, em vez disso, aquilo que considera serem as razões para estimular a participação infantil (Sinclair e Franklin, 2000): as crianças são utilizadoras de serviços tal como o são outras faixas da população; o cumprimento de requisitos legais, nomeadamente, os da CDC (ONU, 1989); a possibilidade de os serviços melhorarem se se ouvirem as crianças e atenderem às suas necessidades específicas; melhoria nos processos de tomada de decisão, que se tornam mais relevantes, mais informadas e com maiores possibilidades de implementação; melhoria dos processos democráticos, fortalecidos pela participação ativa das crianças nas suas comunidades; melhoria dos processos de proteção das crianças; desenvolvimento de competências de participação nas crianças. Esta mesma ideia é também defendida por Hart (1992), assumindo que não se pode pedir aos jovens, mais tardiamente, para serem participantes ativos se nunca tiveram a possibilidade de ir desenvolvendo essas diferentes competências desde cedo e em diferentes contextos, como por exemplo, o contexto das instituições educativas. Para Sinclair, o conceito de participação infantil deverá ser entendido como multidimensional, podendo ser mobilizado em contextos muito diferenciados. Assim, considera dimensões fundamentais no conceito de participação:

- *Níveis de participação* – considerando os diferentes níveis de poder e de tensão presentes entre adultos e crianças, tal como anteriormente proposto por Hart (1997) na análise da Escada de Participação. Por outro lado, no mesmo processo de participação poderão encontrar-se níveis distintos de participação.

- *Foco na tomada de decisão* – distinção entre decisões públicas e privadas, sendo as privadas tomadas sobretudo em contexto familiar. Uma outra distinção importante será ter em conta se a decisão se dá a título individual ou coletivo, com um grupo de crianças, que tem influências no tipo de processos a desenvolver e implementar.

- *Natureza das atividades de participação* – podem assumir diferentes formas que produzirão, necessariamente, resultados diferentes. Poderão assumir a forma de fóruns de discussão, grupos consultivos de crianças, envolvimento das crianças nos órgãos de tomada de decisão, organizações geridas por crianças (eg. Children's Express).

A participação em contextos escolares

Num esforço de síntese perante as práticas de participação na organização escolar, Lima (1988, 1992) constrói uma tipologia atendendo a diferentes tipos de critérios de análise e onde, em cada uma, será possível encontrarem-se diferentes tipos de participação. A atualização da matriz de participação prender-se-á, fundamentalmente, pela atualização do conceito referindo-se, neste caso, às práticas efetivamente observáveis de participação. A possibilidade de utilização desta tipologia na análise efetuada à turma do 3º ano permitirá a sistematização e compreensão de algumas das tensões que se explorarão, nomeadamente entre aspetos organizacionais e possibilidades de ação concreta das crianças no espaço escolar. Como qualquer tipologia, representará um ideal-tipo, abstratizado da realidade encontrada, sendo possível, na prática, encontrarem-se momentos de confluência e de cruzamento de diferentes tipos tal como descritos no modelo.

Como critérios de análise Lima identifica 4 (1992, p.178-194): democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

1. Critério da **democraticidade** – participação como instrumento de realização da democracia e forma de limitar determinados tipos de poder garantindo a expressão de interesses distintos. Salientam-se aspetos como o papel dos atores no processo de participação, mediante o seu acesso e capacidade de influenciar a decisão e de decidir, assumindo formas diretas e indiretas.

1.1. Participação direta – domínio puro da democracia garantindo a todos a possibilidade de expressão e influência direta na tomada de decisão através do voto.

1.2. Participação indireta – representativo com decisões tomadas por um conjunto ou colégio de indivíduos eleitos para esse efeito, sendo legítimos representantes expressando a vontade coletiva.

2. Critério da **regulamentação** – engloba regras e normas de definição que fixam parâmetros e circunstâncias dos fenómenos de participação, com bases de legitimação ainda que possam assumir diferentes características, podendo ser considerados formais ou informais.

2.1. Participação Formal – constituído por um sistema de regras formalmente organizado e explicitado, assumindo por vezes a forma de documento formal e legal e enquanto marco ou ponto de referência numa organização. Poderá aqui ter-se como exemplo, na escola, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da instituição.

2.2. Participação não formal – baseada em regras menos estruturadas do ponto de vista formal, produzida por documentos internos das instituições. Pode definir estruturas e órgãos específicos.

2.3. Informal – regulamentada por regras informais e não estruturadas e que constituem orientações que poderão estar à margem de estatutos e regulamentos. Emerge da ação e os atores participam de modo distinto, podendo opor-se às regras estabelecidas, através da prática.

3. **Envolvimento** – atitudes e comportamentos dos atores em relação às possibilidades de participação e recursos disponíveis na defesa de determinados interesses. O modo como os atores se envolvem poderá ser classificado num *continuum*.

3.1 Ativa – participantes com formas ativas e elevadas de envolvimento de diferentes posições na organização, individuais ou coletivas, por exemplo, através da participação em processos de tomada de decisão.

3.2. Participação reservada – ponto intermédio entre a participação ativa e passiva, orientando-se por sentidos tácitos. Atividade menos voluntária dos participantes na qual não se empenham recursos. Não revela desinteresse ou alheamento, e pode evoluir para qualquer uma das outras formas e participação.

3.3. Participação passiva – comportamentos de desinteresse ou alienação das possibilidades concretas de participação, sendo estratégia de envolvimento mínimo ou de não envolvimento por parte dos atores.

4. Orientação – **cumprimento** de objetivos, onde os elementos humanos podem aceitar mais ou menos esses mesmos objetivos ou rejeitá-los.

4.1. Convergente – participação orientada para a realização dos objetivos e missão organizacionais onde os participantes reconhecem do ponto de vista normativo. As ações dos indivíduos legitimam esses objetivos.

4.2. Divergente – orientações contrárias às definidas pela instituição

Para efeitos de análise desta tese e de forma mais diretamente relacionada com a ação das crianças e com os elementos estruturais da instituição escolar, assumirão particular relevância para análise, o critério democraticidade, envolvimento e orientação. À medida que se analisem os diferentes episódios de investigação a matriz será mobilizada nos seus diferentes critérios, aprofundando-se a sua relação com os dados encontrados no terreno, em particular, nas assembleias de turma.

A participação como processo híbrido – espectros de participação

A participação, enquanto processo híbrido e complexo, pretende capturar a ideia de que não sucede do mesmo modo, em todos os momentos e, sobretudo, que as crianças não a veem como um processo uniforme. Neste sentido, identificá-la enquanto *processo híbrido* permite observar diferentes formas de a experienciar, com diferentes intensidades e diferentes níveis de importância atribuídos pelas crianças. A complexidade traduz, também, a necessidade de se conseguirem identificar diferentes constrangimentos e possibilidades que dependerão de inúmeros fatores – desde fatores individuais, estruturais, processuais ou legais – que a enformam e que possibilitam, às crianças, diferentes modos de a viver. Mais do que em níveis ou tipos, a participação equaciona-se num *espectro contínuo e situado* que deverá ter em linha de conta aspetos estruturais, natureza dos modos de participação e elementos individuais e coletivos desses modos de participação. A capacidade de gerar influência, seja de modo transformativo ou de modo a conservar uma determinada situação será um elemento crucial para a consideração da participação das crianças, sem a qual perderá significado ao nível do processo e dos resultados.

A multidimensionalidade do processo alerta para a necessidade de se considerarem diferentes aspetos influenciadores da participação das crianças. Do mesmo modo, assumir a participação como processo complexo remeterá para a sua análise enquanto processo heterogéneo que inclua as lógicas de identidade e diversidade da infância (Sarmiento, 2013), situando-a em contextos específicos de vida das crianças que a influenciam direta e indiretamente.

5. Os direitos de participação política das crianças nas sociedades contemporâneas: caminhos para uma *participação protegida e uma proteção participada*

“Parte da controvérsia em torno dos direitos das crianças, é a ideia de que as crianças podem ter esses direitos como posse do mesmo modo que os adultos possuem direitos. Alguns vêem-no como resultado lógico e razoável de se ver as crianças como pessoas no seu próprio direito. Outros, são mais céticos: ao dar às crianças direitos, estamos a colocá-las no mesmo nível daqueles supostos de cuidar delas, comprometendo a sua autoridade e as suas responsabilidades no cuidado das

crianças. Os direitos das crianças nestes termos tornam-se um assunto de tudo ou nada, com as crianças a perderem o seu estatuto ‘infantil’ no momento em que tomam posse desses direitos” (Wyness, 2006, p.207)

A consagração de direitos específicos às crianças que permitam salvaguardar um conjunto de limites à sua proteção, provisão e participação não garantirão a igualdade do exercício dos mesmos, em particular, a partir da ação das próprias sobre a sua própria condição. Recupera-se a questão lançada por Plummer (2003) sobre que possibilidades existem de garantir igualdade em sociedades desiguais? De como garantir que a própria noção de flexibilidade e variabilidade de direitos não choque, na essência, com outros que lhe estão salvaguardados? Apesar de um conjunto de dificuldades e tensões que se explorarão a este nível, não restam dúvidas quanto ao enorme impacto que a produção de uma Convenção com carácter Internacional e vinculativo ³²teve no estabelecimento de uma imagem coletiva da Infância, independentemente do local onde se situa, garantindo simultaneamente, a especificidade de cada um nos seus contextos de vida e a igualdade de direitos fundamentais a todas e cada uma. Estruturada em torno de três dimensões fundamentais de exercício e salvaguarda dos direitos das crianças, a CDC³³ situará ainda algumas noções importantes, pelo facto de “regerem” as ações e políticas de Infância em muitos dos países onde foram adotados.

³² A Convenção dos Direitos da Criança sucede a dois documentos anteriores. Em particular, à Declaração dos Direitos da Criança, de 1929, que contemplava dez princípios que deveriam nortear os direitos das Crianças, sem carácter vinculativo para nenhum dos signatários. Esta devolve à criança um conjunto de direitos em particular, os de carácter de proteção e provisão. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1959, dirigida a todo e qualquer ser humano, ainda que primeiramente referenciada e pensada para grupos adultos e não de crianças e/ou jovens. A especificidade do grupo Infância não é possível aqui de contemplar ou observar, ainda, tal como será com a promulgação da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989.

³³ A CDC foi ratificada pela Assembleia-geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, e em Portugal, pela Assembleia da República, em 21 de Setembro de 1990.

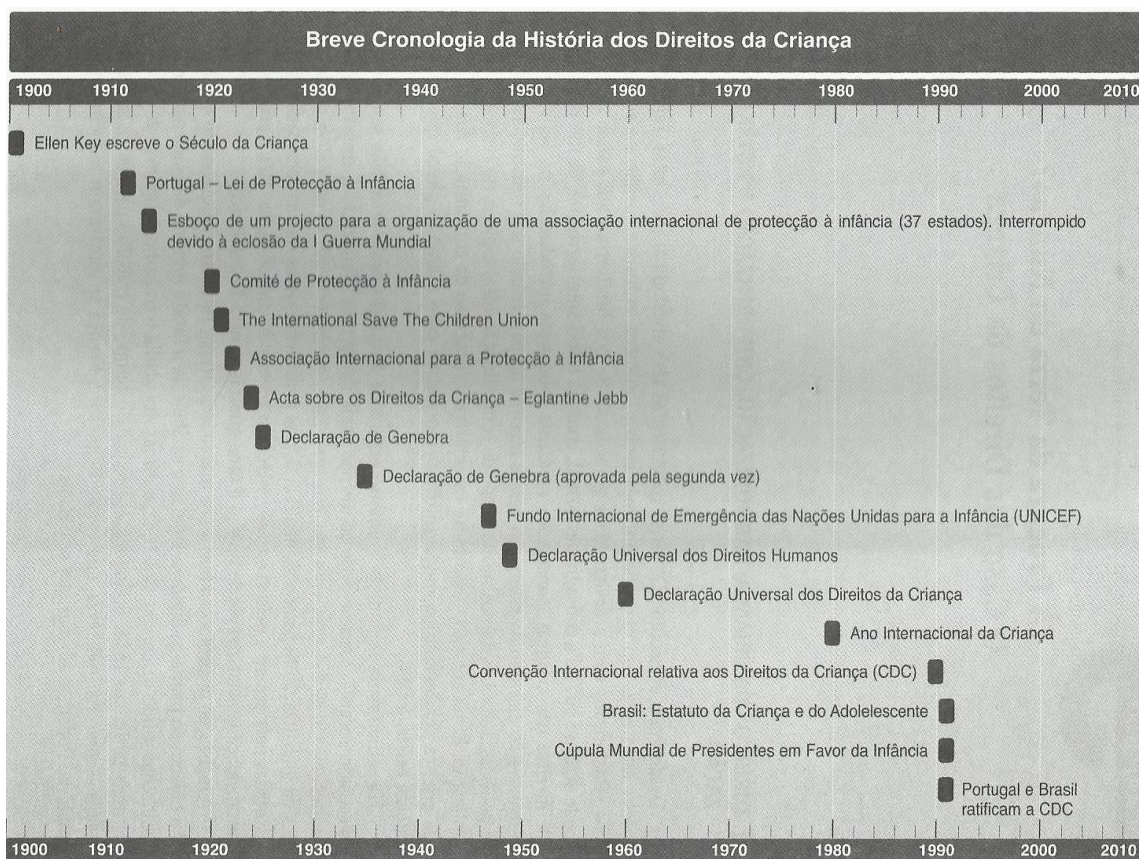


Figura 4 – Breve cronologia da História dos Direitos da Criança (Tomás, 2011, p.66)

No entanto, tal como sintetiza Tomás (2011), o caminho para a consagração de direitos específicos das crianças começará a traçar-se antes da ratificação da CDC, em particular – e não nos referindo aqui a documentos como a Declaração Universal dos Direitos Homem de 1959 – com a Declaração dos Direitos da Crianças, de 1929. Tal como afirma a autora:

“Só em meados do século passado, com a adoção pelas Nações Unidas, em 1989, da Convenção dos Direitos da Criança, a criança passa a ser considerada como cidadã dotada de capacidade para ser titular de direitos (Tomás, 2002). (...) A CDC é o mais ratificado de todos os tratados sobre direitos humanos e implicou um conjunto de alterações importantes para o grupo social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de protecção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos” (Tomás, 2011, p.67).

Como na maioria dos documentos reguladores de uma visão universal e global de direitos humanos, a CDC assume a dignidade humana como inerente à própria condição e o seu reconhecimento como princípio basilar. Reforça ainda a ideia de inalienabilidade dos mesmos, ainda que possa ser questionada, em particular assumindo,

como argumentam Plummer (2003), Lister (2007) e outros, pela necessidade de considerar os limites dos direitos cada vez mais flexíveis e porosos tornando assim, difícil, a ideia de cristalização e imutabilidade dos mesmos. Uma ideia interessante que percorre o preâmbulo é a de que toda a pessoa está “legitimada” para invocar, diríamos reivindicar, os direitos nela consagrados. Nesta medida, a ideia de que a criança deverá poder invocá-los independentemente de sexo, raça, religião, opinião política, língua, origem social ou étnica, fortuna, nascimento, ou qualquer outra situação potencialmente discriminatória do exercício desses mesmos direitos, encontra-se expressa.

Ao mesmo tempo, e percorrendo uma das tensões cuja discussão é mais difícil, a Convenção retoma a ideia já explicitada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1959), de que a Infância tem direito a ajuda e assistência especiais, sobretudo pela maior vulnerabilidade que apresenta comparativamente a outros coletivos sociais e geracionais. A ideia de proteção da criança aparece ligada, ainda que de modo não exclusivo, à lógica da sua não maturidade física e intelectual, originando assim a ideia de uma proteção especial a ela dirigida. Retomaremos este ponto mais adiante, aquando da discussão dos paradoxos centrais nos direitos e imagens das crianças. Apesar das limitações que se discutirão, a CDC parece ter trazido dois efeitos considerados centrais ao promover dois mecanismos distintos (Tomás, 2011): um primeiro, de harmonização legislativa, sendo juridicamente vinculativo, incorporando todos os direitos humanos (sociais, económicos, culturais, civis e políticos) (Jones, 2011); e da uniformização e estandardização relativamente à conceção dos direitos da criança. No entanto, e tal como diversos autores têm vindo a salientar, a sua consideração não implica na mesma medida a sua aplicabilidade, universalidade ou garantia de justiça (Liebel, 2010; Tomás, 2011; Fernandes, 2009; Jones, 2011, entre outros). Como qualquer documento de carácter legislativo e regulador, a CDC está construída em 4 princípios centrais: não discriminação ou universalidade; melhor interesse da criança; direito à vida, sobrevivência, e desenvolvimento; e o respeito pelas visões da criança.

O princípio da não discriminação e da universalidade (artigo 2º) prevê que a garantia destes direitos seja feita a todas as crianças, independentemente de raça, religião, etnia, língua, afiliação política, bem como pertença social, económica, handicaps, ou qualquer outro estatuto (Jones, 2011, p.6-7). O melhor interesse da criança permanece um dos princípios mais discutidos da CDC, nomeadamente pela

dificuldade em estabelecer consenso sobre a que se refere, sendo necessário atender-se a diferentes variáveis que influenciam o que se considere ser esse melhor interesse. No entanto, o artigo 3º da CDC estabelece que em assuntos públicos ou privados os interesses da criança deverão obter supremacia, referindo-se em particular ao âmbito legal e de cuidado das crianças. O direito à vida, e sobrevivência e a um desenvolvimento harmonioso constam no artigo 6º da Convenção e pretendem assegurar o direito à vida como inerente aos seres humanos e, por isso, também às crianças. Prevê-se ainda que estes se relacionem, diretamente, com os de provisão e de saúde, bem como de cuidados à infância (Jones, 2011, p.7). Finalmente, o princípio de respeito pelas visões da criança preconizados no artigo 12º, frequentemente associado às ideias de participação das crianças e de cidadania infantil.

Assim, a Convenção organiza-se ainda em torno de três lógicas distintas, às quais se associam diferentes conjuntos de direitos, frequentemente designadas como os 3 P's da Convenção: provisão, proteção e participação (Tomás, 2011). Ainda que podendo ser lidas separadamente, a realidade é que nenhuma destas lógicas poderá ser entendida sem que se estabeleçam diferentes interconexões e implicações, diretas e indiretas. Em alguns contextos e situações, de particular gravidade ou ameaça aos mais elementares critérios de bem-estar e sobrevivência das crianças, poder-se-á assumir a necessidade de supremacia de uns face aos outros, neste caso, por exemplo, dos de proteção ou provisão sobre os de participação. No entanto, e ainda que seja possível verificar-se na realidade social um conjunto de situações desta natureza, tal constatação não deverá anular, por princípio, a lógica de que sempre que possível e dentro de condições que não prejudicam esse bem-estar, a criança possa encontrar espaços e momentos para o exercício desses mesmos direitos e princípios. Tal como argumenta Hart (1992), a CDC ao centrar a sua preocupação em lógicas protecionistas da infância, descarta a ideia de que os direitos de cidadania das crianças preveem também responsabilidade que deverão ser “aprendidas” e que essa aprendizagem será conseguida se feita em contexto de atividades colaborativas com outros grupos, nomeadamente os adultos. Abre-se, deste modo, a ideia da consideração da lógica de intergeracionalidade na Infância e da geração (Honig, 2009; Sarmiento, 2000).

A primeira lógica, de provisão, refere-se à necessidade de garantir às crianças as condições mínimas de uma vida digna e adequadas às suas características. Apesar do reconhecido entusiasmo que a Convenção foi capaz de trazer à imagem das crianças

como portadoras de direitos e como sujeitos de direitos individual e coletivamente considerados, uma análise atenta levanta inquietações quer ao nível da sua aplicabilidade nas vidas quotidianas das crianças em todo o Mundo como ao nível das necessárias alterações político-sociais para os garantirem, nem sempre asseguradas.

Tal como consta no Relatório Especial da UNICEF comemorativo dos 20 anos da CDC,

“A agenda pelos direitos da criança está longe de ser totalmente cumprida. Milhões de crianças ainda são privadas de serviços essenciais que contribuem para a sua sobrevivência, para reduzir a sua vulnerabilidade e doenças e subnutrição, para prover acesso a água de melhor qualidade e saneamento, e para permitir que consigam educação de qualidade. Muitas crianças não contam com o ambiente protetor necessário para salvaguardá-las de violência, abusos, exploração, discriminação e negligência (...)” (UNICEF, 2009, p. i).

Não é contudo apenas ao nível da provisão que as limitações nos direitos das crianças se consideram comprometidas, transferindo-se sobretudo para o campo de um conjunto de limitações que podem observar-se quer no reconhecimento da Infância enquanto coletivo quer enquanto cidadãos de pleno direito, em sociedades devidamente preparadas para as receberem enquanto tal. Na verdade, as próprias condições para o assegurar do cumprimento dos direitos das crianças se encontram dependentes de fatores de ordem social, económica, social e cultural, que ajudam a determinar diferentes conceptualizações da própria Infância. Numa síntese de uma revisão crítica sobre a extensão da sua aplicação, Tomás (2011) salienta 3: as de definição legal e sua aplicabilidade; as das interpretações dos conceitos a eles subjacentes; e os aspetos organizacionais. Nos primeiros, e recorrendo a Alderson (2000) salienta: o facto de os direitos serem limitados, uma vez que nem sempre os contextos e interesses onde decorrem permitem o exercício de liberdades e responsabilidades às crianças; o facto de os direitos nunca poderem ser completamente alcançáveis, uma vez que dependem de uma multiplicidade de fatores capazes de os condicionar de modos mais ou menos severos; o facto de não terem carácter absoluto, e serem condicionados pelas capacidades quer das crianças quer dos adultos responsáveis por elas; finalmente, por ser necessário partilhá-los, sendo necessário considerar-se as dimensões coletivas e individuais dos exercícios desses direitos, quer pelas crianças quer pelos adultos. Nos segundos,

poderão incluir-se diferentes conceitos que dão origem a diferentes interpretações, frequentemente adultas, nem sempre consonantes com as ideias das próprias crianças. Tomás (2011) adianta o próprio conceito de participação como um desses exemplos, a par com o de maturidade para o fazer. Do mesmo modo poderiam aqui incluir-se as noções de melhor interesse da criança e de competência como conceitos ambivalentes e polissémicos que dificultam, frequentemente, a sua aplicação. Por fim, nos aspetos organizacionais, poderão salientar-se as dificuldades dos Comitês dos Direitos das Crianças em posicionarem-se perante decisões coletivas e o facto de os direitos das crianças dependerem grandemente de situações económicas e sociais de diferentes países, difíceis de homogeneizar (Tomás, 2011, p. 77-79).

Caminhos para uma proteção participada: os direitos de participação infantil

Como foi já debatido anteriormente, a ideia de que a cidadania corresponde até um certo sentido a um conjunto de direitos que um mesmo grupo de pessoas usufrui – aos quais correspondem deveres específicos – sustenta a sua premissa de igualdade e de justiça perante diferentes grupos sociais. Mas o mesmo não significa a sua redução a uma dimensão formal e legalista da cidadania, em particular quando se discute cidadania infantil. Tal como argumentam diferentes autores, um modelo de cidadania clássico, sustentando a ideia de três tipos de cidadania distintos – civil, política e social – nega a possibilidade de cidadania infantil e o estatuto político da criança, tal como foi já abordado (Sarmiento, Fernandes e Trevisan, 2009). A permanência de uma visão de cidadania enquanto conjunto *standard* de direitos anula desde logo essa possibilidade de consideração das crianças enquanto cidadãs, uma vez que esta seria apenas possível quando estas atingissem o estado adulto (Jans, 2004). Não será assim desejável que se atribua às crianças o mesmo conjunto de direitos e responsabilidades que detêm os adultos, tal como poderá não ser vantajosa a criação de uma cidadania *child size*, atendendo apenas às especificidades do grupo social Infância.

Esta ideia, discutida por Liebel (2008) tornar-se-á central no debate dos direitos das crianças, em particular os de participação, influência e codecisão. Partindo da assunção de que as crianças “não gozam de direitos económicos e políticos como

cidadãos autônomos” (Qvortrup, 2005, p.11), determinadas posições defenderão a necessidade de se encontrarem direitos iguais para crianças e adultos, enquanto outras argumentarão que tal não é desejável pelo peso que trará às crianças com responsabilidades totais e que, no limite, poderão colocá-las em situações particularmente vulneráveis. As primeiras basear-se-ão na ideia de que as crianças deverão poder exercer influência em todos os assuntos que as afetam e não apenas os que lhes dizem diretamente respeito enquanto crianças; as segundas, argumentarão no sentido de os localizar nos diferentes ambientes sociais em que as crianças se movimentam (Liebel, 2008) – “*child friendly citizenship*” (Roche 1999), ou a “*child-size citizenship*” (Jans, 2004) já referidas.

Ambas as posições apresentam fragilidades tal como observa Liebel. Na primeira, pese embora a ideia simbólica, a atribuição de direitos iguais não implica necessariamente a ideia de igualdade ou mesmo de justiça social – todas as crianças no Mundo têm direito a uma educação, sabendo-se que tal não é garantido a uma escala global, todas as crianças têm direito a viver condignamente e em contextos que permitam o seu desenvolvimento, no entanto, as taxas de pobreza infantil não param de aumentar um pouco por todo o Mundo. Do mesmo modo, a segunda posição levanta críticas quando se questiona se não poderá transformar-se numa “cidadania parcial” tal como defendido por Invernizzi e Milne (2005), sendo ainda necessário perceber-se até que ponto é necessário criarem-se estruturas próprias e específicas que possam garantir o exercício desses direitos.

A combinação do exercício de diferentes tipos de direitos tornaria as crianças então, cidadãs “completas”. Mas tal como adverte Liebel, as crianças gozam de um “*welfare role*”, no sentido em que lhes é estendida cidadania social mas nenhum poder para o exercício de outros conjuntos de direitos. Os seus direitos efetivamente gozados correspondem especialmente a direitos de proteção e de cuidado. Ainda assim, e ao contrário do que possa pensar-se na evolução das situações da Infância, nem mesmo a sua cidadania social permanece em progresso, bastando para isso analisar-se o aumento e permanência de taxas de pobreza infantil assustadoramente altas, a ineficácia das

políticas públicas para a infância, as crianças abusadas e mal tratadas, as crianças de rua, apenas para referir alguns dos exemplos mais gritantes³⁴.

Tal como sustenta Ennew (2000), poucas pessoas discordariam da ideia de que os direitos civis e políticos podem ser aplicados às crianças, ainda que estes estejam diretamente relacionados com a ideia de maturidade que, em última análise, é utilizada para a exclusão de determinados grupos abaixo de uma dada idade de serem membros plenos da *demos*. Para Van Bueren isto restringe, de forma “desnecessária”, a definição do político ao voto e à eleição direta, bem como aparece como “cego em relação às ações políticas das crianças globalmente” (1995, p.4).

Assim, a própria condição de execução e cumprimento de uma Convenção desta natureza se encontra dependente do que poderiam designar-se imagens da Infância ou construções sociais sobre a mesma, que determinam diferentes variáveis de análise nos direitos das crianças. Tomás (2011) sintetiza estas imagens sob a forma de paradigmas enquanto dispositivos de interpretação das imagens sociais da infância e que enformam a ação dos adultos sobre as crianças. Do mesmo modo, cada um destes paradigmas dificulta a criação da imagem da criança como ser participativo.

O primeiro, que designa como paradigma do *paternalismo, da propriedade e da domesticação*, pretende retratar as imagens subalternas da Infância e construídas pela sua *negatividade constituinte* (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2006) perante os adultos. Para além das questões de poder fortemente desqualificantes da criança, neste paradigma de compreensão da infância:

“Os diálogos que se estabelecem entre adultos e crianças caracterizam-se, na maioria das vezes, pela sua desigualdade entre subjetividades que interagem em condições (sobre) determinadas de negociação de sentido. A base desigual assenta sobretudo na ideia de que o discurso da criança se baseia no senso comum, na falta de experiência, incompletude e desorganização versus o discurso dos adultos, cujas ideias são supostamente as verdadeiras, complexas (quase) científicas e organizadas” (Tomás, 2011, p. 90).

³⁴ A par de um conjunto de documentos oficiais produzidos por cada País sobre as situações de diferentes categorias sociais, entre elas a Infância, os relatórios anuais produzidos pela Unicef – “Situação Mundial da Infância” – permitem observar as áreas, países e contextos onde de modo regular os direitos das crianças são violados, esquecidos ou negados em diferentes partes do Mundo (os relatórios encontram-se disponíveis online em www.unicef.pt)

É neste sentido também que se justificam os processos de administração simbólica da infância e da sua necessidade de domesticação e disciplina (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2006, p. 142).

O segundo paradigma, da *proteção e controlo*, perspetiva a infância como ser frágil, dotado de vulnerabilidades dependentes de seres mais competentes – por norma, os adultos – e cuja autonomia se encontra ausente. Neste cenário, a proteção assume maior ênfase revelando-se como condição fundamental da Infância e afastando as crianças dos perigos a que estão sujeitas. Esta ideia da necessidade de proteção estende-se a diferentes contextos de vida das crianças onde o exercício de poder se assume como central na análise.

O terceiro, *paradigma da periculosidade*, centra-se nas imagens frequentemente enviesadas da criança desviante, maldosa, normalmente reproduzidas em meios de comunicação social, e generalizando imagens que se estendem a concepções mais generalistas de infância.

Por último, os paradigmas *biologizantes e medicalizantes* da infância que se fazem sentir, em particular, no campo educativo. Retratam-se as imagens da criança idealmente desenvolvida, estandardizada correspondente a um estado ideal frequentemente associado à adultez. O recurso a teorias biológicas apoiadas na genética têm vindo a ganhar expressão em particular nos estudos biosociais da infância, justificando diferentes características das crianças a partir destes quadros, e sobre enfatizando-os. Um exemplo recente desta relação complexa entre biologia, genética e Infância é avançado por Lee e Motzkau (2011) sobre o *Mosquito Effect*³⁵.

Estes paradigmas, ainda que não estanques e isolados, tal adverte Tomás (2011) condicionam a interpretação e aplicação dos direitos das crianças. É aliás possível, em nosso entender, encontrar num mesmo contexto e num mesmo espaço-tempo a sobreposição de diferentes imagens da infância, a par com as ideias anteriormente

³⁵ O “Mosquito” foi um dispositivo construído em 2006 por uma empresa britânica, fabricante de materiais de segurança, que pretendia instalar-se no lado exterior dos edifícios, produzindo um barulho desagradável, com o intuito de afastar grupos de jovens com comportamentos antissociais e prevenir danos em propriedades. Este ruído produzido, na verdade só poderia ser ouvido por crianças e jovens até uma certa idade. O sucesso foi relativamente grande e a empresa vendeu cerca de 8000 unidades a lojistas, forças de segurança, bancos e parques de estacionamento. É uma boa ilustração do modo como se relacionou a idade com uma característica específica biológica. Sucederam-se campanhas (*BuzzOff*) em 2008 que lutavam contra a generalização de uma ideia de juventude que esquecia que eram jovens específicos que perturbavam e não “toda a juventude”.

apresentadas de insularização e domesticação da infância (Zeiher, 2003), que constroem ou possibilitam diferentes possibilidades de participação infantil em diferentes contextos de ação e de vida cotidiana das crianças

No mesmo sentido, Lansdown (2010) reflete sobre algumas das questões limitadoras dos direitos das crianças. Para a autora, no texto da CDC o significado de participação atribui-se em contextos muito mais específicos e, sobretudo, relaciona-se com outros direitos civis das crianças e jovens, tais como liberdade de expressão, religião, consciência, associação e informação, bem como o direito à privacidade. Um dos problemas que identifica ao nível da expressão das perspectivas das crianças é a utilização de modos de comunicação frequentemente desadequados das crianças que os utilizam. Assim, a implementação deste artigo deverá requerer o reconhecimento e o respeito por formas de comunicação não-verbais, tais como a brincadeira, expressões corporais e faciais ou desenhos e pinturas, através dos quais crianças ainda muito pequenas são capazes de expressar escolhas, opiniões, e preferências revelando conhecimento sobre os ambientes que as rodeiam (Lansdown, 2010).

Ao mesmo tempo, elas deverão ter o direito de expressar essas mesmas opiniões em “todos os assuntos que as afetem”. A maioria dos processos de tomada de decisão, desde a família ao nível internacional, que têm impacto direto ou indireto nas crianças, podem ser definidas como assuntos que lhes dizem respeito: transportes, escola, orçamentos, planeamento urbano, proteção social ou redução da pobreza serão disso exemplos. Argumentaríamos, na nossa perspectiva, que o direito das crianças a expressar opiniões em todos os assuntos se torna problemático, sobretudo equacionando-se esta possibilidade, não tanto do ponto de vista de “maturidade” e “competência” mas, avaliando os riscos e malefícios que, no final, poderão trazer à criança. Há diferentes contextos de vida em que, embora as expressões e pontos de vista das crianças devam ser considerados válidos, as ameaças ao bem-estar corrente e futuro das crianças obrigam a uma “emergência” de ação nem sempre compatível com a supremacia deste princípio. Parece evidente, no entanto, a necessidade de identificar e contrariar diferentes obstáculos à participação das crianças sistematicamente justificados por adultos em diferentes contextos. O artigo 12º da CDC será porventura, um dos mais analisados por investigadores da Infância assumindo-se que é este que, de modo mais ou menos explícito, contempla a ideia da participação infantil como um direito universalmente garantido.

Milne (2005) adianta o argumento de que ao contrário do que se espera, a CDC não contribui de facto para uma construção de uma cidadania plena das crianças mas antes, a uma simples extensão dos privilégios associados aos direitos específicos que lhe são atribuídos. Ainda assim, a CDC partilha com outros documentos de índole semelhante um conjunto de ferramentas básicas que permitem pensar-se num ideal de cidadania. O artigo 12º da CDC, se entendido como o mais inovador e mais possibilitador da abertura teórica a uma participação efetiva da criança e ao alargamento do seu estatuto social é, simultaneamente o que mais questões levanta e mais ambiguidades “ajuda” a construir. Assim, tal como advertem diferentes autores, a própria necessidade de esclarecer e delimitar as noções de “voz” e perspectiva das crianças remete para o esclarecimento não apenas de relações de poder, mas dos modos pelos quais essa escuta e essa voz são formuladas. Como argumenta Christensen (2009), a agência mobilizada pelas crianças refere-se não apenas a uma capacidade individual das crianças, mas também a um processo e experiência socialmente localizados. Os atores sociais, ainda que considerando diferentes tipos de constrangimentos e limitações às suas ações, mantêm capacidades e conhecimentos mobilizados nas ações diárias, sendo isto que interessa conhecer e questionar ao estudar os modos de participação infantil. As culturas de comunicação das crianças (incluindo dimensões como as interações sociais que estabelecem, os usos que atribuem aos diferentes tipos de linguagem, os significados que atribuem às palavras e ações, e a importância do tempo e do contexto) ajudam a compreender esses modos de interpretação, contribuindo para uma ideia de voz das crianças aproximada daquilo que se pretendia. No mesmo sentido, a ideia de Lee e Motzkau (2011), que sugere que a multiplicidade da “voz” das crianças, levanta preocupações nas questões ético-políticas da representação e participação das crianças, mas reflete também a ideia da passagem de uma infância com voz mas sem discurso, e a relação complexa com um conjunto de condições institucionais e tecnológicas nas quais as suas vozes são amplificadas, interpretadas e mediadas. Do mesmo modo, e tal fomos argumentando ao longo do trabalho, a conceção de dinâmicas de interpretação da voz e agência das crianças implica entender-se como acontece essa agência e de que modo são estabelecidas as condições para o seu exercício (Christensen, 2009). Esta implica ainda a consideração das crianças enquanto agentes individualmente considerados ou enquanto agente coletivo, particularmente importante para a construção de um estatuto formal de cidadania e respetivo reconhecimento. Assim, e ainda argumentando a partir de Christensen (2009) a agência

das crianças deverá entender-se enquanto processo dinâmico de construção que envolve a ideia da infância como categoria capaz de envolver-se com outros seres humanos, artefactos, e movimentar-se em diferentes contextos de poder e de posicionamento social que condicionam e alteram essa mesma agência. No decurso das suas práticas quotidianas, e em momentos específicos de participação, a ideia de aliança e rede de relações entre crianças e adultos assumirá particular importância, por exemplo, na análise do quotidiano escolar.

Ainda questionando os âmbitos da participação infantil e modos de efetivação da mesma, Christensen (2009) admite que no que respeita à agência das crianças se tenha criado uma visão romantizada das crianças, que corre o risco de não reconhecer e teorizar sobre as diversidades de agências que podem encontrar-se. Este aspeto será relevante na análise dos modos de participação infantil em contexto escolar, mesmo ao nível de turma, onde é possível observar-se diferentes modos de ação ainda que num contexto relativamente homogêneo de crianças. Nesse sentido, então, a autora aponta para a necessidade de equacionar uma participação que possa: explorar as relações entre provisão e proteção das crianças; que possa desenvolver uma nuance na linguagem entre diferentes formas e contextos de participação nas realidades quotidianas das crianças; que examine os modos através dos quais se produzem voz e agência das crianças; que possa teorizar da diversidade das agências das crianças sem romantizá-las, e podendo encontrar o que anteriormente havia já definido como as comunalidades e diversidades da Infância (Christensen e James, 2005); que resgate a ideia das crianças como atores individuais e coletivos.

Fazer face aos obstáculos na concretização dos direitos de participação das crianças

“Demasiadas vezes, espera-se que as crianças encaixem nos modos adultos de participação quando, o que é necessário, é uma mudança institucional e organizacional que encoraje e facilite as vozes das crianças. Infelizmente, a participação das crianças é um assunto alto em retórica mas por vezes baixo na prática” (Prout, 2003, p.21)

Tal como foi possível observar, a participação das crianças reveste-se de um conjunto de limitações, quer na sua teorização quer na sua prática, que limitam a extensão da sua compreensão e avaliação. Será por isso útil, identificar alguns dos

obstáculos identificados e de que modo influenciam essas percepções dos processos participativos infantis.

Lansdown (2010) sintetiza um conjunto de desafios em diferentes áreas na implementação de processos de participação infantil. Diferentes autores têm vindo a sugerir que um dos pontos centrais onde a análise da participação das crianças encontra maiores desafios se centra na presunção das suas incapacidades comparativamente ao que seriam capacidades evidentes dos adultos para o fazerem (Wyness et al, 2004; Sarmiento, 2009; Lee, 2005; Christensen, 2003; Lansdown, 2005, 2010, entre outros). Esta tensão – da avaliação da competência/incompetência – é de resto expressa no próprio artigo 12º da CDC que a fundamenta, ao afirmar que

“Os Estados Parte garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões lhe respeitam, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (CDC, 1989, p. 10)

Ora, e tal como argumenta Fernandes,

“Os critérios idade e maturidade deverão sempre ser entrecruzados com variáveis como o contexto social em que a criança se insere, a natureza da decisão, a experiência de vida e o apoio adulto em todo o processo, de forma a respeitar as suas opiniões e permitir rentabilizar as suas competências de participação” (2009, p. 103).

Do mesmo modo, e como adverte Ennew (2000), estes direitos civis e políticos das crianças são frequentemente equacionados como

“Direitos de participação, em particular nos artigos 12 a 15º, referindo-se aos direitos das crianças em influenciar decisões tomadas em seu nome, a expressar as suas visões, a ter liberdade de pensamento, consciência e religião, e a liberdade em formarem associações. Estes direitos são também temperados na convenção com a necessidade de se ter em conta “a idade e a maturidade das crianças” (Ennew, 2000, p.12)

Este instrumento pode ter três tipos de leituras distintas: a dos legisladores; dos implementadores e dos comentadores. Alguns leem estes direitos civis e políticos bem além dos de participação. Na perspetiva dos legisladores, a dominância veio dos EUA e a escrita da Convenção foi um processo bastante longo. Na perspetiva dos implementadores, os Comitês dos Direitos da Criança são o seu órgão principal, e para

estes, o artigo 12º assume grande importância. A ideia chave do Comité é a de que a criança é um sujeito ativo de direitos, alinhada com as ciências sociais que consideram as crianças como atores sociais competentes (Qvortrup, 2009). No entanto, quando se analisam as práticas de participação de diferentes países, é possível ver-se a consideração de eventos como idas a concertos por parte das crianças como iniciativas de participação. Na perspectiva dos comentadores, surge o debate sobre quais os artigos fundamentais dos direitos civis e políticos das crianças. Incluem-se aqui os art.º 12º, mas também o 16º e 17º, e ainda (como para Hart) o 23º, 29º e 31º. Num artigo acerca da dificuldade em monitorizar os direitos civis e políticos das crianças, Peter Newell sugere que estes direitos estabelecem, fundamentalmente, a ideia do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos ativos:

“Estes direitos são um aspeto fundamental dos direitos humanos das crianças enquanto membros iguais da raça humana; em particular, os direitos civis estabelecem o estatuto da criança como individual, desafiando a ideia tradicional das crianças como posses, objetos de preocupação” (Newell, 1998).

Ainda na linha de determinação destes direitos de participação, Christensen (2009) argumenta no sentido de que o direito à participação poderá ser considerado ambíguo e condicional, devendo questionar-se quem decide e como? Em que momentos se decide?

Tal como sugere Lee (2005) as crianças encontram-se no “complexo de vulnerabilidade” sendo vistas como inocentes, permitindo que sejam excluídas politicamente, dando aos adultos o direito de atuar e agir em nome das crianças (Wyness, Harrison e Buchanan, 2004). As ideias de competência das crianças estão intimamente ligadas a idade cronológica, ainda que investigações recentes a crianças e jovens revelem que estes não se assumem como seres políticos, precisamente por terem oportunidades limitadas de participação efetiva e, por isso mesmo, pouca preparação para o fazerem. No mesmo sentido deverá considerar-se que crianças e jovens a quem foram dadas essas oportunidades revelam maior capacidade para se verem como seres políticos, com uma voz válida e legítima. As competências deverão ainda encontrar-se relacionadas com as experiências, para qualquer ser humano, em particular, com as crianças. No mesmo sentido, Lister (2007) sugere que a idade é um fator importante a

ter em conta, embora isso não signifique que a tiremos da categoria Infância – no final, as competências das crianças para participar dependerão de um número de fatores diversos, nomeadamente as experiências anteriores, os processos e resultados dessas experiências e, claro, da natureza e complexidade da participação pedida às crianças. Assim, as competências das crianças deverão ser assumidas enquanto “realizações práticas” e não tanto enquanto conceitos abstratos (Hutchby e Moran-Ellis, 1998). Ao analisarem-se as competências políticas de crianças e jovens devemos ter cuidado com os conceitos e noções utilizadas e com os modelos de competências aplicados. Os autores adiantam três ideias que poderão ser interessantes também na análise das competências políticas e, por isso, das crianças enquanto atores políticos: a necessidade de conduzir estudos que situem essas experiências em circunstâncias empíricas das vidas diárias das crianças; que essas circunstâncias – ou áreas de ação – sejam consideradas quer possibilitadoras quer inibidoras das capacidades de as crianças demonstrarem competências; para conhecermos essas competências sociais necessitamos de ver as ações dos participantes e procurar os modos pelos quais atribuem sentido às suas ações diárias num dado contexto social de ação.

Além da falta de reconhecimento do direito das crianças em serem ouvidas, existe pouco entendimento das capacidades que as crianças têm nas suas vidas quotidianas para contribuir em processos de tomada de decisão. O argumento da idade, particularmente utilizado na América do Norte e na Europa, tem vindo a ser desmontado, alegando-se a necessidade de um extremo cuidado nas conclusões que se tiram considerando apenas este fator (Lansdown, 2010). Uma das razões para esta desvalorização constante da validade das suas perspetivas recai precisamente num acento tónico mais elevado nas questões da proteção do que nas de participação e responsabilidade. Por outro lado, o seu estatuto mais associado a dependência e menos a autonomia enaltece estas desvalorizações. Claro que tal não implica negar, como adverte Lansdown (2010), a perspetiva de que muitas crianças são de facto imaturas do ponto de vista físico, acumulam ainda poucas experiências e pouco conhecimento sobre situações que as podem tornar vulneráveis. Mas, parece também ser claro que às crianças são negadas diferentes oportunidades de participação para tomada de decisão que poderiam ser dadas tendo em conta a ideia de que as capacidades aumentam à medida do tempo, maturidade, experiências, contextos, etc...

Recuperando os mitos e obstáculos mais identificados na literatura, Tomás (2011) identifica um conjunto vasto, de entre os quais poderemos também destacar os que se relacionam com a lógica da competência das crianças para a participação. No sexto “mito” à participação:

“Há falta de confiança nas competências infantis. A participação para a emancipação exige do adulto um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder” (Tomás, 2011, p. 108-109).

Esta falta de confiança traduzir-se-á, frequentemente, no fechamento das oportunidades e aberturas previamente identificadas por Shier (2001) e que dependem, em larga medida, do posicionamento do adulto face a essa perceção das competências das crianças. Esta ideia exigirá também que o foco se centre no conjunto de aprendizagens que se tornam necessárias propiciar às crianças, entendendo-as como processuais, contextualizadas e adquiridas na prática. Genericamente poderia afirmar-se que a própria natureza das competências – sejam elas infantis ou não – nos impele a colocá-las numa lógica de aquisição gradual de conhecimentos e aprendizagens que derivam, maioritariamente, dos contextos em que se inserem, providenciando diferentes tipos de aquisições. Tal ideia, finalmente, reforça o argumento de que quanto mais experiências de participação puderem ser criadas com as crianças maiores serão as suas aquisições e, com isso, melhores se tornarão esses mesmos processos (Cockburn, 1998; Wyness et al, 2004). De resto, as próprias crianças em ambos os contextos de investigação parecem evidenciar os aspetos da aprendizagem e a repetição das experiências de participação como fatores centrais para o seu sucesso.

Importará ainda reter a ideia de que o balanço entre as competências para a participar e a consideração do bem-estar das crianças levará a que se admita que, em contextos particularmente vulneráveis ou com o potencial de danificar a criança, a presunção da proteção do adulto deverá permanecer como critério fundamental ao decidir se a criança deverá ou não ser envolvida. De resto, em diferentes situações e com níveis elevados de complexidade e de compreensão poderá não ser possível à criança aceder a toda a informação necessária para que, desse modo, lhe seja possível

participar. Assegura-se, assim, que quando se presumem as suas competências elas se avaliem em função de diferentes critérios e contextos tal como se explorou³⁶.

Apesar de as crianças poderem ser fortes defensoras dos seus próprios direitos, desde que sejam garantidas as condições apropriadas para acesso à informação, espaço e oportunidade de participar, Lansdown (2010) argumenta no sentido de serem novas e relativamente pouco poderosas, fazendo com que apenas possam exercer esse papel, frequentemente, quando existem adultos que facilitam esse processo. A atividade autónoma das crianças não é por isso, em muitos casos, um objetivo realista e por isso mesmo necessita de um compromisso a longo prazo por parte dos adultos e organizações para serem um apoio e mediação que permita sustentar essas mesmas atividades. Para a autora, no entanto, este maior grau de “dependência” face aos adultos poderá expor as crianças a maiores riscos de manipulação dos seus interesses e modos de participação.

A manipulação adulta em contextos de participação infantil parece ser, assim, um dos pontos mais fortes de tensão, tornando-se difícil, tal como Shier (2009) e outros autores argumentam, garantir modos de participação genuína, em particular na definição das agendas com as crianças. Muitas das observações centram-se na facilidade que possa existir em escutar as crianças sem que isso se traduza em mudanças efetivas ou mesmo na utilização das preocupações das crianças para que se atinjam objetivos adultos ou políticos.

Também neste sentido, dois outros mitos podem ser associados a esta tensão, tal como identifica Tomás (2011). A ideia de que na participação infantil se reproduzem e mimetizam modos adultos de participação (Pauliina e Kalio, 2011; Wyness, 2004; Sarmiento, 2009, entre outros), ainda que verdadeira não deverá impedir a procura e modos de participação onde “ (...) a infância não é um grupo homogéneo, e que as crianças necessitam de escolher os seus próprios fóruns e ações, de acordo com o contexto onde estão inseridos” (Tomás, 2011, p.108).

³⁶A tensão revelada neste domínio surgiu também no discurso de um dos docentes da escola onde se realizou parte da observação desta tese, apontando para as diferentes nuances que estes processos frequentemente assumem para os adultos que os conduzem.

A dificuldade em formar iniciativas de participação da base de crianças é maior do que com adultos, uma vez que estas sentem maiores dificuldades em organizar-se, formar associações, nomeadamente ao nível do poder local (Lansdown, 2010). A seleção de crianças para participarem neste tipo de iniciativas traz tensão entre, por um lado, um compromisso em criar oportunidades para a participação e, por outro, na obrigação de assegurar que o desenvolvimento do processo é localmente liderado pelas crianças. Torna-se importante que as crianças tenham acesso a políticos e decisores durante o processo. Diversos autores, como Shier (2010) têm vindo a identificar melhores resultados quando as crianças são envolvidas em processos de participação que se centram nas suas próprias realidades e comunidades (Christensen, 2003).

O envolvimento de crianças e jovens em iniciativas de poder local tem por norma a sua consubstancialização na inclusão em estruturas formalizadas e replicadoras de estruturas prévias. Neste sentido, é usual que estas ocorram a partir de conselhos de juventude, de assembleias municipais e de participação em orçamentos participativos. Nestes, os espaços são usualmente mediados por estruturas de poder adultas que usualmente assumem maior relevância do que as próprias crianças³⁷.

A ideia de envolver as crianças em torno dos seus direitos nem sempre ocorre com consequências positivas. Mas estes riscos poderão ser vistos como necessários e inevitáveis quando o que se pretende é mudança. De qualquer modo, como argumenta Lansdown (2010), é necessário ter-se em conta que com crianças existe um maior dever de cuidado que não se coloca, do mesmo modo, quando se trabalha com adultos. Torna-se assim necessário equilibrar o direito à proteção e o direito à participação, reconhecendo que pode ser negativo ou criar expectativas irreais ou excessivas as crianças tal como é a negação do seu direito em tomarem parte de decisões que são capazes de tomar.

Importa ainda equacionar nesta questão o “melhor interesse da criança” que nem sempre representa aquilo que, de facto, é o melhor para ela e para o seu

³⁷ No entanto, a criação de espaços menos formalizados e mediados e construídos com alianças e espaços adultos parece ser apontada pelos jovens da CAC como uma das estratégias mais interessantes a par com as atividades de voluntariado nas próprias comunidades. A aproximação ao poder local nas juntas de freguesia, por exemplo, parece também interessar, como se desenvolverá, para a tomada de decisões conjuntas entre crianças e jovens. Assim, e também neste domínio, a definição de políticas públicas que possam assumir o coletivo da infância na definição de políticas municipais, por exemplo, permanece uma tarefa a conseguir neste domínio.

desenvolvimento. Na realidade, mesmo ao analisar o melhor interesse da criança, as suas perspetivas e visões deverão ser tidas em conta dando-lhes a oportunidade de expressar o seu ponto de vista relativamente às decisões que se vão tomar, observando-se quer a sua idade quer a sua maturidade (Lansdown, 2010). Do mesmo modo, deverão equacionar-se situações em que benefícios/prejuízos da participação possam estar em questão, e onde os recursos necessários à participação não se encontrem devidamente assegurados, agravando diferenças e desigualdades já existentes nesses mesmos processos.

Do mesmo modo, uma sobrevalorização da sua necessidade de proteção terá o efeito oposto, negando-se as oportunidades que possam ter de desenvolver competências de participação (Lansdown, 2010). Tal como havia já argumentado Prout (2009), a participação e envolvimento das crianças é ainda importante na diminuição de fatores de exclusão e marginalização social.

Retomando os mitos sobre a participação infantil, Tomás referencia o que argumenta que a infância deve ser protegida, uma vez que a participação corre o risco de tornar as crianças em pequenos adultos (2011, p.108). Ainda que reconhecendo as dificuldades em colocar em prática processos democráticos de partilha de decisões com crianças, diferentes autores apontam vantagens no sentido crítico, na pertença a uma sociedade mais vasta e ao reconhecimento (Tomás, 2011; Cockburn, 2005; Shier, 2010).

A par destas tensões, Malone e Harthunt (2010) adiantam o perigo das definições de participação “*one size fits all*” (modelos universais para a participação), tal como se discutiu anteriormente, bem como a necessidade de práticas de monitorização e avaliação dos processos participativos com crianças, tal como Lansdown explorou já (2005, 2010). Por fim, referenciam ainda a necessidade de construir teorias da participação que acompanhem as práticas, considerando que esta é subteorizada e sobre praticada (Malone e Hartunh, 2010, p.32-34). Outra questão³⁸ diz respeito à representatividade dos processos e dos modos, a partir dos quais, se poderá ou não garantir que diferentes grupos de crianças possam ser envolvidas nessas experiências (Christensen, 2009), apelando à criação de processos mais vastos a níveis

³⁸ Frequentemente levantada pelas crianças e jovens de Aveiro

mais micro – como as escolas – que pudessem posteriormente alargar-se a órgãos mais vastos de participação.

Por outro lado, importará refletir sobre até que ponto a CDC é capaz, de facto, de promover os direitos de participação que advoga, tal como reflete Milne (2005). Para o autor, mais do que construída de modo a promover a cidadania das crianças, a CDC estendeu às crianças um conjunto de privilégios ainda que não especifiquem os modos e condições em que poderão ser alcançados.

Apesar destas limitações, o autor argumenta que ela foi capaz de abrir a possibilidade da cidadania as crianças, a partir dos seus direitos de participação. Assim, esta nomeia um conjunto de privilégios, tais como direito às suas próprias visões do mundo e à liberdade de expressão e pensamento, assumindo que os artigos 12º e 15º oferecem muitas coisas às crianças. Mas, existe um conjunto de limitações que poderão encontrar-se no facto de a noção avançada de cidadania não prever um balanço ou equilíbrio entre uma lógica de direitos e responsabilidades que permanece, ainda, como central no conceito contemporâneo de cidadania. No limite, ainda, a expressão destes direitos às crianças constitui, em última análise, um direito dos adultos a considerarem-nas competentes ou não para um exercício das liberdades nela contemplados. As questões de poder e da sua redistribuição – tal como se analisou anteriormente – permanecem, então, por resolver na discussão da abertura de espaços e oportunidades de participação das crianças na sociedade democrática. Por outro lado, e referindo-se explicitamente aos direitos políticos tal como enunciados por Marshall (1950) – aqueles que promovem a participação no exercício e partilha do poder político – não se encontram explicitamente previstos nos artigos 12º ou 14º da CDC. A Convenção assegurará, assim, segundo Milne (2005) os direitos básicos enunciados por Marshall – os civis, a partir da lógica de proteção, os políticos enunciados nos de proteção e os sociais a partir dos de provisão – deixando, no entanto, espaços de exclusão de cidadania, nomeadamente no que aos direitos económicos diz respeito. Assim, e para o autor, a CDC

“Ao não observar diferentes domínios de cidadania das crianças dá apenas um passo entre vários necessários de modo a promover a integração das crianças na sociedade civil com portadores de direitos plenos a partir de alguns artigos participatórios. Foi ainda restringido na sua aplicação a pequenos domínios tais como os conselhos infantis e os parlamentos infantis, e alguns movimentos de crianças ‘respeitáveis’.” (Milne, 2005, p.34)

Também a visão de Infância e criança já discutida é reforçada na perspectiva de Milne (2005), ao afirmar que é necessário levar-se em linha de conta as contribuições da história o desenvolvimento do estado social e das políticas de proteção das crianças que definiram e redefiniram o que as crianças são retirando espaço à autonomia e sobrepondo-lhe lógicas de proteção. Desafiar estas tendências e permitir autonomia às crianças, vistas por algumas pessoas enquanto falta de supervisão e proteção, é retirar quer crianças quer adultos da sociedade “respeitável”. Não são “boas” pessoas.

A extensão da cidadania como promessa superior da CDC fica, assim, posta em causa, uma vez que

“ (...) As crianças, não estão mais perto de partilhar a sociedade civil com os adultos do que estavam antes e as possibilidades para que isto melhore são pequenas, tendo em conta ausência geral de vontade política e social que lhes permita atingir tal fim. (...) Torna-se moralmente difícil negar que as crianças são portadoras legítimas e competentes de direitos. Elas geralmente possuem capacidade de formar conscientemente planos e projetos, incorporando passado, presente e futuro, e experimentando diferentes projetos. Assim, assumindo que o são, o passo seguinte lógico seria o de permitir que exercessem esses direitos. Isto não implica, no entanto, afirmar o distanciamento da necessidade de proteção enquanto as crianças não sejam capazes de exercer esses direitos. “ (Milne, 2005, p.40)

Alguns desafios aos direitos de participação das crianças

Tal como argumenta Lansdown (2010) as crianças têm vindo a ser envolvidas em políticas públicas, análise social e económica, campanhas, investigação, educação de pares, desenvolvimento comunitário, diálogo político, participação democrática nas escolas, etc.. em particular desde a promulgação da CDC (ONU, 1989). No entanto, torna-se necessário, a par destas experiências, a transformação das estruturas e políticas que tornem possível a inclusão desse direito de participação como algo sustentável, e que permita às crianças serem ouvidas e tidas em conta em todas as decisões que as afetam. Apesar da lógica de envolvimento em todas as decisões, o binómio participação/proteção assume importância relevante, novamente, sendo que poderão

existir decisões que sua complexidade, âmbito, e impacto que poderão ter nas crianças remeterão mais para lógicas de proteção.

Os níveis de envolvimento que poderão ser identificados em processos de tomada de decisão com crianças, são quatro: ser informado; expressar uma opinião informada; ter essa opinião tida em conta; ser o decisor principal ou secundário (Alderson e Montgomery, 1996). No entanto, e assumindo estes níveis, o artigo 12º parece contemplar apenas os 3 primeiros, excluindo a quarto, remetendo para uma lógica mais restritiva da participação das crianças. Segundo a autora, assume a presunção de que os adultos têm a responsabilidade pela decisão, enquanto são informados e influenciados pelas visões e perspectivas das crianças. De modo a alargar a reflexão, a autora propõe que a análise vá além do artigo 12º. Assim, por exemplo, o artigo 5º equaciona o estatuto da criança em relação ao adulto, que tem responsabilidades sobre ela, colocando a ênfase de que a direção e orientação dos pais deve ser feita “de acordo com as capacidades de envolvimento da criança” e de apoio “ao exercício da criança dos seus direitos”. Isto implicará duas coisas: o reconhecimento de que é a criança quem exerce os seus direitos e de que o nível de apoio dado pelos adultos deve ter em conta as capacidades da criança. Dito de outro modo, implica a transferência de responsabilidade pela tomada de decisão dos adultos para as crianças, à medida que estas adquirem a competência e tenham a vontade de o fazer. Por isso mesmo, permitiria o envolvimento das crianças no 4º nível de tomada de decisão alargando, desse modo, as limitações encontradas no 12º (Lansdown, 2010).

Quando vistos em conjunto, então, estes direitos podem ser entendidos como constitutivos do direito à participação, uma vez que este é um direito humano fundamental em si mesmo. Significa ainda um meio de concretização de outros direitos. Reconhece as crianças como cidadãs e – com diferentes níveis de capacidade de acordo com o ambiente, idade e circunstância – capazes de contribuir nas decisões que as afetam, como indivíduos, como grupos específicos de crianças, tais como raparigas ou crianças trabalhadoras.

Este conjunto de alterações passaria para Lansdown (2010) por três dimensões:

- Alterações legais – criação de mecanismos de queixa, acesso a ajuda legal e tribunais, definição de responsabilidades parentais, direito a formarem assembleias de escola, introdução de idades de consentimento, descida da idade de voto, etc....

- Divulgação de informação sistemática sobre direitos das crianças de todas as idades e condições – direitos humanos na escola, informação “*child friendly*” em hospitais, documentos de consulta de governo “*child friendly*”. O princípio é o de que as crianças não poderão exercer os seus direitos se não tiverem um acesso a informação adequado.

- Sensibilização e consciencialização dos adultos – formação de profissionais em direitos das crianças e a todos que trabalham direta e indiretamente com crianças, cursos de formação parental em direitos das crianças.

Na mesma linha, Mason e Bolzan (2010) argumentarão que a participação como envolvimento em processos de tomada de decisão é aquela que reúne menor construção nos países estudados. Para as autoras, é precisamente nesta construção da participação infantil que a partilha e transferência de poder entre adultos e crianças deve ser entendida como fundamental e com potencial transformativo nas relações adulto-criança. Apesar disso, as autoras argumentarão que em muitos países, esta ideia continua a aparecer retoricamente mas não na prática.

Para Thomas (2009), na participação infantil é necessário ter-se em linha de conta aquilo que as crianças querem e modo como querem, que nos pode dizer muito acerca das suas vidas e aspirações. Inspirado nos diferentes modelos de participação, o autor identifica os diferentes locais onde a participação das crianças poderá ou não ocorrer, salientando que a classificação se baseia fundamentalmente nas experiências anglo-saxónicas (deixando, por isso, a atenção a outros contextos onde a participação se dará em níveis distintos).

1. Interações familiares, onde desde bebés, as crianças interagem em diferentes modos de diálogo com diferentes membros da família;
2. Situações do cuidado das crianças onde as relações são menos familiares mas podem existir direitos formais a uma voz em decisões importantes e em processos formais e informais;
3. Contexto familiar, quando estejam em questão decisões sobre residência em caso de divórcio ou separação parental e onde poderão existir situações formais para que a criança expresse as suas visões;

4. Escola – na maioria das escolas as relações são hierárquicas e mais ou menos autoritárias e as crianças experimentam, várias vezes, o facto de terem pouca voz ou controle, mas poderão também existir estruturas como as assembleias de escola que dão até um certo um ponto, às crianças, a oportunidade de tomar decisões.
5. Vidas públicas nas comunidades, onde as atividades autónomas das crianças poderão encontrar diferentes decisões por parte dos adultos;
6. Contextos comerciais onde as crianças poderão ser toleradas, excluídas ou especialmente tratadas tendo em conta os propósitos da organização;
7. Organizações civis e comunitárias onde as crianças raramente estão presentes, a não ser enquanto aprendentes de adultos;
8. Organizações e serviços de infância e juventude “tradicionais” – clubes e sociedades cujo princípio principal é o de fornecer atividades às crianças, onde a “participação” poderá não ser explícita enquanto parte da cultura mas onde as crianças, na parte, assumem um papel substancial;
9. Organizações de crianças e jovens estabelecidas com o propósito de promover a “participação” – poderão ser localmente baseados ou centrados em interesses particulares;
10. Organizações estabelecidas com o propósito de consultar crianças e jovens em relação a serviços públicos específicos;
11. Instituições formais e representativas das crianças e jovens – fóruns locais, conselhos de juventude, assembleias e parlamentos. (Thomas, 2009,p. 186-187)

Em todos estes contextos, o autor argumentará que as crianças e jovens procuram ser levadas a sério, serem envolvidas em diálogo com adultos e com pares com um grau apropriado de autonomia.

6. Participação das crianças em diferentes geografias

Pretende-se, neste momento, discutir alguns dos desafios contemporâneos à cidadania, com particular enfoque nas questões relacionadas com a Infância, partindo do mapeamento de movimentos sociais de crianças que desafiam as visões mais tradicionais da mesma. A análise destes movimentos permitirá, ainda, encontrar tensões e oportunidades na participação e construção de cidadania, à luz de diferentes realidades que equacionam a inclusão social das crianças, enquanto membros individuais e coletivos dos contextos em que se inserem. Do mesmo modo, será possível observar como diferentes mecanismos efetivam esses modos de participação, permitindo que essa afirmação seja levada mais longe. Observar-se-ão outros hemisférios, tradicionalmente menos estudados na Sociologia da Infância, como se explicará, e que produzem imagens de infâncias que desafiam as mais normalizadas, tipicamente encontradas em sociedades democráticas sobretudo do Continente Europeu. Estas experiências obrigam, então, a um deslocar de perspetiva que permita equacionar diferentes paradoxos também ao nível dos direitos da criança, como os que se interrogam sobre as possibilidades de discussão de direitos de participação quando os de provisão e/ou proteção não se encontram, necessariamente, assegurados. A construção destes reais possíveis, e concretos, complexifica a discussão e obriga a uma lente de ampliação sobre a Infância que permita, nela, rever semelhanças e diferenças.

Esta discussão permitirá então resgatar uma teoria crítica da infância tal como proposta por Sarmiento e Marchi (2008) que assume a infância enquanto construção histórica e enquanto grupo social excluído e oprimido. É a partir deste quadro de análise que será possível encontrar uma reconstrução do discurso sociológico desafiador do que poderá apelar-se de imagem normativa da Infância (idem), que encontra dificuldades em classificar, observar ou compreender realidades outras, como as crianças-soldados, as crianças traficantes ou mesmo as crianças trabalhadoras. As imagens constitutivas da Infância são, deste modo, homogeneizadoras, dificultando a análise de todas as infâncias que, em diferentes contextos, se constituem como a “não criança” (Sarmiento e Marchi, 2008). Estas desafiam os investigadores a mobilizarem novos quadros de análise que amplifiquem o olhar sobre as suas realidades, em particular nos aspetos que possam desafiar a norma na sua análise: a deslocalização dos espaços “normais” de

socialização, a deslocalização dos contextos institucionais referenciais para outros que “fogem” ao esperado e, finalmente, para modos de participação cívica e política diversos, onde a ação política das crianças se exerce como coletivo.

Para Liebel (2008), os movimentos sociais das crianças, em realidades do Sul, por exemplo, assumem-se como centrais na reclamação de cidadania, uma vez que são motores de uma ação que se traduz numa experiência partilhada, que permite às crianças responderem a necessidades vitais do seu quotidiano, ainda que em contextos de larga desvantagem ou de discriminação. Ainda que estes grupos espontaneamente formados por crianças se situem numa linha ténue de desobediência aos quadros legais e, portanto, de poderem ser classificados como delinquentes, para Liebel, quando assumem formas mais organizadas, estes movimentos representam um modo específico de cumprimento dos direitos das crianças e, por isso, são marcados por fortes sentidos de justiça. Por outro lado, e tal como já argumentamos, a componente coletiva destes movimentos assume-se como condição fundamental da cidadania da infância. Tal como observa o autor:

“Para despoletar a cidadania das crianças, a demonstração coletiva é indispensável uma vez que as crianças apenas poderão atingir o respeito e poder necessários a partir deles, de modo a influenciar decisões e a modificar realidades no modo que desejam. Tais expressões, não têm necessariamente e sempre de assumir a forma de movimentos sociais suprarregionais ou organizacionais, mas podem ser encontrados em grupos locais, informais, e culturas de pares, que são comuns na maioria das vidas quotidianas das crianças” (2008, p.42).

A cidadania das crianças em forma de movimentos sociais coloca-se, assim, numa de tipo *bottom-down* (Liebel, 2008) que permite às crianças em diferentes domínios, a junção da ideia de seres titulares de direitos a seus sujeitos ativos, no exercício desses mesmos direitos. Liebel (2008) identifica nestes movimentos alguns dos mais radicais e talvez mais difíceis no âmbito dos estudos das crianças: as crianças trabalhadoras, as crianças de rua, as crianças-soldados, obrigando ao exercício de reconcetualização dos limites da cidadania, tal como discutidos anteriormente. Coloca ainda, desafios na consideração do binómio proteção/participação das crianças central nas discussões sobre a participação infantil, uma vez que frequentemente, uma e outra questão se colocam em causa precisamente a partir da outra. As ideias de hibridismo e complexidade (Prout, 2008) na consideração da Infância e no seu estudo estão também, aqui, mais evidentes, resultando difícil o posicionamento em qualquer uma destas

questões. Por outro lado, a consideração das crianças enquanto coletivo social, geracional e cultural com especificidades próprias nesta ótica, levanta interessantes questões sobre as noções de inclusão social da Infância, e sobre o seu *empowerment* enquanto grupo social específico. Neste sentido, diferentes iniciativas procuram formalizar esta participação, desde os contextos mais quotidianos de vida das crianças – como as escolas e comunidades locais – ou ainda pela consubstanciação de sindicatos de crianças trabalhadoras. Alguns dos movimentos sociais de crianças mais ativos centram-se na área do trabalho, em particular, em países Latino Americanos³⁹

6.1 Cidadania e participação infantil: a construção de reais possíveis

Em Portugal, as experiências de participação infantil, formalizadas e particularmente em contextos institucionais, são reduzidas e pouco representativas tendo em conta a realidade de outros Países, nomeadamente europeus. Sobretudo no que diz respeito ao âmbito meso de análise – o das políticas públicas e da legislação, por exemplo – o envolvimento e participação de crianças e jovens é praticamente inexistente, sendo o mais comum ouvirem-se os adultos que têm por função a educação das mesmas, como será o caso, nas políticas educativas, da audição das associações de pais e dos sindicatos de professores. Nestes processos, as crianças e jovens são dificilmente escutadas, mesmo que em espaços ou estruturas especialmente concebidas para esse efeito. No entanto, nos níveis seguintes poderá ser mais evidente encontrarem-se algumas experiências que a fomentam e que ajudam a construir as imagens de uma criança cidadã em Portugal, mesmo tendo em conta possíveis limitações e constrangimentos que a ela possam ser associadas. A experiência do Parlamento jovem, que envolve anualmente alunos de diferentes escolas do país convidados a discutir temas específicos na Assembleia da República pretende ser um mecanismo de envolvimento mas, também, de aprendizagem de modos de funcionamento democrático e de participação e mobilização política formal, tal como se explorará no ponto seguinte.

³⁹http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/06/120612_crianças_trabalho_pai.shtml

O Projeto apresenta como objetivos centrais⁴⁰:

- i) Educar para a cidadania, estimulando o gosto pela participação cívica e política.
- ii) Dar a conhecer a Assembleia da República e as regras do debate parlamentar.
- iii) Promover o debate democrático, o respeito pela diversidade de opiniões e pelas regras de formação das decisões.
- iv) Incentivar a reflexão e debate sobre um tema, definido anualmente.
- v) Proporcionar a experiência de participação em processos eleitorais.
- vi) Estimular a capacidade de expressão e argumentação

Tal como se discutirá ao longo desta tese, no entanto, este conjunto de experiências frequentemente são ambivalentes na perspetiva dos seus participantes, quer pela mimetização de estruturas adultas que inibem modos de expressão próprios e específicos da infância, quer pela excessiva formalização de procedimentos distantes das suas experiências quotidianas.

Ao nível local e das instituições parece ser mais fácil e mais potenciada a participação infantil, estando já mapeadas diferentes experiências/espacos com diferentes níveis de formalização, sobretudo em contexto europeu e neste, e particular, em países do norte da Europa e escandinavos, e no Reino Unido. Em Portugal, algumas experiências estão já estudadas, como é o caso dos Orçamentos Participativos de Crianças e Jovens (Tomás, 2004), ou de modelos alternativos de organização escolar, como será o caso da Escola da Ponte. No entanto, diferentes iniciativas têm vindo a ser mobilizadas, nomeadamente o âmbito local e municipal, com o Programa das Cidades Amigas das Crianças, com a adesão, em 2008, de cerca de 13 municípios ao mesmo programa. Num sentido semelhante, o programa das Cidades Educadoras reflete esse mesmo conjunto de preocupações. No entanto, os movimentos sociais de crianças tendem a ter expressão mais significativa e consistente em realidades não europeias, como é o caso de diferentes países da América Latina, do continente africano, e de países como a Índia.

Um dos exemplos estudados diz respeito às lógicas de Orçamentos participativos com crianças (OP) enquanto instrumento de participação política das mesmas em políticas locais. Tal como explicita Tomás (2011):

⁴⁰<http://app.parlamento.pt/webjovem2010/index.html>

“Os orçamentos participativos, que são processos sociais inovadores que têm como objetivo envolver os cidadãos em processos de participação cidadã, nomeadamente questões relacionadas com os espaços onde vivem, constituem outro exemplo. (...) Encoraja, ainda, a participação cívica e reconhece o papel e importância das crianças como indivíduos e como cidadãos, uma vez que o OP é considerado um espaço efetivo de prática de cidadania, de participação e de acompanhamento das políticas públicas” (Tomás, 2011, p.119)

Apesar de um número crescente de experiências com OP em território nacional, a maioria destina-se a cidadãos maiores de 18 anos, excluindo da sua possibilidade a Infância, em processos de planeamento urbano e de participação na definição de políticas locais. De facto e em Portugal, podem encontrar-se experiências resíduas, como a de São Brás de Alportel e da Trofa. Mesmo no que a adultos diz respeito este instrumento é ainda pouco mobilizado pelo poder local. A proximidade de crianças e jovens às suas comunidades e, dentro destas, às escolas, será abordada com maior profundidade na análise dos episódios de investigação onde foi possível observar, na sua perspetiva a pertinência de experiências de participação em contextos onde estabelecem com adultos relações próximas e significativas e sobre os quais possuem maior conhecimento.

Ainda que assistindo-se a um desenvolvimento significativo de experiências de participação das crianças em Portugal, os contextos públicos da sua atuação e de vivência quotidiana permanecem dependentes de um conjunto de boas vontades – em particular dos adultos que as mobilizam – e menos de uma imagem da Infância capaz de as olhar como elementos integrantes e ativos capazes de se envolverem e de melhorarem os contextos que habitam diariamente.

**PARTE II – INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS
QUOTIDIANOS DE VIDA**

CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESAFIOS

1. Percurso metodológico: trilhos, caminhos e opções

“Nas ciências sociais existe apenas interpretação.
Nada fala por si.”(Denzin, 1998, p.313)

A construção de novos paradigmas no estudo da Infância e das crianças coloca, inevitavelmente, novas questões à condução de investigação com as mesmas, novas considerações éticas e metodológicas e reflexões sobre o modo como se torna *audível e visível* a ação das crianças nos seus quotidianos. Estritamente ligada à ideia de recuperação de “voz das crianças” e da validade dos seus pontos de vista, a investigação com crianças passa a valorizar as suas perspetivas sobre os seus mundos e a dar cumprimento ao prescrito no artigo 12º da CDC (ONU, 1989), tendo em conta a necessidade de as ouvir e respeitar as suas visões do mundo. Ouvir e observar as ações da criança constituem, assim, dois eixos fundamentais na condução da investigação, não sendo uma eficaz sem a outra.

Não é objetivo deste capítulo a discussão exaustiva das especificidades da investigação com crianças, já feita em trabalhos anteriores⁴¹. Importa, no entanto, relembrar alguns dos seus pontos fundamentais, com especial atenção para o que lhes é comum em qualquer investigação social e daquilo que as torna específicas e, por isso mesmo, objeto de maior cuidado e reflexão.

No estudo da criança, um aparente paradoxo se levanta: apesar de a considerar autónoma, capaz de (re) produzir os seus mundos através das suas próprias experiências, ela é, em última análise, dependente de adultos que muitas vezes, decidem *por* ela e *não* com ela. Implica isto que ao envolver crianças numa investigação, várias preocupações surjam. A prática de investigação com crianças aponta, hoje, para duas características essenciais: ela deve obter *consentimento informado* – na medida em que a criança deve

⁴¹ Para este efeito, ver Trevisan, Gabriela (2007). Amor e afetos entre crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares. in Dornelles, Leni Vieira (org.) (2007). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Editora Vozes, 41-70

perceber a investigação em que se vai envolver e decidir quando o não fazer – e deve ser *participada* – a criança deverá poder definir, juntamente com o investigador, os procedimentos práticos da investigação. É por isso fundamental que o investigador encontre formas de explicar à criança o que pretende, porque o pretende fazer, que passos vai dar e o que espera delas. No mesmo sentido, os pais das crianças (ou os seus representantes legais) devem permitir a sua participação sendo, também eles, devidamente informados. Assim, em ambos os contextos foram criados diferentes momentos de apresentação da proposta de investigação aos adultos, em primeiro lugar – diretores de agrupamento, vereadores municipais, equipas técnicas, pais e encarregados de educação – e seguidamente às crianças e jovens que participaram nesta investigação. Os momentos com crianças da escola foram mais formalizados, tendo acontecido em espaço de sala de aula especificamente interrompida pelos docentes para a realização das atividades de investigação. Com as crianças da CAC, estas encontravam-se já envolvidas em iniciativas municipais e escolares anteriores, pelo que a primeira apresentação indireta foi realizada pelos docentes e, posteriormente, no momento de realização dos primeiros *focus groups* (grupos focais), a apresentação e dos objetivos de pesquisa. Ao longo de todos os momentos e atividades de investigação, as crianças e jovens souberam das possibilidades de participação e não participação, garantindo-se a opção de se integrarem em atividades seguintes, mesmo não tendo participado em alguma atividade precedente.

Na EB onde se desenvolveu o projeto de investigação, duas crianças não participaram em atividades específicas de investigação a pedido dos pais, por considerarem que esta lhes roubaria tempo de estudo e de aprendizagem, e pelo facto de as crianças terem já participado, com frequência, noutras investigações que decorreram no agrupamento e na escola em particular. Com estes pais, o docente insistiu pessoalmente reforçando o interesse do trabalho, e assegurando que as crianças não seriam prejudicadas no seu trabalho escolar. Os pais continuaram a não aceder, pelo que as duas crianças não participaram em nenhuma atividade específica de investigação. Ainda assim, estavam presentes nos momentos de observação em que participei e também nas assembleias que foram registadas e gravadas.

Que implicações produz este novo paradigma na investigação com crianças? Nenhuma investigação aparece desligada de um corpo teórico que permite definir conceitos e perspetivas sobre os sujeitos que se estudam onde, a recolha de dados

empíricos, deverá ser consentânea com esses pressupostos. Esta tarefa, implicará necessariamente que o investigador encontre formas válidas de a questionar e de recolher as suas opiniões. A perspetiva qualitativa que ganha força nos estudos da criança foi amplamente debatida na década de 80, tendo em conta a autoria e o carácter eminentemente pessoal deste tipo de estudos. Neste sentido, os autores argumentam a necessidade de qualquer investigador da infância ter em conta o facto de, no estudo da criança, estarem presentes várias gerações com diferentes representações e com referências a contextos distintos. Assim, e seguindo as premissas teóricas anteriormente discutidas, os autores argumentam que ao nível da investigação com crianças, duas questões deverão ser colocadas: como é que a infância se constitui na sociedade e como deve ser a criança ser entendida? (Jenks, 2000; James, Jenks e Prout, 1998).

Debatendo a escolha das metodologias qualitativas, poder-se-ia dizer que elas partem fundamentalmente de opções pessoais, de gestão do tempo disponível para a investigação e, claro, dos objetivos delineados para a mesma. No meu caso, pretendia conseguir compreender, pela perspetiva das próprias crianças, o modo como participam em sociedade, enquanto cidadãos, em particular no espaço escola e no âmbito de uma cidadania urbana, na cidade. O método de orientação etnográfica, permitindo a imersão do investigador no terreno, a participação nas atividades comuns e quotidianas dos grupos e a possibilidade de registar momentos de interação entre as crianças únicos, pareceu o mais adequado ao desenvolvimento da investigação. Não se defende aqui a supremacia de uma metodologia face a outras disponíveis. Mas, a possibilidade de cruzar diferentes fontes de informação, de com elas desenvolvermos laços de confiança e possibilidades reais de entender o mundo pela sua própria perspetiva, pareceu ser a mais adequada. Por outro lado, e sem rejeitar o enquadramento teórico exaustivo e englobador de diferentes correntes e abordagens explicativas do objeto de estudo, a investigação assumiu um carácter mais indutivo, servindo as linhas teóricas de grande guia de “navegação” como define Lee (2011) para o terreno, onde a surpresa pelos dados encontrados, a permanência nos contextos de vida das crianças, a interação e observação das suas ações em contexto, assumem uma componente fundamental na compreensão do fenómeno em estudo. Nesse sentido, o trabalho mobilizou diferentes estratégias metodológicas que pudessem cobrir diferentes fontes de informação e diferentes pontos de vista da própria ação das crianças, cruzando-se frequentemente as

consciências prática e discursiva tal como definidas por Giddens (1984), tal como se explicará adiante.

“Uma boa parte da teoria social, sobretudo as associadas à sociologia estrutural, tratam os agentes como *muito menos conhecedores* daquilo que são, realmente. Aquilo que os atores são *capazes de dizer* sobre as condições da sua ação e a dos outros, é cortado, se os investigadores não reconhecem o significado possível de um leque de fenómenos discursivos aos quais, tais como os atores sociais, prestariam certamente mais atenção, mas que, na investigação social, são frequentemente descontados. Mas, a isto, há que acrescentar o significado da *consciência prática*. Aquilo que os agentes sabem acerca daquilo que fazem é restrito àquilo que podem dizer sobre isso, em qualquer estilo discursivo, o que faz com que, uma grande área de conhecimento seja ocultada. O estudo da *consciência prática* deve, por isso, ser incorporado na investigação. Seria um erro pensar que as componentes não discursivas da consciência são necessariamente mais difíceis de estudar empiricamente que as discursivas, apesar de, os próprios agentes, por definição, não poderem comentar diretamente sobre eles”. (Giddens 1984, p.30)”

Para Greig e Taylor (1999), a natureza da investigação com crianças deriva da necessidade da sua compreensão, das suas diferenças e especificidades. A premissa fundamental é perceber o que faz com que as crianças se comportem como comportam.

Na procura de produção de conhecimento sobre as crianças torna-se necessário reconhecer que as crianças não existem num vácuo social e que as suas vidas são, naturalmente, complexas. E a razão para tal acontecer é simples: têm de ser, se pensarmos que as crianças chegam à vida adulta com um repertório de competências e comportamentos que são essenciais para a vivência moderna. É então necessária a adoção de uma perspetiva holística da criança e do seu ambiente, reconhecendo que a investigação com elas deve ser conhecedora das muitas variáveis que influenciam o seu desenvolvimento e comportamento. Como já sabemos, as crianças não são adultos em miniatura, nem existem isoladas. As relações sociais e emocionais das crianças são mais fortes nesta altura do que em qualquer outra, e tal facto não pode ser ignorado. Por exemplo, estudar as crianças em situação de laboratório sem a estudar, também, no contexto geral, limitará o entendimento do investigador (Dunn, 1996).

Outro desafio que se coloca à investigação com crianças é a validade das investigações em pequena escala. A visão tradicional que questionava a validade destes estudos tem, ultimamente, sido posta em causa. A atenção dada a estes estudos não deve, no entanto, pôr de parte a necessidade de se realizarem outros de maior escala que

permitam um conhecimento generalizável (esta ideia é também defendida por Qvortrup, 2005).

Por outro lado, é condição essencial da investigação com crianças, a condução de uma de tipo interdisciplinar. Yin (1994) defende que a forma mais apropriada de utilização de metodologias de investigação é uma que seja “pluralista”. Diferentes estratégias de investigação deverão ser postas em prática, de forma a possibilitar inovação ao nível da pesquisa com crianças.

Trata-se, então, de inventar tudo de novo para investigar com crianças? Não. Trata-se, fundamentalmente, de modificar, alterar e adaptar os métodos e técnicas de investigação já disponíveis, de forma a que estes permitam recolher as vozes e perspectivas das crianças sobre os seus próprios mundos. Deste modo, como em qualquer investigação, deve-se garantir que o investigador possui essas capacidades e que se questiona sobre os métodos e técnicas a disponibilizar no estudo da sua temática. Ora, apesar de tudo isto, pode dizer-se que existem preocupações particulares a levar em conta quando se pretende desenvolver qualquer tipo de investigação com crianças. Desde logo, o facto de as crianças serem menores e, por isso, necessitarem de supervisão adulta, obrigando o investigador a preocupações éticas adicionais, mais do que quando se trabalha com adultos. As especificidades das crianças e das suas idades, o domínio da linguagem falada e o grau de complexidade que conseguem atribuir quer ao seu discurso quer à sua praxis obrigam, então, a um maior cuidado no desenho quer do percurso de investigação quer dos métodos e técnicas que se revelem mais ou menos adequados às circunstâncias da criança e do contexto em que se insere. Implica, ainda, uma atenção particular às diferentes formas de comunicação e expressão utilizadas pela criança, que lhe permitem partilhar a visão sobre os seus próprios mundos e vidas socialmente construídas.

Por outro lado, o facto de se “dar voz” às crianças, tal como já referimos, não implica nunca desconsiderar os contextos onde se desenrola a sua ação e também a investigação, nem a relação que o adulto estabelece com a criança, nem mesmo implica desconsiderar os pontos de vista dos adultos. Esta triangulação não implicará, assim, a redução da autonomia concetual da criança, tal como se defendeu atrás; pelo contrário, permitirá uma fotografia mais completa dos seus mundos e um manancial de dados à disposição do investigador, mais fidedignos e completos.

Para Christensen e James (2000), a investigação com crianças não implica necessariamente adotar métodos diferentes ou particulares – tal como o adulto, a criança pode participar em entrevistas estruturadas ou semiestruturadas; preenche questionários e, nos seus próprios termos, permite ao observador participante que se junte a elas nas suas vivências quotidianas. Assim, mesmo atendendo à complexidade de contextos de investigação com crianças, não há nada em particular ou mesmo peculiar nas crianças que torne o uso de uma determinada técnica imperativo. Neste sentido, o investigador deverá partir do seguinte pressuposto: a criança possui características cognitivas e desenvolvimentais que o investigador, no desenho da sua investigação, deverá considerar como ponto de partida. Outra preocupação referida na investigação com crianças diz respeito à natureza da relação criança/adulto (como sugere Mayall, 2000)

”A distinção crucial que torna as crianças crianças é que elas não são adultos; como indivíduos e como grupo social, falta-lhes a adultez. Esta falta pode ser definida de formas variadas como deficiência, desvantagem e/ou opressão. Os componentes podem variar individual e socialmente. O que é comum na relação intergeracional entre crianças e adultos é que as crianças são inferiores aos adultos. Esta inferioridade é demonstrada de várias formas: as crianças não podem tomar decisões que as afetam; diferem do conhecimento adulto e autoridade; têm pouco poder económico. Mais genericamente, podemos dizer que, numa dada sociedade, as relações entre gerações são governadas por contratos geracionais, que impõe o entendimento adulto das divisões do trabalho nessa dada sociedade, e as atividades permitidas e exigidas à criança. A inferioridade da criança é demonstrada, se precisámos de mais demonstrações, pelo facto de terem pouco poder de negociação dentro do contrato intergeracional” (1994, p.118-119).

Como refere Oakley (cit in Christensen e James, 2005) a investigação social é sempre acerca de relações sociais. Neste sentido, importa que se formem relações entre investigador e crianças em que estas sintam que estão a participar no processo de investigação, de forma a manter um diálogo constante em que, quer crianças quer investigadores, tomam controlo da situação e do processo. Já para Alderson e Morrow (2011), o investigador deverá ter presente a ideia de que, por norma, a criança sente que as suas experiências na vida quotidiana são muitas vezes desvalorizadas ou levadas pouco a sério pelo adulto. Neste sentido, o autor deve conceder à criança espaço para exprimir as suas opiniões, contar as suas experiências quotidianas e valorizar as suas vivências diárias, nos diferentes contextos em que se movimenta (casa, jardim de infância, escola, etc...).

A investigação será por isso um processo contínuo de descoberta:

“Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata das crianças. A distância física, social, cognitiva, política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um “outro” bem definido e prontamente identificável.” (Graue e Walsh, 2003, p.10)

O presente trabalho assumiu, em consonância com os pontos anteriormente debatidos, uma abordagem qualitativa, de natureza indutiva e interpretativa, procurando-se assumir cada um dos contextos como únicos e como fontes de compreensão da realidade em estudo. Os contextos foram escolhidos em função da natureza do trabalho pretendido, da possibilidade de observar e ouvir as crianças em contexto real de vida, e de prolongar a estadia acompanhando as diferentes atividades e rotinas dos mesmos. Mais do que procurar apoiar ou informar quadros teóricos previamente estabelecidos, partindo para a procura de possibilidades de respostas na realidade empírica, o trabalho tece-se em dois tempos que se entrecruzam. Tal opção não rejeita a necessidade imperativa de delinear quadros teóricos bem definidos e de concetualizações que orientam a compreensão da realidade empírica: pelo contrário, é a partir dessa teoria que as análises fundamentais são desenhadas.

No entanto, ao partir para a realidade à procura do que possa ser teoricamente previsível mas, sobretudo, deixando-se margem para a surpresa e para a descoberta, a investigação percorre tempos que nem sempre coincidem, encontra o que não se pensou e reflete sobre si própria de modo rigoroso, procurando, ao mesmo tempo, novos caminhos para essas descobertas. Essa é a característica principal, de resto, das abordagens ditas intensivas – a procura da complexidade dos fenómenos aprofundando as suas análises, compreendendo os modos como as realidades se constroem com e pelos atores, e o modo como essa compreensão poderá alimentar a compreensão de outros. Não é, por isso, objetivo do trabalho produzir comparações, generalizações, a todo e qualquer contexto semelhante. Pelo contrário, interessar-se-á mais – não apenas, mas mais, - precisamente pelas dissonâncias, pelas particularidades, singularidades, que os contextos trazem e que, a par com dimensões mais abrangentes, ajudam a compreendê-los. Mais uma vez, e tal como foi já debatido, a escolha de determinadas

abordagens metodológicas não invalida nenhuma outra, desde que considerada pertinente tendo em conta objetivos e natureza das investigações a realizar.

Adotou-se, assim, a seleção de dois estudos de caso de natureza qualitativa e de orientação etnográfica, com o intuito de desenvolver uma abordagem que investigasse fenómenos sociais específicos em contextos reais e onde o recurso a diferentes fontes de dados e materiais de pesquisa se assume como componente essencial da investigação (Carmo e Ferreira, 1998). Assim, um estudo de caso poderá definir-se como “uma heurística transparadigmática e transdisciplinar que envolve uma delimitação cuidadosa do fenómeno para o qual a evidência se recolhe (evento, conceito, programa, processo...)” (VanWynsberghe e Kahn 2007, p. 80). De modo genérico, os autores apontam ainda sete características de um estudo de caso, sendo elas: o foco intensivo e em profundidade de uma unidade específica de análise, requerendo números reduzidos de participantes para maior eficácia; detalhe contextual, dando aos leitores a sensação de terem estado presentes, com descrições altamente detalhadas e análises contextuais; contextos « naturais », onde o investigador escolhe frequentemente situações onde existe pouco controlo sobre as organizações ou os comportamentos dos sujeitos; a especificidade dos limites, uma vez que os estudos de caso reportam a um tempo e espaço específicos; a globalidade do entendimento do fenómeno surge mais pelo conjunto de questões que emergem do terreno e pelas que orientaram o estudo inicialmente; o recurso a diferentes fontes de dados que permite ao investigador a triangulação; finalmente, os estudos de caso permitem enriquecer a visão do leitor sobre o fenómeno em estudo, em particular pela relação entre as diferentes componentes explicativas e compreensivas do mesmo (Van Wynsberghe e Kahn, 2007, p. 83-84).

Assim, a escolha de metodologias qualitativas prende-se com critérios claros, tais como os apontados por Bogdan e Biklen (1994). Em primeiro lugar, a possibilidade de estabelecer fontes e a recolha de dados no ambiente natural dos sujeitos de investigação, sendo o investigador o principal recurso a mobilizar. Assim, a recolha de dados implica, frequentemente, o contacto direto com os sujeitos, neste caso, com as crianças nos seus contextos naturais de ação. Em segundo lugar, tem grande interesse na descrição aturada dos resultados, onde a escrita e registo da mesma assumem um papel central. Descrevem-se pessoas e situações, podendo esses registos incluir um conjunto diversificado de outras fontes, como notas de campo, transcrições de entrevistas, registos de atividades de investigação, fotos, mapas, etc... Terceiro, a construção do

processo é altamente valorizada, com atenção aos modos de programar as atividades de investigação, à análise dos quotidianos dos sujeitos e aos modos como ocorrem as interações. Ressalve-se, no entanto, que os resultados e respetiva organização desses elementos assumem, para nós, papel igualmente relevante. Quarto, a análise desses dados é feita de modo indutivo, construindo-se um quadro de análise à medida que são recolhidos e refletidos. Novamente, a indutividade não exclui um trabalho de preparação prévia de diferentes materiais, nomeadamente grelhas de análise, materiais de registo, análise de documentos realizados pelas crianças, etc...

Por último, a compreensão de significados múltiplos na pesquisa é central, integrando-se nessa construção não apenas os elementos de conhecimento teórico, mas sobretudo a perspetiva dos participantes, no nosso caso, das crianças. As experiências explicadas pelos atores, os seus modos de as interpretar e as implicações que ambos têm para os modos de estruturação de cada um constituem um aspeto central neste tipo de abordagem. De modo a que o rigor pudesse ser mantido, os instrumentos de recolha e as técnicas de investigação foram cuidadosamente pensados e discutidos, de maneira a que pudessem não apenas cumprir a sua função, mas respeitar as características próprias dos grupos em análise. Desta forma, a consideração da escolha de três níveis fundamentais nesta análise, torna-se vital para perceber a sua inter-relação e interdependência quando se analisam as possibilidades de participação pública e política das crianças em diferentes áreas das suas vidas. A participação das crianças pode ocorrer, como se explanou já do ponto de vista teórico, em diferentes níveis, intensidades e formas. Em cada nível e em cada contexto nem todas as crianças escolhem participar do mesmo modo, se escolherem participar de todo nas iniciativas que se lhes propõem. Neste sentido, três níveis distintos poderão ser considerados, onde características individuais e coletivas da participação das crianças podem ser analisadas, de acordo com diferentes objetivos e estruturas. Todas elas estão, no entanto, interligadas, ainda que possam ser analisadas individualmente.

Um nível macro de análise, as políticas para a infância e respetivos quadros legais desenham um conjunto de possibilidades de exercício de cidadania baseado numa perspetiva de direito e deveres que têm fortes impactos no modo como se concebem possibilidades de participação e respetivas estruturas que as fortaleçam e coloquem em prática. Neste sentido, importa fazer uma breve análise das orientações legais principais – nomeadamente na lei civil e nas políticas educativas – útil no entendimento das

possibilidades e constrangimentos da participação das crianças. As percepções legais da infância que frequentemente enformam a elaboração de políticas públicas são necessárias para entender os quadros institucionais quer na escola quer nos níveis de governação de âmbito local, por exemplo.

A lei civil portuguesa prevê que as crianças menores necessitem de cuidados específicos de proteção por parte do Estado e das famílias até aos 18 anos, de modo convergente com a própria CDC (ONU, 1989). Algumas exceções podem, no entanto, ser consideradas, como as especificidades do casamento a partir dos 16 anos desde co consentimento parental, ao nível da integração no mercado de trabalho ou da responsabilidade criminal. Até recentemente, a escolaridade obrigatória era também prevista até aos 16 anos de idade, tendo sido alargada para os 18. Também nas idades para consumo de álcool tem havido propostas que sugerem o alargamento dessa permissão para idades superiores, como estratégia de prevenção ao nível do consumo juvenil. Finalmente, a idade de voto é também situada nos 18 anos de idade.

Ainda que algumas exceções possam ser encontradas, as crianças são vistas fundamentalmente como seres necessitados de proteção de diferentes riscos que poderão, de modo direto ou indireto, comprometer o seu desenvolvimento global saudável. Pais e cuidadores legais deverão, neste sentido, cumprir um conjunto de imposições de modo a atingirem esses objetivos. Tal como na maioria dos países ditos desenvolvidos, o Estado Português deverá assumir um papel vigilante tornando-se, a si mesmo, responsável pela tomada de ações sempre que essas condições não sejam cumpridas. Neste sentido, as percepções legais de vulnerabilidade e proteção são as mais associadas às de Infância e de criança ao contrário das que promovam ideias de cidadania ativa.

Um segundo nível – meso – centra-se nos contextos institucionais da agência política das crianças e da sua participação em processos de tomada de decisão. Tal como foi já discutido, as vidas das crianças são altamente institucionalizadas e enformadas a partir de instituições específicas de cuidado à Infância, que modelam tipos específicos de socialização em diferentes dimensões das vidas das crianças. Pelo seu significado e pelo tempo despendido pelas crianças, a escola será analisada ao nível das conceções da criança cidadã e das oportunidades de participação especialmente em questões escolares e de problemas em que as crianças poderiam exercer um papel ativo. No mesmo sentido, os níveis locais de governação são vistos como possibilidade para entender as agências coletivas das crianças enquanto seres políticos, em processos de

codecisão em políticas municipais, por exemplo. No nosso caso, o ponto de partida para este nível centrou-se no programa das Cidades Amigas das Crianças, na cidade de Aveiro. De modo formal, é frequente que os grupos destinatários de políticas públicas não sejam chamados a participar a sua formulação, quer se trate de crianças quer de adultos. No entanto, com crianças, parece ser mais óbvio que o seu envolvimento se torna mais difícil e menos usual, sendo que a exclusão dos seus pontos de vista se torna mais evidente que a dos adultos, por exemplo.

Num terceiro nível – micro – descrito de modo a poder observar-se os contextos de vida diária das crianças e de experiências concretas de participação, as salas de aula das crianças ou os recreios afirmam-se como áreas centrais de observação. Observará as crianças no seu quotidiano, nas suas atividades, e no modo como instituições escolares formais como a encaram as possibilidades de participação e de codecisão das crianças nas decisões que são, frequentemente, tomadas pelos adultos e em que a opinião da criança nem sempre é tida em conta nessa mesma tomada de decisão. Na escola, interessar-nos-á analisar até que ponto, por exemplo, mecanismos como as Assembleias de Turma e de Escola funcionam ou não como reais mecanismos de participação das crianças na vida escolar e na tomada de decisões que as afetam na sua vivência quotidiana nessas instituições. O grupo de pares tal como observado extensamente por Rayou (1999), constitui-se como um excelente cenário de observação da construção e mobilização de competências distintas nas crianças, especificamente, também, de competências políticas.

Finalmente, a ideia de que um método isolado em pesquisas complexas compromete a possibilidade de uma construção fidedigna da mesma, parece gerar algum consenso, em particular na investigação de algumas temáticas específicas da infância. Tal como argumentam Christensen et al, “ (...) perante a complexidade e variedade das questões contemporâneas de investigação social (Weisner,1996) é agora vastamente reconhecida” (2011, p.3). Os autores apontam ainda, na utilização de métodos mistos, a flexibilidade que permitem ao investigador e a integração de diferentes áreas de conhecimento na análise de um mesmo problema. Assim, neste estudo, procurou-se conceber um conjunto de atividades que, revisitadas, reinventadas, pudessem permitir a obtenção de um mesmo tipo de dados, mas respeitando a natureza de diferentes tipos de expressão das crianças, tal como havia já salientado Christensen (2009). Estas serão explicadas aquando da descrição dos instrumentos de pesquisa concebidos e aplicados.

2. Ética e Investigação com crianças: questionamentos do terreno

A preocupação com a questão ética na investigação com crianças prende-se diretamente com outras de teoria social e dos modos de entendimento da infância (Christensen e Prout, 2002). Uma nova preocupação com estas questões, identificada pelos autores relaciona-se sobretudo com processos de “individualização da ética” para a qual se torna necessária a inclusão de uma dimensão coletiva nas questões morais. A par desta preocupação, onde deverá entender-se a criança na dimensão individual mas também enquanto grupo social e geracional específico e, por isso também, distintas de outros, os autores relacionam as ideias centrais sobre crianças que influenciarão, direta e indiretamente a pesquisa. Estas questões surgem também intimamente ligadas com práticas de investigação consideradas adultocêntricas e não reveladoras das vozes das crianças nesses processos (Fernandes, 2009). Do mesmo modo, a investigação com crianças não exclui princípios éticos a ter em conta em qualquer processo desta natureza, nomeadamente as de consentimento informado, de avaliação de custos e benefícios, de disseminação da investigação e de impactos futuros a partir dos seus resultados.

Retomando a discussão entre criança-objeto, criança-sujeito, criança-ator e criança participante⁴² – já revista anteriormente – os autores analisam as implicações dessas imagens na condução de investigação com crianças. As duas últimas terão tido forte impacto na mudança de posição das crianças na investigação social, acrescentando, também, as complexidades e tensões:

“Contribuiu para um acordar das assunções e ideias sobre crianças, tidas como garantidas e que impregnam o campo no seu conjunto. Que as crianças têm uma voz própria em assuntos nos quais eram previamente excluídas, trouxe novas complexidades e incertezas ao processo de investigação ao interpor um novo ator e, assim, um novo conjunto de relações sociais no terreno” (Christensen e Prout, 2002, p.6)

Do mesmo modo, estas considerações implicam na forma como adultos e crianças se relacionam entre si em investigação e na adaptação e construção de métodos e técnicas a aplicar quando investigando com crianças. A este propósito, os autores argumentarão a aplicação do conceito de “simetria ética” entre adultos e crianças: os

⁴² Para aprofundamento das classificações efetuadas pelos autores consultar Christensen e Prout (2002).

investigadores deverão partir para o terreno assumindo, *a priori*, que a sua relação ética é a mesma quer se investigue com crianças quer se investigue com adultos (Christensen e Prout, *idem*). O investigador aplicará, então, os mesmos princípios e preocupações éticas na investigação com crianças que aplicaria caso se tratasse de adultos; que esses mesmos princípios que se aplicam na investigação com adultos encontrarão o seu equivalente com crianças; que o tratamento simétrico das crianças em investigação significará que qualquer diferença entre conduzir investigação com adultos ou com crianças deverá emergir do ponto de partida da investigação, de acordo com as situações concretas das crianças em questão, ao invés de ser assumida anteriormente.

As questões éticas encontram-se fortemente influenciadas pelas tradições democráticas e pelos direitos dos cidadãos. Mesmo assim, os serviços destinados a crianças baseiam-se mais nos cuidados de proteção. Desta forma, os investigadores que trabalham em instituições destinadas à infância – creches, jardins-de-infância, ATL... – podem confrontar-se com o facto de, muitas vezes, não se atender às perspetivas das crianças nas suas rotinas diárias. Muitas vezes, os próprios profissionais poderão desencorajar o investigador dizendo para “não chatearem as crianças com perguntas”.

Os direitos da criança, embora expressem claramente o direito da criança em expressar-se livremente, em participar em decisões que lhe dizem diretamente respeito (ver artigos 12º e 13º da Convenção dos Direitos da Criança, ONU, 1989), nem sempre são claros, devido a uma questão já discutida anteriormente – o não assumir, frequente, das competências e racionalidade da criança, nomeadamente a sua capacidade de tomar decisões livremente. A questão que se coloca aos investigadores é como respeitar a racionalidade da criança e obter o seu consentimento informado e não coercivo. O direito ao consentimento tem impacto noutros direitos. O consentimento é sobre seleccionar opções, negociá-las e aceitá-las ou rejeitá-las. Mais do que tomar uma decisão, o consentimento é sobre tomar uma escolha informada e tornar-se emocionalmente comprometido com ela. A capacidade das crianças para consentir depende, em parte, do facto de elas serem capazes de falar por elas próprias ou pelo menos parceiros ou mesmo se os adultos falam inteiramente por elas.

Ao nível da designação, tem-se apontado o termo sujeitos como o mais correto, em contraponto com participantes, objetos ou mesmo clientes, anteriormente utilizados para designar as pessoas sobre as quais recai a investigação. Deste modo, a investigação, depois de definidas as questões fundamentais, deverá começar por

perceber quem vai participar, quando e que forma. O passo seguinte será, então, preparar a forma como a investigação será apresentada aos diferentes grupos. Só depois de cumpridos estes passos podemos pedir o consentimento informado para a participação quer de crianças quer de adultos. Quer na escola⁴³ quer na CAC foram promovidos momentos de explicação da investigação e de obtenção do consentimento informado para a participação das crianças⁴⁴.

Na EB de 1º ciclo, preparou-se um folheto informativo sobre a investigação entregue aos encarregados pelos professores, que o leram e assinaram, com exceção dos dois anteriormente referidos. Com as crianças, preparou-se uma sessão informal de apresentação em sala de aula, com presença dos docentes que ajudaram as crianças a compreender o que estava a ser pedido⁴⁵. O consentimento com as crianças de Aveiro foi também obtido informalmente, aquando da realização da Assembleia Municipal e do convite para a participação nos grupos focais, estando já as crianças formal e institucionalmente inseridas no programa a partir das escolas.

Ao longo desta investigação, e tal como havia já sucedido em trabalhos anteriores, diferentes questões éticas se colocaram no terreno. Três situações mereceram a nossa preocupação e tentativa de resolução. A primeira diz respeito a um dilema clássico na investigação com crianças e que se prende com a possibilidade de a criança desejar participar num determinado trabalho ou em algumas das atividades de investigação, mas sem obter permissão dos encarregados de educação para o efeito. No presente estudo, sucedeu com uma criança do 3º ano aquando da distribuição dos folhetos de investigação e da respetiva autorização do pai, necessária para que a criança pudesse participar. O pai entregou a ficha ao professor, pedindo que a filha não participasse uma vez que, na sua perspetiva, a escola havia envolvido já as crianças em diferentes projetos e que era necessário tempo para aprender e estudar. Uma vez que foi o professor quem ficou com a tarefa de mediar a relação com o pai, pedi que voltasse a contactá-lo explicando a importância que a participação da criança teria na investigação. Tendo o pai recusado, decidimos não insistir e garantir que a criança não fosse chamada para atividades de investigação que implicassem essa presença direta.

⁴³ Ver anexo 1 – Material informativo do projeto

⁴⁴ Na investigação foram construídos momentos de devolução de informação aos participantes, ainda que no caso das crianças de 3º ano da EB, estas frequentassem já outra escola e outro ano de escolaridade.

⁴⁵ Ver anexo 2 – notas de campo EB 1º ciclo

No entanto, ao longo da realização do mesmo várias questões se colocaram: como tratar a informação das sessões em que houve observação participante? Como garantir o direito da criança a participar em atividades que desejasse respeitando, ao mesmo tempo, as questões legais que se colocam perante a necessidade de consentimento dos adultos legalmente responsáveis por ela? No final, e perante o pedido do professor para que não insistisse com o pai, foi explicada à criança a razão para não poder realizar as entrevistas. No entanto, a criança esteve presente em momentos de observação e nas assembleias de turma observadas durante os meses de permanência na turma, pelo que se decidiu ocultar todos os momentos em que a criança participou diretamente nelas.

A este respeito, Alderson e Morrow (2011) apontam as escolas como um contexto particularmente delicado para a obtenção do consentimento parental para participação das crianças na investigação.

“Os investigadores na escola, por exemplo, podem encontrar dificuldades em insistir na permissão do consentimento dos pais e criança, quando dependem da boa vontade da escola. Os professores poderão dizer que leva demasiado tempo, ou atraso em pedir aos pais, ou mesmo em falar com as crianças, que poderão recusar ou não responder” (Alderson e Morrow, 2011, p.107).

Uma segunda questão prendeu-se com a entrada tardia na turma de 1º e de 3º ano de duas crianças de origem chinesa, sem domínio da língua portuguesa. Ambas as crianças foram integradas na escola sem conhecimento da língua, o que dificultou a sua relação com os pares e com os adultos nas primeiras semanas. As atividades de investigação decorriam já com ambos os grupos, e decidiu-se com os professores que poderia ser bom para ambos participarem, de modo a que essa integração pudesse ser facilitada. Por outro lado, e uma vez que uma das atividades de investigação era composta por desenho, para cada um dos grupos, as crianças foram convidadas a participar. No entanto, e mesmo com a ajuda das crianças que, de algum modo, iam conseguindo explicar questões do dia-a-dia aos irmãos, foi impossível conseguir explicar, sem recurso à palavra a extensão da atividade. Questionei-me de que modo seria possível tentar reproduzir a atividade, recorrendo a ajuda de tradução para que a pudesse explicar, mas, o tempo da investigação, por um lado, e a dificuldade em conseguir fazê-lo, por outro, impediram a sua concretização. No entanto, esta questão assumiu particular importância para mim quer pela exclusão de grupos específicos em

processos de investigação, quer pela impossibilidade de ultrapassar condicionantes estruturais no processo investigativo com crianças. Finalmente, e atendendo à crescente multiculturalidade da população escolar portuguesa, esta questão assume relevância não apenas pela investigação mas pelos próprios professores que frequentemente não detêm os meios necessários para trabalharem com estas crianças, fazendo o melhor que conseguem para que a sua integração seja bem-sucedida.

A última questão que se colocou no plano ético prendeu-se com uma das crianças no desenvolvimento da atividade “*Quem decide?*”. Durante o desenrolar da atividade, a criança foi definindo os adultos que participam diariamente nos seus processos de tomada de decisão referindo-se, frequentemente, a elementos da sua família. Revelou, a um dado ponto, preocupação em quem poderia vir a ler os resultados do trabalho. Assegurei à criança que todos os nomes das crianças seriam ocultados bem como a identificação da própria escola. Ainda assim, foi deixado espaço para que a criança pudesse escolher o que fazer, tendo esta decidido criar um nome distinto para si própria. Pareceu-nos que a decisão de o fazer satisfazia a necessidade de a criança assegurar o seu anonimato, tendo em conta que descrevia um conjunto de observações relativas à sua família que considerava “delicadas”. No entanto, esta questão coloca frequentemente a necessidade de se observar em que medida, em determinadas atividades de investigação, as crianças poderão ponderar o custo-benefício da sua participação em processos desta natureza, tendo em conta determinados aspetos das suas vidas que consideram íntimos.

As questões de consentimento ético, tal como salientam Hammersley e Atkinson (2007) colocam-se quer na programação quer na observação participante, onde poderá ser possível que o investigador nem sempre recupere a possibilidade de dizer a todos os participantes, e em todos os momentos, que se encontram a participar num processo de investigação. Por outro lado, o facto de em Portugal as práticas de regulação de investigação serem incipientes e não formalizadas – dependentes frequentemente da relação entre investigadores e instituições de investigação e contextos de investigação – não ajuda na definição do que poderiam designar-se padrões comumente aceites pela comunidade científica. Em diferentes países estas práticas encontram-se cada vez mais formalizadas, sendo frequente encontrarem-se comités de ética de investigação dentro das próprias universidades, cujos projetos deverão ser avaliados antes da sua implementação tendo em conta um conjunto de critérios diversos.

3. Instrumentos de produção de dados: criação, limites e potencialidades

Os instrumentos construídos procuraram sempre respeitar o princípio de audição das vozes das crianças e jovens, bem como dos adultos que foram ouvidos, respeitando-se a vontade dos sujeitos de participar em cada momento de investigação. Esses instrumentos passaram, fundamentalmente, pela criação de grelhas de análise de materiais de natureza documental, pela elaboração de entrevistas⁴⁶ (a crianças e jovens e a adultos da EB 1º ciclo), pela criação de atividades específicas de investigação com os diferentes grupos – *A Minha Semana*^{47,48}, *A Minha Escola*⁴⁹, *Quem Decide*⁵⁰, *Workshops CAC*⁵¹ – e pela análise de registos de observação, particularmente as das assembleias de turma da EB de 1º ciclo⁵² e as da Assembleia Municipal Jovem⁵³.

Os materiais de investigação foram posteriormente trabalhados a partir de técnicas qualitativas, auxiliadas por outras de análise de materiais visuais/audiovisuais de pesquisa, como foi o caso das *walking interviews*⁵⁴ com as crianças do 1º ano da EB e da atividade “A Minha Escola”. Para todos os materiais elaborados pelas crianças foram criadas grelhas de análise, com categorias e indicadores que permitem uma interpretação mais objetiva das mesmas. A análise de conteúdo qualitativa foi privilegiada nas entrevistas realizadas aos diferentes grupos, partindo-se da transcrição integral das mesmas e da posterior análise em grelha previamente elaborada, ainda que nela fosse possível a inclusão de novas categorias não previstas, dando-se particular ênfase à narrativa construída pelos sujeitos de investigação. O texto, enquanto narrativa de investigação permitirá, então, encontrar pistas para os questionamentos inicialmente lançados, sem encerrar em si mesmo uma explicação única.

⁴⁶ Ver anexo 3 – Guiões de entrevistas EB 1º ciclo

⁴⁷ No original, “*My week tool*”, Christensen e James (2000).

⁴⁸ Ver anexo 4 – *A Minha Semana*

⁴⁹ Ver anexo 5 – *A Minha Escola*

⁵⁰ Ver anexo 6 – “*Quem decide?*”

⁵¹ Ver anexo 7 – *Workshops CAC*

⁵² Ver anexo 8 – *Assembleias de Turma EB 1º ciclo*

⁵³ Ver anexo 9 – *Registo de observação Assembleia Municipal Jovem, Aveiro*

⁵⁴ Ver anexo 10 – *Transcrição walking interviews, EB 1º ciclo*

Foi escolhida uma abordagem interpretativa na condução do estudo na escola. A observação e observação participante e respectivas notas de campo⁵⁵, a gravação e observação de assembleias de turma, entrevistas com docentes e com crianças, bem como diferentes atividades de investigação foram mobilizadas – “A minha semana”, (Christensen e James, 2005), “*Quem decide?*” durante um ano escolar (2010-2011). À entrada na escola, foram selecionadas duas turmas: uma de 1º ano, de modo a que pudessem observar-se modos de integração na escola e de adaptação à ideia da criança aluna, entendendo as suas visões e até que ponto se veem enquanto participantes ativas na sala de aula e na escola; a turma de 3º ano, trabalhando a partir de metodologias de aprendizagem cooperativa, promove espaços e experiências onde as competências das crianças estão no centro do trabalho educativo. Uma das estratégias de participação aqui mobilizadas são as assembleias de turma onde as crianças escolhem assuntos que pretendam discutir e deliberam decisões em conjunto respeitantes a esses mesmos assuntos. As esferas de vida públicas e privadas das crianças coexistem nestas experiências, e é possível observar o modo como formulam decisão, bem como as perspetivas que têm sobre esses processos e os papéis que ocupam, hierarquicamente, na sala de aula.

A par destes instrumentos, escolheram-se modos específicos de tratamento da informação, organizada por “episódios de investigação”. Estes episódios emergem do próprio trabalho empírico com crianças, representando temas centrais na pesquisa e de relevância para a sua análise. Assim, do material empírico encontrado e trabalhado são selecionados os temas e tratados em forma episódica, descrevendo e analisando situações, discursos e acontecimentos, conciliando perspetivas dos atores e do próprio investigador. A teoria previamente refletida assume um papel orientador quer na explicação quer na interpretação dos episódios que, embora podendo ser lidos autonomamente, formam um todo coerente em cada um dos contextos analisados.

Na escola, foram mobilizadas técnicas documentais e não documentais de pesquisa. Nas documentais, salienta-se a análise do projeto educativo, com vista a entender a visão global da escola e da criança e procurando, em particular, referências implícitas à ideia de cidadania e da escola enquanto espaço de construção da mesma.

⁵⁵ Ver anexo 2 – notas de campo EB 1º ciclo

3.1. Instrumentos de investigação EB 1º ciclo

3.1.1. Entrevistas de investigação

Nas técnicas não documentais, recorreu-se fundamentalmente à realização de entrevistas aos dois docentes e à Diretora da EB. Estas podem classificar-se como entrevistas semi-diretivas, realizadas a partir de um guião com dimensões centrais de análise, suficientemente aberto e flexível para permitir a inclusão de questões pelos próprios entrevistados ou pelo investigador à medida que avançam. A condução das mesmas foi sempre entendida como processo dinâmico, contendo avanços e recuos relativamente às suas questões centrais, orientando-se sempre pelos objetivos previamente definidos. Procedeu-se à transcrição integral das mesmas, e à elaboração de grelhas de análise contendo dimensões e indicadores, devidamente codificados de modo a facilitar a sua depuração⁵⁶. Desse trabalho resulta a grelha preenchida para cada uma das entrevistas, que permite a síntese dos aspetos centrais do discurso dos entrevistados, tendo-se procedido a uma análise de conteúdo de tipo qualitativo.

Explicitação das categorias e indicadores de análise da entrevista à Diretora da EB

Categoria (A) – Escola como espaço de vida das crianças – pretendeu compreender as visões da Diretora da escola acerca da escola, e de que modo esta representa um espaço central na vida das crianças. Considerou-se a caracterização da escola, dos seus elementos essenciais e dos aspetos positivos e negativos da instituição, bem como da perceção da escola enquanto espaço de exercício da cidadania infantil. A categoria contempla como *indicadores de análise*: elementos de caracterização da escola (formais e simbólicos) [A1]; pontos positivos e pontos negativos da escola [A2]; relações adultos crianças em espaço escolar [A3]; escola como espaço vital das crianças e de exercícios de cidadania [A4].

Categoria B – Participação das crianças em espaço escolar – pretendeu compreender as perspetivas da Diretora relativamente à participação das crianças no espaço escolar e seus constrangimentos, a existência de espaços e instrumentos específicos de participação na instituição, bem como a existência de experiências de

⁵⁶ Ver anexo 11 – Entrevistas, transcrições e grelhas docentes e Diretora da EB

participação das crianças na escola. Assume-se assim que a participação poderá acontecer neste espaço sem a existência, necessariamente, de espaços formais para esse efeito. Construíram-se os seguintes *indicadores de análise*: valorização da participação da criança em diferentes contextos de vida [B1]; escola como espaço privilegiado de participação infantil [B2]; instrumentos/estruturas de participação em espaço escolar [B3]; experiências prévias de envolvimento/participação das crianças /formalizadas e não formalizadas [B4].

Na categoria C – Práticas e instrumentos de participação infantil na cultura escolar – pretendeu-se identificar instrumentos e estratégias formais de participação existentes na escola, bem como as percepções sobre a sua implementação na organização escolar. Do mesmo modo teve como objetivo a identificação de práticas pedagógicas facilitadoras dessa participação, questionando-se simultaneamente as competências das crianças para o fazerem e a importância dessa mesma participação na cultura escolar. Identificam-se como indicadores: modelos pedagógicos de envolvimento e participação das crianças em espaço de sala de aula [C1]; competências específicas das crianças para a participação na cultura escolar [C2]; instrumentos de participação em estruturas de governação da escola [C3]; instrumentos de participação em espaços de sala de aula [C4].

Na categoria D – Competências das crianças para a participação e para tomada de decisão – procura-se identificar modos de relação da Diretora com as crianças, compreender percepções sobre as competências das crianças; identificar as assembleias de turma com instrumentos de co-decisão. Assume-se, assim, a importância do papel do adulto como facilitador e mediador de espaços de participação na estrutura escolar. Questionam-se as percepções da diretora sobre as capacidades das crianças em processos de tomada de decisão individual e coletiva, em assuntos que lhes digam respeito na realidade escolar. Analisam-se ainda os modos como essas relações são construídas, considerando-se que a participação e envolvimento das crianças em espaço escolar poderá acontecer de modo formal ou informal. Construíram-se como indicadores de análise: modos de relacionamento das crianças com estruturas de decisão na escola [D1]; participação das crianças em projetos de sua própria iniciativa [D2]; competências das crianças para exercerem papéis ativos no espaço escolar [D3]; benefícios de participação em assembleias de turma e de escola para as competências de tomada de decisão das crianças [D4].

Explicitação das categorias e indicadores de análise da entrevista aos docentes de 1º e 3º ano

As entrevistas com docentes tiveram como objetivo central a compreensão da perspectiva que têm sobre a escola e as crianças, apurando-se as lógicas da cidadania na escola e da criança como ator. Estruturaram-se em torno de objetivos concretos e de um guião previamente definido. Ambas as entrevistas foram codificadas tendo em conta diferentes categorias e indicadores de análise.

A categoria A – Escola como espaço vital da criança – tem como principais objetivos perceber a perceção dos professores sobre a sua própria escola, identificar as diferentes representações acerca dos adultos e das crianças na escola, e identificar o lugar da escola na vida das crianças. Construíram-se como indicadores principais de análise: Escola como lugar de desenvolvimento da criança [A1] (identificação pelos docentes da escola com local de crescimento e aquisição de diferentes competências por parte das crianças); aspetos positivos e negativos da escola [A2] (estrutura, recursos humanos, materiais, trabalho pedagógico); aspetos negativos da escola [A3] (estrutura, recursos humanos, materiais, trabalho pedagógico); papel dos professores na escola [A4] (papéis exercidos, relações com as crianças, relações com os pais, relação com órgãos de decisão da escola); imagens produzidas sobre as crianças [A5] (criança-aluno, criança-ator, criança-cidadã, relações de poder e hierarquia no espaço escolar).

A categoria B – Relações adulto-crianças – pretende identificar a partir da relação adultos-crianças as perceções dos docentes acerca da Infância enquanto categoria social e geracional. Apontam-se como indicadores da categoria o tipo de relação [B1], a sua intensidade/proximidade [B2], a qualidade da relação construída [B3], especificidades da infância enquanto coletivo [B4].

Na categoria C – Modos de envolvimento das crianças no quotidiano escolar – procura-se identificar instrumentos e/ou estratégias pedagógicas mobilizadas pelos docentes dentro e fora da sala de aula, criados formal ou informalmente para potenciar o seu envolvimento em processos de tomada de decisão no quotidiano escolar. Pretende-se identificar o tipo de instrumentos e modos de funcionamento bem como compreender de que modo as estratégias pedagógicas mobilizadas poderão ou não incentivá-la. Consideram-se como indicadores centrais para análise: modos de envolvimento das crianças [C1] (formais, informais); metodologias pedagógicas de envolvimento das

crianças (estratégias específicas, atividades de participação das crianças, com por exemplo, assembleias de escola, assembleias de turma, envolvimento nas atividades da escola (bibliotecas, decoração da escola...), métodos cooperativos, participação nas reuniões de pais, ...) [C2]; papéis das crianças ao nível da participação [C3] (participativo, não participativo, convergente e divergente).

A categoria D – Criança cidadã em processos de codecisão em contexto escolar – procura compreender o papel das crianças em processos de codecisão escola e na sala de aula, assumindo-se que a participação em processos de codecisão nos contextos de vida das crianças constitui uma das formas mais visíveis de exercício da sua cidadania e dos seus direitos de participação. Assim, e enquanto indicadores de análise consideram-se: estruturas de audição da voz das crianças [D1] (estruturas e mecanismos formalmente construídos, dentro e fora da sala de aula, para audição da voz das crianças); modos de escuta das vozes das crianças [D2] (combinação de modos mais formais ou menos formais de escuta das crianças); capacidades das crianças em contextos de codecisão [D3] (perceção dos docentes sobre a existência de competências e capacidades das crianças para participação em processos de tomada de decisão no espaço escolar); modos de tomada de decisão em sala de aula [D4] (existência de modos formais e informais de tomada de decisões sobre assuntos que afetam as crianças no espaço escolar, em particular na sala de aula); especificidades e impacto das tomadas de decisão [D5] (tipo de decisões tomadas com as crianças e diferentes impactos produzidos na sala de aula e na estrutura escolar mais abrangente); recursos disponíveis para as crianças [D6] (identificação de diferentes recursos necessários para tornar a participação das crianças possível, dentro e fora da sala de aula).

A quinta e última categoria – Processos de participação e codecisão em espaço de sala de aula – pretende analisar, especificamente, a criação destes processos em sala de aula, tal como acontece com um dos docentes. Procura identificar perceções de adultos e crianças sobre a participação em espaço escolar e as competências de decisão, negociação e argumentação das crianças na perspetiva dos docentes. Como indicadores de análise consideram-se: assembleias de turma [E1], outros modos de decisão coletiva [E2] (discussão com crianças sobre determinado acontecimento, regulação de capitães e delegados de turma); trabalho cooperativo, posições hierárquicas e de poder na sala de aula [E3] (observação dos modos de distribuição do poder na sala de aula, tensões e

constrangimentos); competências específicas das crianças [E4] (voz das crianças, negociação, argumentação, responsabilidade, liderança).

3.1.2. “A Minha Escola”

Com crianças foram também organizadas diferentes conjuntos de entrevistas, discutindo diferentes aspetos: a escola; as assembleias de turma e a organização do tempo, a par com a atividade “A Minha semana”. Realizaram-se ainda entrevistas com três grupos distintos de crianças da turma de 3º ano, correspondentes aos diferentes papéis que ocupam na hierarquia da sala de aula: aspirantes, tarefeiros e capitães⁵⁷. As mesmas, tal como a dos adultos, obedeceram a um guião previamente estabelecido, sendo permitido maior grau de discussão entre as crianças durante as entrevistas e pretendendo-se que essa mesma interação ocorresse. Foi produzida uma grelha de análise para cada conjunto de entrevistas, devidamente codificada, depurando-se a mesma a partir das respetivas codificações para preenchimento das grelhas finais. A análise de conteúdo foi, também aqui, de carácter qualitativo. Com as crianças de 1º ano, realizou-se a atividade “A minha escola”, posteriormente gravada e tratada, e entrevistas sobre o seu papel na escola, dos adultos, e do modo com ocupam o seu tempo no espaço escolar. O mesmo procedimento foi efetuado ao nível do tratamento da informação.

Com ambos os grupos organizaram-se atividades de investigação distintas, tendo em conta os propósitos da pesquisa. Assim, com crianças *da turma de 1º ano*, organizaram-se:

- “A *minha escola*” – a atividade consistiu em pedir às crianças que, ao desenharem a escola, pudessem representar a visão que têm da mesma. Foi realizada com dois grupos distintos de crianças, de rapazes e raparigas, previamente selecionados pelo docente. As crianças puderam desenhar livremente, não sendo dada nenhuma indicação específica que pudesse, de algum modo, enviesar a atividade. No decurso da atividade, um conjunto de questões previamente formuladas foram sendo lançadas e gravadas, de modo a que as crianças pudessem, simultaneamente, ir explicando o que

⁵⁷ Ver anexo 12 – Transcrições capitães, tarefeiros e aspirantes, EB 1º ciclo

desenhavam. Ambas as sessões foram transcritas e analisadas a partir de uma grelha construída para o efeito. O mesmo procedimento foi encontrado relativamente aos desenhos produzidos, encontrando-se um conjunto de dimensões de análise e de elementos que ajudam a compreender a perspetiva das crianças sobre a escola;

Explicitação das categorias e indicadores de análise “A minha escola”

Na categoria A – Elementos formais de organização do desenho – procura identificar-se elementos de construção do desenho e os diferentes elementos de produção na lógica das culturas da infância. Consideram-se como indicadores: utilização do espaço [A1]; modos de divisão do espaço [A2]; utilização de cor [A2].

A categoria B – Estruturação do tempo – procura compreender os diferentes modos de estruturação do tempo escolar das crianças, tendo em conta que sendo crianças de 1º ano, o tempo e os seus modos de divisão de acordo com lógicas coerentes de organização do trabalho constituem uma das aprendizagens mais importantes realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo, identificam-se espaços centrais da escola, na perspetiva das crianças, como o recreio, as brincadeiras e a sala de aula bem como os modos como os tempos são ocupados pelas crianças em contexto escolar. Aqui, dois indicadores podem ser encontrados: tempo de trabalho escolar [B1] (entendido como o tempo formalmente ocupado pelas crianças na sala de aula, em contexto formal de aprendizagem); e um tempo de recreio [B2] (de ocupação livre pelas crianças, e previamente definido na estrutura escolar).

A categoria C –Estruturação do espaço – tem como objetivos englobar as visões das crianças sobre o espaço e o modo como dele se apropriam, enquanto atores e enquanto executantes quer do ofício de criança quer do ofício de aluno. Identificam-se as mobilidades das crianças em espaço escolar, os modos de utilização do espaço escolar pelas crianças e, ainda, espaços e utilizações que possam ser considerados como “transgressivos”, tendo em conta a premissa da sua não utilização formal por parte das crianças do 1º ano. Três indicadores auxiliam a compreensão da categoria, a saber: recreio [C1]; escolar – sala de aula, AEC’s, Biblioteca [C2]; espaços transgressivos na escola [C3] (como é o caso dos espaços e respetiva utilização por parte das crianças que estejam identificados como espaços interditos)

A categoria D – Atividades realizadas pelas crianças – identifica atividades infantis realizadas na escola e as percepções das crianças sobre o ofício de aluno e o ofício de criança. Pretende, assim, resgatar as visões das crianças sobre as suas atividades, e sobre o papel que sobre ela exercem, enquanto atores competentes nos seus próprios domínios. Definiram-se, para esta categoria, os seguintes indicadores: Trabalho escolar [D1] (tarefas identificadas como sendo de aluno, em particular as relacionadas com o ofício do aluno, como a aprendizagem, os momentos de estudo); atividades recreativas/desportivas [D2]; atividades com pares [D3].

Por último, a categoria E – Personagens/pessoas – pretende identificar as relações sociais intra e intergeracionais estabelecidas pelas crianças em contexto escolar e o modo como são representadas pelas crianças. Identificam-se três tipos de pessoas e de relações principais: pares [E1]; professor (es) [E2]; outros adultos [E4].

3.1.3. *Walking interviews*

As “*walking interviews*” inspiraram-se em trabalhos previamente desenvolvidos por diferentes autores da área, especificamente por Pia Christensen (2003), com crianças pretendendo capturar as suas visões sobre o espaço, em contexto rural e urbano. Com as crianças de 1º ano, estas consistiram em fornecer uma máquina de filmar digital ao grupo, pedindo que fizessem um passeio pela escola, sendo a escolha dos sítios que queriam mostrar da sua responsabilidade. A decisão de dar a máquina às crianças passou por ser possível observar o espaço na sua perspetiva e tamanho. Foram organizadas 3 *walking interviews*, possibilitando a obtenção de informação semelhante e distinta dos modos como experienciam os espaços, das brincadeiras que fazem na escola, das amizades, dos adultos, etc.. As *walking interviews* foram transcritas, analisadas em grelha criada para o efeitos (com dimensões e indicadores respetivos) e respetiva síntese. Os vídeos estão também disponíveis em versão integral, tal como realizados pelas crianças, não tendo sofrido, por isso, nenhum tipo de tratamento ou edição.

3.1.4. *Quem decide?*

A atividade foi sugerida em discussões com a cossupervisora de tese, pretendendo criar um exercício simples para as crianças onde fosse possível, com elas, encontrar situações do cotidiano onde fossem “chamadas” a decidir, em diferentes contextos de vida. Foi fornecida uma folha A4 às crianças, onde constavam apenas linhas e colunas em branco, tendo sido explicado que numa coluna colocariam tipos de decisões que costumam tomar e na outra, quem toma essas decisões. O objetivo fundamental era o de poder perceber em que medida as crianças são co decisoras ou decisoras autónomas em diferentes esferas da sua vida, e ao mesmo tempo, o papel dos diferentes adultos nesse tipo de decisões. As sessões foram individuais, gravadas e posteriormente transcritas, e analisadas em grelha própria devidamente organizada por dimensões e indicadores, tendo sido depuradas e apresentadas. A análise do preenchimento das grelhas é também realizada tendo em conta os tipos de decisões e os decisores apresentados pelas crianças.

Na grelha constam duas colunas – uma destinada à inscrição do tipo de atividades pelas crianças e uma outra para colocação dos indivíduos que participam nos processos de tomada de decisão. A análise foi feita individualmente em cada grelha, auxiliada pela gravação da atividade que ajuda a compreender as explicações de cada atividade com as crianças e as suas perspetivas. A mesma grelha é utilizada na realização da atividade com as crianças de 1º e 3º ano.

Explicitação das categorias e indicadores de análise “Quem decide?”

A categoria A –Tipos de atividades em que as crianças participam– tem como principal objetivo: Identificar tipos de decisão/atividades em que as crianças participam. Consideram-se 4 tipos de atividades distintas: as familiares [A1] (ex: lavar a loiça, participar em pequenas tarefas domésticas, escolher um programa de tv...); as escolares [A2] e as que englobam ajuda nas tarefas do professor na sala de aula; as atividades entre pares [A3] (ex, a decisão sobre determinadas brincadeiras, sobre ocupação de tempo no recreio...); e as que ocorrem na sociedade mais vasta [A4] (ex: participação em processos de decisão coletivos, em políticas públicas...].

A categoria B – Tipos de contexto de tomada de decisão – tem como objetivo identificar os principais contextos de vida das crianças onde diferentes decisões ocorrem. Identificam-se 5 contextos. A casa [B1], a instituição [B2] (para identificação de crianças que se encontram com processos de retirada das famílias de origem), a escola [B3], os Atl's e outras instituições socioeducativas frequentadas pelas crianças [B4] e a sociedade mais vasta [B5] (estruturas municipais, comunitárias...).

A categoria C – Adultos e crianças participantes nos processos de decisão – pretende compreender modos e processos de decisão pelas crianças e identificar adultos e crianças que participam na construção da decisão. Na produção de processos de codificação consideram-se a própria criança [C1], os pais/tutores [C2], membros da família alargada (pais, avós, tios) [C3], os professores (analisados, em particular, quando referentes ao contexto escolar) [C4], e os pares [C5].

Com as crianças de 3º ano, realizaram-se as seguintes *atividades de investigação*:

- “*Quem decide?*”- atividade já explicitada anteriormente.

3.1.5. “*A minha semana*”

Esta atividade inspirou-se num instrumento criado por Christensen e James (2000) em investigações realizadas com crianças sobre o seu tempo e sobre o que significa ser-se criança. A ideia central é a de pedir às crianças que reflitam sobre o seu tempo semanal, relacionando-o com diferentes tipos de atividades que vão sendo realizadas durante esses dias. Às crianças foi dada a folha com o círculo, tal como sugerido pelas autoras, sendo de preenchimento livre o modo como escolheriam preenchê-lo e as atividades que selecionam. A atividade com cada um dos grupos foi gravada e transcrita posteriormente, sendo depurada em grelha de análise com as diferentes dimensões e indicadores devidamente codificados. Os elementos pictóricos incluídos são também objeto de análise.

Explicitação de indicadores e categorias “A minha semana”

A categoria A – Elementos formais de organização do desenho – pretende uma análise dos modos de criação simbólica das crianças, a partir das crianças, assumindo-o como ponto de representação das culturas da infância e de formas de ser criança. Observam-se os modos de utilização do espaço pelas crianças, os modos de subdivisão do mesmo (frequentemente correspondentes a modos escolares de representação do espaço) e a utilização de cor, bem como de elementos considerados “característicos” das representações gráficas infantis.

A categoria B – Estruturação do tempo das crianças- tem como objetivo identificar modos de distribuição do tempo nos diferentes contextos de vida das crianças e, a partir destes, os ofícios da criança e de aluno. A partir dos contextos de vida é possível identificarem-se diferentes modos de ocupação do tempo como sendo de trabalho/lazer (incluem os tempos percebidos pelas crianças para distribuição do tempo em trabalho, ou em atividades consideradas por si como sendo de lazer), em casa ou na escola (identificação, nos dias da semana, do tempo despendido no espaço escolar e no espaço familiar. É possível verificar-se momentos em que, embora num dos espaços, as crianças identifiquem um uso de um tempo escolar, por exemplo, no tempo familiar, como sucede com a resolução dos trabalhos de casa, e um tempo com menor regulação durante o fim-de-semana); semana/fim-de-semana (distinção das rotinas da infância a partir da estruturação do tempo escolar, geralmente concentrado e distribuído nos dias da semana, e os tempos de fim de semana, por norma ocupados com atividades familiares e/ou de lazer/recreação)

A categoria C – Estruturação do espaço – tem como objetivos identificar espaços da infância a partir de diferentes contextos de vida e compreender modos de insularização da infância. Parte da identificação dos espaços onde a infância se concretiza, podendo observar-se espaços íntimos, como o familiar, semipúblicos como o caso da escola, e o espaço público, como a cidade. Identificam-se como indicadores de análise: o espaço escolar (inclui quer o espaço formal da sala de aula quer os espaços de brincadeira livre como o recreio, identificados pelas crianças; espaços transgressivos podem também ser observados, como a parte de trás da escola); o espaço íntimo/familiar (identificação da casa própria e de outros familiares presentes nas rotinas das crianças, como a casa dos avós, dos primos e de outros familiares que

participem, direta ou indiretamente na vida das crianças e na regulação dos seus tempos e espaços); e o espaço público (o espaço exterior à escola e à família como público A rua, os jardins, os parques infantis, a praia... identificam-se como espaços de utilização pública intergeracional).

A categoria D – Atividades realizadas pelas crianças – tem como objetivos compreender as atividades realizadas pelas crianças nos diferentes contextos de vida identificar atividades principais e importância que assumem nesses contextos. Quatro indicadores de análise foram considerados: trabalho escolar (identificação de trabalho escolar que possa acontecer dentro ou fora da escola, como o trabalho intrínseco às dinâmicas escolares ou o que decorre nos ATL ou em casa, como os TPC); atividades familiares (atividades desenvolvidas no seio familiar, que incluem a participação das crianças, como a participação nas rotinas diárias, o cuidar de irmãos, limpar o seu quarto, atividades de lazer realizadas com a família); atividades recreativas/desportivas (incluem as atividades que possam ser frequentadas pelas crianças fora do espaço escolar e do espaço familiar, como a prática de um desporto, a pertença a uma instituição cultural e recreativa...); atividades com pares (incluem os momentos de brincadeira com crianças ou outras atividades desenvolvidas exclusivamente com pares, em qualquer um dos contextos previamente considerados).

A categoria E – Personagens/Pessoas – tem como objetivo compreender modos de relação social das crianças com diferentes atores e identificar relações inter e intrageracionais das crianças em diferentes contextos de vida, identificando os diferentes tipos de interação com eles estabelecidos. Considera quatro indicadores: professor (identificação dos docentes nos quotidianos escolares); pares (identificação dos grupos de pares nas atividades realizadas quotidianamente pelas crianças); família (pais, irmãos, avós...) (identificação de elementos da família, e de relações intergeracionais nos quotidianos das crianças); outros adultos representados pela criança (identificação de outros adultos, frequentemente associados a espaços escolares e a atividades extra curriculares).

3.1.6. Assembleias de turma

Observações de assembleias de turma – produziram-se notas de observação de diferentes sessões de assembleias de turma com a turma de 3º ano. Estas foram gravadas e posteriormente transcritas de modo a facilitar a análise e interpretação, a partir de grelha de análise contendo as dimensões e indicadores que se explicitam de seguida.

Explicitação de dimensões e indicadores da observação das Assembleias de turma

A categoria A – Temas – analisa os temas em discussão nas assembleias tendo em conta: a natureza do tema proposto [A1], os modos de seleção do tema [A2] (proposto pelas crianças, pelo professor ou por uma acontecimento da rotina escolar).

A categoria B – Participantes – identifica os participantes da Assembleia: as crianças [B1], o professor [B2], e outros participantes [B3] (ex., alguém convidado para discutir um tema específico com as crianças na sala de aula).

A categoria C – Desenvolvimento – prevê as fases de desenvolvimento da assembleia. A apresentação do tema [C1] (podendo ser feita pelas crianças ou pelo professor); a discussão entre crianças sobre o tema [C2], a argumentação elaborada pelas crianças sobre a posição que assumem [C3], as explicações fornecidas pelo docente [C4], a síntese da assembleia [C5].

A categoria D – Tomada de decisão – analisa os modos de tomada de decisão, podendo identificar-se três: a votação entre crianças e professor [D1], uma decisão exterior ao grupo [D2] (ex., regras exteriormente decididas e sobre as quais o grupo não tem poder), decisão pelo professor [D3].

3.1.7. Entrevistas às crianças sobre as assembleias de turma

As entrevistas pretendem recuperar a análise discursiva das crianças sobre os seus modos de participação nas assembleias de turma e os aspetos que consideram fundamentais ao nível do seu envolvimento e dos impactos que esta produz na sua vida escolar. Produziu-se uma transcrição integral das entrevistas seguida de codificação a partir de grelha previamente elaborada.

Explicitação de dimensões e indicadores das entrevistas às crianças sobre as assembleias de turma

A primeira categoria – Escola como espaço vital da criança [A] – pretende identificar os papéis de crianças e adultos no espaço escolar (diferenciações entre adultos e crianças, especificidades dos ofícios...), tendo como principais indicadores de análise: aspetos positivos e negativos das vivências escolares [A1], aspetos positivos e negativos na sala de aula [A2], papel dos adultos na escola [A3], papel das crianças na escola [A4] [trabalho versus brincadeira, ofício da criança versus ofício de aluno, participativo versus não participativo], organização dos tempos escolares [A5] (perceções das crianças sobre tempos despendidos nos diferentes ofícios na estrutura escolar).

A categoria B – Assembleias de turma – tem como principal objetivo identificar as perceções das crianças sobre a assembleia de turma. Incluem-se como dimensões de análise: modos de escuta das vozes das crianças [B1]; capacidades das crianças em contextos de codecisão [B2]; modos de tomada de decisão em sala de aula [B3]; recursos disponíveis para as crianças [B4].

A categoria C – Modos de envolvimento das crianças no quotidiano escolar – tem como principal objetivo compreender modos de decisão através de decisão coletiva no grupo Infância. Encontra os seguintes indicadores de análise: metodologias pedagógicas de envolvimento das crianças – estratégias específicas, atividades de participação das crianças – assembleias de escola, assembleias de turma, envolvimento nas atividades da escola (bibliotecas, decoração da escola...), métodos cooperativos,

participação nas reuniões de pais [C1]; especificidades e impacto das tomadas de decisão [C2].

3.1.8. Entrevistas aos grupos de trabalho

- Entrevistas aos diferentes *grupos hierarquicamente distribuídos na sala de aula* – aspirantes, tarefeiros, e capitães. As entrevistas organizaram-se de acordo com os diferentes papéis ocupados pelas crianças, pretendo analisar o modo como entendem o poder e os seus modos de organização da sala, bem como as competências necessárias para os exercer, a partir da sua própria perspectiva. As entrevistas foram integralmente transcritas, e codificadas a partir de grelha de análise previamente construída.

Explicitação de dimensões e indicadores das entrevistas a tarefeiros, aspirantes e capitães de turma

As entrevistas aos diferentes membros das hierarquias na sala de aula pretenderam identificar as perceções das crianças sobre o seu papel na sala a partir das diferentes posições: aspirantes, tarefeiros e capitães.

Na categoria A – Papéis das crianças na hierarquia – pretende-se identificar os papéis de crianças nos grupos e na hierarquia da sala de aula – consoante aquele que exerçam. Assumem-se como indicadores de análise: modos de organização da hierarquia [A1]; função dos tarefeiros [A2]; aspetos positivos e negativos [A3]; importância da tarefa na sala e na hierarquia [A4].

Na categoria B – Estratégias de decisão coletiva – pretende-se compreender modos de decisão através de decisão coletiva no grupo Infância. Englobam-se os seguintes indicadores: modos de escuta das vozes das crianças [B1]; capacidades das crianças em contextos de decisão [B2]; modos de tomada de decisão em sala de aula [B3]; papel dos adultos e das crianças [B4]. A categoria C – tarefeiros, capitães e aspirantes (em cada entrevista) – pretende compreender as especificidades dos papéis na sala de aula. Definiram-se os seguintes indicadores de análise: especificidades do papel exercido [C1]; dificuldades no exercício do papel [C2]; responsabilidades das crianças [C3].

Finalmente, em ambas as turmas, foram realizadas sessões de observação participante, das quais se elaboraram notas de campo de tipo descritivo e reflexivo. Estas observações pretenderam, em particular, aceder ao normal funcionamento da instituição em trabalho letivo, tendo decorrido por isso dentro das respetivas salas de aula. Do mesmo modo, produziram-se observações no recreio, com as diferentes turmas, tendo sido possível observar-se o modo como brincam e organizam as brincadeiras, a utilização desse espaço, e a mobilização de diferentes estratégias de organização socio espacial no mesmo.

Os episódios de investigação da escola organizam-se, deste modo, recorrendo às diferentes fontes de informação e materiais empíricos, sistemática e regularmente, aos diferentes tipos de modo a compreender cada um desses episódios. A triangulação da informação e a reflexividade constituem ferramentas fundamentais nessa interpretação, sendo imprescindível uma relação constante entre trabalho empírico e teoria, para a mesma. No ponto seguinte, estruturam-se os argumentos principais desta mesma opção.

3.2. Instrumentos de Investigação Cidade Amiga das Crianças

No âmbito do trabalho realizado na cidade de Aveiro foram mobilizados instrumentos semelhantes, embora tendo sido organizados de modo distinto. Assim, o trabalho iniciou-se sobretudo recorrendo à análise documental de diferentes materiais previamente produzidos pelo projeto, a saber: candidaturas, relatórios de iniciativas anteriores, atas das reuniões das Assembleias Municipais, Plano de Ação desenhado com as organizações socioeducativas de cuidado à infância, no âmbito da parceria com as CAC. Todos os materiais foram explorados tendo sido elaboradas as sínteses dos aspetos mais relevantes para este trabalho.

No âmbito das técnicas não documentais, e após observação da Assembleia Municipal Jovem de Aveiro, os grupos de crianças que haviam participado foram contactados e convidados a participar na pesquisa. A primeira atividade, consistiu na organização de grupos focais⁵⁸ com crianças do 7 aos 19 anos de idade, de todas as escolas que haviam participado na Assembleia. As entrevistas decorreram

⁵⁸ Ver anexo 13 – Guião Grupos focais, transcrição e grelha de análise

maioritariamente nas escolas frequentadas, e uma no centro Cultural e de Congressos de Aveiro. As entrevistas foram gravadas, transcritas e sujeitas a análise de conteúdo qualitativa a partir de uma grelha previamente elaborada. O guião teve em conta propostas e problemas levantados na Assembleia ⁵⁹, e questões sobre o modo como haviam experienciado essa participação. O mesmo grupo de crianças e jovens manteve-se nas atividades de investigação que se seguiram.

Os participantes foram convidados a participar em *workshops* de investigação que partissem das suas propostas e analisassem os modos como proporião a sua resolução, a partir do conhecimento que detêm da cidade e do modo como percecionam o seu envolvimento. Este *workshop* compreendeu três momentos distintos, com vista à criação de um mapa final da cidade que espelhasse essas visões e perceções.

3.2.1. Participação em Assembleia Municipal Jovem

Primeiro momento – participação dos Jovens nas Assembleias Municipais, após envio das propostas por parte das Escolas à Assembleia Municipal. A partir das propostas efetuadas pelas escolas construíram-se as categorias centrais onde estas se inserem, e que foram posteriormente utilizadas no seguimento dos *workshops* e na devolução de informação dada pelos jovens aquando das entrevistas. Destas propostas, sintetizadas em grelha ⁶⁰, retiraram-se as seguintes categorias para análise:

Escola e Educação – incluem todas as propostas respeitantes a políticas locais educativas, às condições físicas das escolas, ao apoio específico a estudantes do concelho, a questões concretas e particulares de cada escola e cada comunidade.

Ambiente – incluem as propostas dos alunos na área da preservação ambiental da cidade, da ria, dos parques e espaços verdes, de espécies específicas.

⁵⁹ Uma das entrevistas a um dos participantes foi de caráter individual, e uma outra foi realizada apenas com 2 dos participantes não se considerando, para esse efeito, como um grupo focal mas, antes, como entrevista semi-estruturada.

⁶⁰ Ver anexo 14 – Grelha das propostas enviadas pelas escolas à Assembleia Municipal Jovem

Mobilidade – propostas dos participantes acerca das condições de mobilidade na cidade, transportes e sistemas e transportes coletivos, ciclovias e utilização da bicicleta como meio de transporte na cidade, condições de deslocação das comunidades mais distantes do centro da cidade e de populações com mobilidade reduzida.

Políticas Urbanas – incluem-se as propostas realizadas no âmbito da reabilitação de edifícios, do centro histórico da cidade, do turismo da cidade, da preservação de edifícios antigos.

Artes e Cultura – propostas realizadas no âmbito do acesso a bens culturais na cidade, na programação artística, no acesso a museus e outros equipamentos culturais na cidade.

Desporto – inclui propostas realizadas pelos participantes acerca das condições da cidade para a prática de desporto, nomeadamente de equipamentos municipais.

Segurança– propostas para melhoria de condições de segurança na cidade.

Ação Social – incluem propostas no âmbito da qualidade de vida, em particular aos mais vulneráveis, como os mais idosos, desempregados e sem-abrigo, e criação de bolsas de Voluntariado.

Saúde – propostas para a melhoria de acesso a estruturas de cuidados de saúde na cidade e nas diferentes comunidades.

A observação da Assembleia contempla um registo escrito, bem como a análise a partir de grelha criada para o efeito.⁶¹

3.2.2. Grupos focais com participantes na AMJ

Segundo momento: realização das entrevistas com os participantes na Assembleia Municipal Jovem, recolhendo as suas perceções sobre o instrumento/espço

⁶¹ Ver anexo 10 – Registo de observação Assembleia Municipal Jovem e grelha de análise

de participação, benefícios e constrangimentos da participação, propostas para aumento da participação de crianças e jovens na cidade.

Explicitação das categorias e indicadores das entrevistas aos participantes nas Assembleias Municipais

A grelha de análise das Assembleias Municipais estrutura-se em três categorias principais. A categoria A – Assembleia Municipal Jovem Aveiro – tem como principal objetivo observar experiências de envolvimento das crianças e jovens em estruturas formais de participação política. Nela consideram-se os seguintes indicadores de análise: temas da assembleia [A1] (pertinência e adequação ao grupo de crianças e jovens), número de escola e formas de entrada na assembleia [A2]; adultos presentes na assembleia [A3].

A categoria B – Elementos estruturais e de organização das AM – tem como objetivo identificar elementos estruturais de organização e condução das AM – analisando-se: os espaços [B1], o tempo e modos de organização do tempo [B2], as estruturas de participação das escolas [B3], organização das propostas e apresentação [B4], linguagem mobilizada nas assembleias [B5], tempos de debate [B6].

A categoria C – Propostas das escolas e pertinência – tem como objetivo analisar as propostas e as sínteses da AM. Observam-se as propostas apresentadas pelas escolas [C1]; a votação das propostas [C2] e as propostas finais saídas da assembleia [C3].

3.2.3. *Workshop* fotografias da cidade

Terceiro momento, em que os jovens foram convidados a recolher fotograficamente os elementos e aspetos que haviam sinalizado, e que foram posteriormente apresentados a todo o grupo. Com esta atividade, pretendia-se a participação ativa e direta das crianças e jovens na identificação dos modos como se relacionam com a cidade e com as suas comunidades de origem, sendo estes entendidos como os informantes com melhor capacidade para produzirem essa identificação. A recolha das fotografias permitiria, então, não apenas essa identificação mas, ao mesmo tempo, o início de um trabalho reflexivo em que se pudessem questionar-se sobre as

suas comunidades, sobre os modos como constroem a sua infância e juventude através da/e pela relação com o espaço, aqui entendido não apenas como físico ou material, mas como social e simbólico, contribuindo para construção de identidades individuais e coletivas, e ajudando a produzir diferentes significados em quem neles habita. A troca deste material, numa sessão específica, permitiu que os grupos partilhassem diferentes perspectivas e que ganhassem novos conhecimentos sobre comunidades específicas, às quais não pertencem necessariamente, mas que constituem elementos centrais na construção da cidade que habitam.

3.2.4. *Workshop* priorização de ações na cidade

Quarto momento, integrado na comemoração do aniversário da CDC, onde os jovens trabalharam as suas propostas, com as soluções por eles adiantadas e respetivas necessidades. O objetivo era que, em conjunto, os diferentes grupos pudessem priorizar intervenções justificando essas escolhas. Nesta sessão, os jovens tiveram acesso a um conjunto de materiais produzidos por mim, a partir da análise das assembleias municipais, das entrevistas e da sessão anterior. Agruparam-se as sugestões dos grupos por diferentes temáticas, as críticas apontadas, e finalmente, algumas das soluções que os grupos haviam já avançado⁶². Na sessão, as crianças e jovens agruparam-se por 3 grupos diferentes, trabalhando esse material de modo a poderem criar diferentes prioridades que tomariam se fossem envolvidos nesses processos, argumentando, refletindo e criando os seus próprios critérios para esse ação. No final, os grupos partilharam esses resultados discutindo a pertinência dessas ações.

Explicitação das categorias e indicadores de análise do workshop com grupos da CAC

A categoria A – Pressupostos de priorização – pretendeu identificar, a partir das propostas previamente apresentadas em Assembleia Municipal Jovem – os modos como os jovens formulam priorização e fundamentação de decisões acerca das propostas por eles apresentadas, relativamente à cidade. Definiram-se para esta categoria dois indicadores centrais: fundamentação das escolhas [A1] (analisando o modo como os

⁶² Ver anexo 15 – Fotos dos cartões utilizados na atividade, por cada grupo participante

jovens apresentam a fundamentação das propostas); seleção das propostas e agrupamento [A2] (indicação das propostas efetuadas pelos grupos).

A categoria B – Critérios mobilizados para a priorização – pretende analisar os critérios para a priorização das propostas apresentadas em assembleia municipal mobilizados pelos grupos de jovens. Define como indicadores centrais: a importância atribuídas às propostas [B1]; a relevância das propostas apresentadas para a cidade [B2]; a extensão da proposta [B3]; o custo das propostas [B4]; a exequibilidade [B5].

A categoria C – Modos de trabalho nos grupos em processo de codecisão – pretende compreender os modos escolhidos pelos grupos para o processo de tomada de decisão, a nível interno. Assume como indicadores: os modos de divisão de trabalho no grupo (divisão de tarefas, processos partilhados, modos de discussão da proposta no interior do grupo) [C1]; os papéis assumidos por cada elemento no grupo (escolha de líder, de porta-voz) [C2].

3.2.5. Construção de mapas das freguesias

Quinto momento, em que os jovens construíram mapas⁶³ das suas comunidades e da cidade, integrando as fotografias, e incluindo novos elementos sobre a cidade que consideram relevantes. O objetivo da criação dos mapas era fundamentalmente, o de poder retratar graficamente o modo como construíram essa imagem da cidade, a partir das suas próprias perspetivas e confrontando-se, ainda, com o olhar dos outros. Os mapas criados, foram posteriormente trabalhados com jovens e crianças e por técnicos da CM que os ajudarão a criar graficamente, os “seus” mapas, para que possam ficar disponíveis no âmbito das CAC.

3.2.6. Reunião com presidentes das Juntas de Freguesia

⁶³ Ver anexo 16 – Fotos dos mapas realizados pelos jovens CAC, Aveiro

Sexto momento – partilha dos mapas com os presidentes das Juntas de freguesia responsáveis por cada comunidade. Os jovens e crianças convidaram os presidentes das 5 juntas de freguesia para uma sessão de partilha do trabalho realizado, revelando as suas propostas a nível local, as perceções recolhidas, e melhorias que gostariam de ver nas comunidades de origem e na cidade. Os materiais do *workshop* foram integrados e analisados, de modo explicativo, tal como se poderá ver no capítulo III deste trabalho. Os mapas foram copiados e explicados de modo a permitir maior compreensão ao leitor. Os mapas originais foram cedidos pelos técnicos da Câmara Municipal responsáveis pelos serviços de topografia.

QUADRO SÍNTESE DE MATERIAIS PRODUZIDOS, OBJETIVOS E CODIFICAÇÃO

ESCOLA BÁSICA DE 1º CICLO

GRUPOS	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	MATERIAIS	CODIFICAÇÃO
DOCENTES	<p>Explorar as ideias dos docentes sobre a escola e o seu impacto na vida das crianças</p> <p>Compreender perspetivas de cidadania na escola</p> <p>Identificar mecanismos e estratégias de participação na escola</p> <p>Identificar constrangimentos e potencialidades na participação da criança na escola</p>	<p>Entrevista semidiretiva à Diretora da EB 1º ciclo – guião, transcrição e grelha de análise</p> <p>Entrevista semidiretiva ao docente do 1º ano – guião, transcrição e grelha de análise</p> <p>Entrevista semidiretiva ao docente de 3º ano – guião, transcrição e grelha de análise</p>	<p>EDEB</p> <p>ED2</p> <p>ED3</p>
EB 1º CICLO	<p>Analisar o projeto educativo da escola, identificando perceções sobre aluno, escola e cidadania das crianças</p> <p>Identificar mecanismos/estratégias explícitas de participação das crianças em meio escolar</p>	<p>Projeto Educativo da EB 1º Ciclo – análise documental, em suporte de grelha</p>	<p>PEEB</p>
Crianças do 1º ano	<p>Identificar perceções das crianças sobre a escola</p> <p>Escutar a perspetiva da criança sobre o seu lugar na escola</p> <p>Escutar a perspetiva da criança sobre o lugar do adulto na escola</p> <p>Identificar modos de apropriação do espaço escolar</p> <p>Identificar constrangimentos no modo de utilização do espaço escolar</p> <p>Problematizar e relação do espaço na construção da cidadania das crianças e do aluno</p>	<p>Atividade “A minha Escola”</p> <p>Guião de atividade, folha de atividade, transcrição da atividade, grelha de análise</p> <p>Walking interviews na escola</p> <p>Gravação de percurso, transcrição do percurso, grelha de análise do percurso</p>	<p>ME1</p> <p>ME2</p> <p>WI1</p> <p>WI2</p> <p>WI3</p>
	<p>Compreender papel das crianças nas decisões do dia a dia</p> <p>Identificar constrangimentos à tomada de decisão na escola</p>	<p>“Quem decide?”</p> <p>Grelha de atividade, transcrição da atividade, grelha de análise</p>	<p>QD1</p>

turma do 3º ano	Identificar modos de utilização do tempo pelas crianças	“A Minha semana”	MS1
	Identificar tempos escolares e tempos de lazer	Folha de atividade, transcrição da atividade, grelha de análise	MS2 MS3
	Compreender percepções de trabalho escolar e tempo de lazer pelas crianças		EAT1 EAT2 EAT3
	Compreender a perspetiva das crianças sobre as assembleias	Guião de entrevista, transcrição e grelha de análise	
	Identificar modos de participação e percepções das crianças	Guião de entrevista, transcrição e grelha de análise	EASP1 ETAR1 ECT1
	Compreender modos de hierarquia na sala de aula	Guião de entrevista, transcrição e grelha de análise	
	Compreender estratégias de poder na sala de aula	Guião de entrevista, transcrição e grelha de análise	QD2 QD3 QD4
	Identificar especificidades de papéis – aspirantes, tarefeiros, capitães de turma		ROAT1 ROAT2 ROAT3 ROAT4 ROAT5
	Compreender papel das crianças nas decisões do dia a dia	“Quem decide?”	
	Identificar constrangimentos à tomada de decisão na escola	Grelha de atividade, transcrição da atividade, grelha de análise	
	Observar o funcionamento das assembleias de turma	Registo de observação, transcrição da assembleia	
	Identificar temáticas, modos de participação e regulação		
	Compreender estratégias e modos de decisão individual e coletiva das crianças		

Quadro 1 - Síntese instrumentos e objetivos de investigação, EB 1º ciclo

QUADRO SÍNTESE DE MATERIAIS PRODUZIDOS, OBJETIVOS E CODIFICAÇÃO

CIDADE AMIGA DAS CRIANÇAS

GRUPOS	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	MATERIAIS	CODIFICAÇÃO
ASSEMBLEIA MUNICIPAL	Observar práticas de participação de crianças e jovens em estruturas formais de participação	Atas da Assembleia Municipal Jovem	AAM1 AAM2
ESCOLAS DE 1º E 2º CICLOS	Identificar as propostas enviadas pelas escolas à AM	Propostas Escolas Assembleia Municipal Jovem	PE
CRIANÇAS E JOVENS. 1º E 2º CICLO, SECUNDÁRIO	Compreender as perspetivas de crianças e jovens nas AM	Assembleia Municipal Jovem – 1º e 2º ciclo	ROAM1
	Identificar aspetos positivos e negativos do envolvimento nas AM	Grupos focais Crianças e Jovens participantes na Assembleia Jovem 1	EAM1
		Escola 1	EAM2
		Escola 2	EAM3
		Escola 3	EAM4
		Escola 4	EAM5
		Escola 5	EAM6
		Escola 6	EAM7
		Escola 7	EAM8
		Escola 8	
		Guiões de entrevistas, transcrições, grelhas de análise	
	Identificar modos próprios de construção de tomada de decisão com crianças e jovens	Workshop com grupos de crianças	WS1 WS2
	Compreender critérios identificados pelas crianças e jovens na priorização de intervenções na cidade	“tomada de decisão sobre a cidade”	CMC1
		“construção de mapas”	CMC2
		“construção de espaços de decisão”	

Quadro 2 – Síntese dos instrumentos e objetivos de investigação, Cidades Amigas das Crianças

4. Realidades encontradas, realidades (re) interpretadas, ações compreendidas: a escrita, modos de construção de conhecimento e opções de organização da narrativa

A imersão no terreno de investigação tomada para este trabalho partiu de diferentes opções, fundamentalmente guiadas pelos objetivos de pesquisa e pela teoria previamente construída e analisada na temática central da tese. Os trabalhos de natureza interpretativa e qualitativa, com caráter indutivo e reflexivo, não se constroem no seguimento de um guião perfeitamente delineado e estruturado, com passos que se seguem uns aos outros e do qual resulta, no final, a apresentação de resultados e conclusões. Antes, guiam-se por múltiplos caminhos que se entrecruzam, não necessariamente nos momentos previamente definidos, e nem necessariamente dos modos previstos.

Como referido anteriormente, não se trata de um trabalho que não seja cuidadosamente pensado e refletido, antes e no momento em que se desenvolve. O questionamento cuidadoso, o interrogar constante das realidades observadas e dos sentidos que os atores sobre ela (re) produzem acompanham-no até à sua conclusão. Os tempos de pesquisa são também fator crucial neste tipo de investigação, moldando-se pelos ritmos que os contextos frequentemente impõem e que nem sempre coincidem com as vontades dos investigadores. Um exemplo óbvio destes desfasamentos temporais encontra-se no estudo de contextos de decisão política, em que a implementação de diferentes mecanismos ou modos de fazer é lenta, não respeitando a rapidez com que os tempos de pesquisa decorrem.

Por outro lado, a preparação da entrada nos terrenos de investigação torna-se morosa, respeitando condições e tempos institucionais específicos nem sempre consonantes com os de pesquisa.

A construção desse conhecimento, então, é pautada por constantes adaptações que permitirão ao investigador encontrar momentos de conhecimento dos contextos, dos sujeitos e das suas práticas, dos modos como constroem e atribuem significado à ação, e finalmente, do modo como a explicam, compreendem e vivem. A tarefa de construir um conhecimento coerente, que permita retratar de modo explicativo e não simplesmente descritivo será o maior desafio da investigação qualitativa. Certa de que esse texto, essa narrativa ou narrativas que emergem do terreno serão sempre, em certa medida, um

capturar dessas mesmas realidades limitado, ele deverá, ainda assim, conseguir criar no leitor questionamentos, reflexões e modos de as entender mais alargados. Esses, no entanto, não deverão ser considerados como únicos e exclusivos, mas situados nas perspectivas anteriormente trabalhadas e na recusa do princípio da objetividade como condição imperativa de produção de conhecimento. Todo o conhecimento, nesta medida, é sistematicamente mediado por fatores subjetivos, decorrentes da própria natureza do trabalho, do próprio investigador e do modo como vê o mundo, que o tornam permeável a diferentes interpretações, inclusivamente por parte do leitor:

“Estes textos (...) constituem histórias do terreno. São as histórias que contamos uns aos outros. Isto é assim uma vez que a interpretação exige o contar uma história, ou uma narrativa que afirma que ‘as coisas aconteceram deste modo porque’ ou ‘isto aconteceu, após isto acontecer, porque isto aconteceu primeiro’. Os intérpretes enquanto contadores de histórias contam narrativas com princípios, meios e fins” (Denzin, 1998, p. 314).

Os contadores de histórias (Denzin, 1998), enquanto produtores de narrativas, então, sujeitam a sua história aos próprios acontecimentos observados, deles retirando e criando sentidos apoiados quer na teoria quer na explicação dos sujeitos ou personagens, envolvidos na história. A própria teoria, que enforma essas mesmas explicações é, também ela, uma narrativa:

“Uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. É um mentor sensato que nos diz: ‘sabes, se mudares só um bocadinho o ângulo de observação – ora vem experimentar daqui – vais ver como tudo fica diferente’. A teoria permite-nos ver de forma interligada o que antes nos parecia desligado” (Graue e Walsh, 2003, p.42)

A ideia de que os trabalhos de natureza interpretativa e qualitativa serão demasiado intuitivos ou empiristas deverá ser contrariada, na medida em que nunca o investigador se colocará no terreno sem um conjunto de entendimentos prévios sobre a realidade e o modo como se constrói e explica, sob a forma de teoria. A diferença central residirá no facto de ela não encerrar em si mesma o único lugar explicativo e reflexivo, constituindo-se, antes de mais, como um dos veículos de compreensão, que não o exclusivo. Neste sentido, a utilização da teoria como guia abre caminho a uma

necessidade fundamental da investigação – *a permissão da surpresa* – sem a qual, dificilmente, o conhecimento se produzirá na sua plenitude. Do mesmo modo, a *permissão do inesperado* que dela advirá, permitirá ao investigador o encontrar de diferentes ângulos e percepções da realidade, até ali desconsiderados, por não se conhecer a sua possibilidade. Estas duas permissões investigativas assumirão, no meu ponto de vista, maior necessidade quando se trata de conhecer os mundos das crianças, tantas vezes tidos como assumidos, familiares ao investigador, e compreendidos por natureza e por assunções frequentemente distanciadas dos significados que elas produzem.

É ainda neste sentido, que a produção de textos que procuram retratar realidades por si complexas, híbridas (Prout, 2005) e em constante mutação encontra os seus maiores desafios. Retomando alguns questionamentos colocados por Sirota (2012), a propósito da natureza do trabalho etnográfico e de Christensen (2009), a definição dos modos pelos quais as vozes das crianças aparecem retratadas em texto é necessário em qualquer uma dessas narrativas. Como argumenta Sirota (2012), trata-se de definir se se fala de, por ou da criança. Ainda que reconhecendo que cada uma das questões possa encerrar, em si mesma, diferentes objetivos, a verdade é que na construção desses discursos nem sempre é óbvio, para o investigador, em que questão se situa. De facto, parece-me mais evidente que, na construção de modos de conhecimento sobre as crianças, se passa por todas elas, ainda que umas possam assumir maior relevância sobre as outras. Do mesmo modo, Christensen (2009), ao questionar o que entendemos por participação das crianças, coloca também o acento em termos de pesquisa. Que crianças ouvimos? Por que razão as ouvimos, e em que medida somos ou não capazes de traduzir as suas representações do mundo, aquando da escrita do texto.

A reflexividade do investigador juntamente com uma escrita revisitada poderá, com efeito, permitir algum grau de segurança na apresentação do texto, ainda que não reduzindo na sua totalidade, alguns desses riscos. Nenhum texto, nesta medida, será isento:

“ (...) Os critérios de avaliação tornar-se-ão, como Richardson observa, em questões morais, práticas, estéticas, políticas e pessoais – isto é, a produção de textos que articulam uma perspectiva emancipatória, participativa da condição humana e do seu melhoramento” (Denzin, 1998, p. 315)

Durante o processo de escrita, o investigador poderá confrontar-se ainda com hesitações sobre modos de relatar, sobre o que incluir no texto, precisamente porque muitas delas aparecerão apenas no momento em que a reflexividade da escrita as faz emergir. O processo não é por isso linear, estruturado e limpo, ainda que possam seguir-se diferentes indicações sobre como melhor escrever um texto.

Do mesmo modo, a teoria é frequentemente revisitada e confrontada no momento de revisão do texto com os dados de terreno. É aqui que ela ganha sentido e que ajuda a produzir sentidos, ainda que possa ser desmontada e frequentemente não confirmada. É precisamente desta não confirmação, da não evidência que muitas vezes produz, que a teoria ganha novos sentidos e encontra novos caminhos que auxiliam essas interpretações.

A escolha de criação de *episódios de investigação* (Graue e Walsh, 2003), apoiada na discussão da importância da teoria como guia de construção de conhecimento e de reflexão sobre a realidade é também justificada, fundamentalmente pela necessidade de organizar o material de pesquisa em diferentes temáticas encontradas como centrais no processo de investigação. Estes episódios constroem-se a partir de diferentes materiais e pontos de vista sobre determinadas dimensões, e sucedem-se de forma lógica e coerente, ajudando a compreender a realidade que se pretende contar. O investigador como contador de histórias (Denzin, 1998) e a investigação como *história episódica* são então dois elementos centrais no processo de escrita.

A partir dos diferentes materiais são então criados os episódios de investigação, narrando os modos de construir cidadania e de participação das crianças e jovens em contextos específicos. Ainda que atendendo à diversidade dos mesmos, procurar-se-ão as comunalidades e diversidades (Christensen e James, 2005) da infância cidadã em cada um dos contextos, sendo possível encontrar neles tensões e constrangimentos semelhantes e outros que se tornam específicos dos contextos em que ocorrem. Assim, a produção de textos que procuram retratar realidades por si complexas, híbridas (Prout 2005) e em constante mutação encontra os seus maiores desafios:

“Os episódios são cristalizações desenvolvidas para contar algo – são ferramentas de comunicação que ajudam a elevar o conhecimento tanto do leitor como do autor. Para o leitor, fazem o que as histórias sempre fizeram pelo ensino – os episódios colocam

ideias num contexto concreto, permitindo-nos ver como as noções abstratas se desenrolam na experiência vivida” (Grau e Walsh, 2003, p. 256).

Ao mesmo tempo, os episódios organizam também a análise e escrita do investigador, recorrendo a uma visão complementar que os interliga e mobilizando diferentes instrumentos de pesquisa que os tornam compreensivos. Deste modo, a seleção do tipo de episódios deverá configurar uma análise crítica e coerente do tempo passado no campo, que permita a construção de uma narrativa descritiva, analítica e compreensiva perante os fenómenos em estudo.

Na escrita, então, o recurso à palavra e a outros modos de captura da realidade – a fotografia, a imagem desenhada pelas crianças – assume-se como tarefa complexa. Tal como argumenta Denzin (1998), a escrita assume-se sempre como processo de representação, do outro e de si próprio, onde a audição da voz do outro se assume como elemento central. No caso das crianças, em particular, frequentemente entendidas como ausentes de voz própria, este aspeto assumem maior relevância. A voz das crianças é frequentemente mediada pelas de adultos ou escutada em contextos onde as condições para essa audição se encontram fortemente constrangidas. Encontrar modos na escrita que permitam a “voz” e a “vez” das crianças deverá constituir para os investigadores uma preocupação na escrita das narrativas de investigação. Tal como recomenda Denzin (1998):

“Quando os Outros não podem falar, permanecem como ‘presença ausente sem voz’ (...) Em tais situações, o melhor é deixar os Outros falarem por si. No entanto, quando ‘nós’ permitimos que o Outro fale, quando falamos sobre ou por eles, estamos a tomar conta da sua voz. Um texto multifónico em oposição a um monofónico poderá resolver parcialmente esse problema” (Denzin, 1998, p. 320)

Vale a pena refletir um pouco sobre a representação da voz e a alteridade da Infância nos programas de pesquisa⁶⁴. O entendimento da voz das crianças não passa apenas pela sua escuta, uma vez que deverá pressupor-se que a sua voz existe, frequentemente, no silêncio (Sarmiento, Ferreira e Trevisan, 2006). Esse entendimento pressupõe também a escuta a partir dos seus diferentes modos de expressão e culturas próprias. Ao mesmo tempo, a procura destes princípios inclui a necessidade de simetrias

⁶⁴ Síntese a partir de Sarmiento, Ferreira e Trevisan (2006).

éticas entre crianças e adultos na procura desse entendimento e da constante preocupação de redução de constrangimentos que possam criar as condições para a diminuição dessa desigualdade na relação. Assim, a escrita e a construção das narrativas de investigação, se feita em respeito destes princípios, poderá contribuir para uma presença das crianças menos ausente. É também neste sentido que os episódios procuram mobilizar esses diferentes instrumentos de audição, completando-os com modos de interpretação reflexivos e críticos perante os contextos em que decorrem. A escrita, então, além de ato de interpretação assume-se como um reviver das experiências produzindo novos significados no leitor e no escritor. Neste sentido, ela implica uma descrição rigorosa do acontecimento que pode, mais tarde, ser interpretado e compreendido (Denzin, 1998). Ela permitirá ainda que o leitor converse com o objeto estudado e descrito:

“Qualquer texto social como história pode ser analisado em termos do seu tratamento em cinco termos: 1. O mundo real da experiência vivida e a sua representação no texto; 2. O texto em si e o autor, incluindo a voz do autor (primeira pessoa, terceira pessoa); 3. A experiência vivida e a sua representação no texto (transcrições de entrevistas, e outros...); e 4. Sujeitos e os seus significados intencionais; 5. O leitor e o texto” (Denzin, 1998, p.328).

A criação das narrativas de investigação, então, pretende mostrar o modo como os sujeitos interagem em circunstâncias particulares, contando-se uma história que resgata os sentidos do contexto (Hammersley e Atkinson, 2007, p.199).

Na construção das escritas deste trabalho, no entanto, a narrativa não é puramente etnográfica, tendo-se recorrido a diferentes tipos de instrumentos de investigação que ajudam a compreender as ações e representações das crianças nos contextos em estudo, e que informam a escrita do texto de modo dinâmico. O recurso a transcrições, materiais visuais, fotografia, a observações efetuadas no terreno compõem um leque complexo de materiais a incorporar nos diferentes episódios que, globalmente, ajudarão à leitura das questões fundamentais da pesquisa. A escrita, por isso, será sempre parcial, na medida em que se vê impossibilitada de representar em toda a riqueza o material recolhido e os modos de relação construídos.

Os episódios retratarão os pontos fulcrais da investigação e os temas tidos como centrais para a compreensão da problemática em estudo. Não anulam, no entanto, outros que pudessem surgir nem tão pouco a emergência de temas de investigação de particular

interesse, direta ou indiretamente relacionados com esta tese. Tal como se referirá nas considerações finais, diferentes temáticas em cada um dos contextos constituem desafios de investigação que foram encontrados sem que se tivesse previsto. Do mesmo modo, aprendizagens práticas ao longo do processo de investigação, como foi o caso de alguns dos desafios éticos já descritos obrigam a uma reflexão e escrita de momentos do processo particularmente importantes, sobretudo no que à aprendizagem e reconstrução dos mesmos diz respeito. A escrita, por último, é vista como processo inacabado no sentido em que a releitura do texto frequentemente aponta para novas pistas e reflexões possíveis.

CAPÍTULO III – SITUAR CONTEXTOS, COMPREENDER OPÇÕES

1. Entrando no terreno: descrição dos contextos de investigação

“Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações de vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações. (...) O contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador.” (Graue e Walsh, 2003, p.24-25)

Os contextos de vida das crianças selecionados para a investigação assumem relevância na medida em que serão considerados esferas privilegiadas de observação da sua ação, entre si e entre crianças e adultos, permitindo a inserção dos investigadores em atividades reais e quotidianas das suas vidas. Os contextos não são, nunca, neutros face a um conjunto de situações que permitem ou constroem as ações dos indivíduos. Situar as crianças no contexto em que se desenvolve a investigação é particularmente importante. Tal como sinalizaram Graue e Walsh: ” Enquanto não estudarmos as crianças em contexto, o nosso conhecimento sobre elas será sempre seriamente limitado”(2003, p.21). Neste sentido, e ainda segundo os mesmos autores, a solução para um estudo dos contextos de ação das crianças passará pela adoção de metodologias interpretativas, em que observamos sistematicamente as crianças em ação nos seus contextos locais – sejam estes a escola, o recreio, o quintal, ou a ocupação dos seus tempos livres – prestando atenção às “particularidades concretas” (idem) e registando-as de forma exaustiva.

Outro aspeto a ter em conta diz respeito à consideração que o investigador deve ter em relação à especificidade do contexto – as crianças vivem em contextos específicos, onde têm experiências específicas, observadas em situações das suas vidas reais. A sugestão dos autores vai mais longe, defendendo que se deverá gastar menos tempo na formulação de teoria e mais no retratar da riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que se movimentam (Graue e Walsh, 2003). Não o fazer, implicará “ (...) despir de significado tanto as crianças como as suas ações”(idem, p.25).

“O contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de ligação entre as categorias macro e macrosociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos.” (Graue e Walsh, 2003, p.25)

A necessidade de descrição dos contextos assume maior relevância na adoção de metodologias de tipo intensivo e interpretativo tal como descrito no ponto anterior. As ações das crianças, individual e coletivamente consideradas, deverão ser situadas em contextos e situações que as tornam únicas, sendo de particular importância a observação dos aspectos selecionados como mais relevantes num dado contexto e numa dada ação de um dado grupo social – no nosso caso, a infância. Finalmente, ao possibilitarem e/ou constrangerem diferentes tipos de ofícios da criança, os contextos escolares serão frequentemente estudados, quer pelo caráter convergente e uniformizador que a sua ação exerce, quer pela transgressividade que permite e pela divergência que provoca ajudando à transformação das realidades e das ações dos seus sujeitos.

Na EB de 1º ciclo o foco centra-se, essencialmente, na ideia da criança cidadã em espaço escolar, no ofício da criança (Sirota, 2001) *versus* ofício do aluno (Perrenoud, 1986; Sarmiento e Marchi, 2008), onde por definição, as suas competências enquanto ator social competente e ativo mais poderão ser reveladas. A escola, enquanto espaço socializador de grande importância na vida da criança, estrutura os quotidianos infantis bem como as suas diferentes aprendizagens de modos formalmente estruturados. Nela, as crianças dispõem de recursos dentro e fora da sala de aula, que lhes permitem a construção de identidades individuais e coletivas, de desenvolvimento de espírito crítico e de cooperação, e de experientiação de papéis. Enquanto espaço regulador da condição infantil contemporânea, atravessado também ele por um conjunto de tensões e incertezas da sociedade em sentido mais lato, a escola deverá contribuir para o desenvolvimento integral da criança, não a objetivando apenas como criança-aluno mas, sobretudo e também, como criança-sujeito, criança-pessoa, e no limite, como criança cidadã. Neste sentido, a escola não deverá permanecer como estrutura rígida e exterior aos seus mundos mas, antes, uma em que a criança encontre um papel ativo, relevante, seja nos modos como esta se organiza, seja nos modos como preconiza o seu lugar enquanto participante e codecisor. Mais do que olhar aos modos a partir dos quais

as crianças são capazes, nos seus contextos mais íntimos, como os grupos de pares, de construir sociedades infantis (Rayou, 1999) e de exercerem o estatuto de cidadãs entre iguais, importa considerar a necessidade de formalização e de visibilidade do coletivo da infância, a partir da sua participação em estruturas promovidas pela própria escola e pelos adultos, particularmente os professores. Aqui, é possível a consideração da necessidade de mudanças estruturais profundas, sejam ao nível organizacional e institucional, sejam ao nível das práticas pedagógicas.

Nenhuma das questões anteriores, no entanto, anula as relações estruturais e interpessoais de poder de que a instituição escolar se reveste, seja pelos rituais de iniciação à escola, pela aprendizagem do ofício de aluno ou pela criação de homogeneizações entre crianças na criação da aprendizagem escolar. A institucionalização da infância, como característica central da contemporaneidade, encontra na escola uma das suas formas mais evidentes, estruturando os quotidianos da criança de modos intensos. Mas é possível encontrar “espaços de participação” que, ainda que com efeitos limitados, sobretudo na produção de transformação, conferem às crianças oportunidades que estas valorizam e sobre as quais aprendem a desenvolver uma postura crítica e reflexiva.

A par do contexto da escola, um interesse crescente em situar as experiências de construção de cidadania das crianças na cidade, e portanto, em modos de vida urbanos e urbanizados, e dos entendimentos que têm sobre os lugares que habitam tem vindo a despertar interesse crescente na investigação da infância. Os processos de *insularização* (Zeihner, 2003) e de *domesticação* da infância são observados em torno dos lugares que a elas são destinados na construção de uma cidade que responda aos seus interesses e necessidades, e que lhes permita a criação de diferentes oportunidades e acesso a dimensões de vida e direitos centrais para as crianças. A cidade, enquanto espaço social, cultural e simbolicamente diverso e tenso permite às crianças diferentes modos de mobilidade, de acesso a bens culturais e sociais, de entretenimento e lazer. Estas, constringem ou possibilitam a construção das infâncias cidadinas, frequentemente não consultadas em decisões que afetam os seus dias, sejam no acesso à escola, à possibilidade de se encontrarem com os seus pares ou de explorarem esse mesmo espaço.

No sentido de se poder refletir sobre experiências de envolvimento e participação de crianças e jovens em estruturas de codecisão de poder local – frequentemente identificado como espaço privilegiado para uma participação efetiva dos mesmos – escolheu-se o município de Aveiro enquanto promotor do projeto Unicef “Cidades Amigas das Crianças”⁶⁵ (CAC). O pressuposto de que ao aderirem às CAC revela, por si só, a abertura para a criação de momentos de audição, consulta e codecisão por parte de grupos de crianças e jovens, em diferentes níveis, motivou essa escolha.

2. A EB de 1º ciclo

A EB de 1º ciclo situa-se na região Norte de Portugal, numa cidade de dimensão média na faixa litoral. Localiza-se entre centros urbanos de referência e com acessibilidades próximas de diferentes redes de transporte terrestre, aéreo e ferroviário. Assistiu nas últimas décadas, em particular nas duas últimas, a um rápido crescimento demográfico, impulsionado por diferentes fatores entre os quais, crescimento urbano junto de mar e de preços inicialmente competitivos, melhorias nas redes de acesso à mesma, aumento de postos de trabalho, entre outros. A EB situa-se numa zona central da cidade, próxima de diferentes estruturas culturais, políticas, de segurança, comércio e lazer, atividades desportivas. Do mesmo modo, na área concentram-se diferentes instituições de apoio à infância, como escolas de rede pública e privada, jardim-de-infância, ATL, centros de Dia e de apoio a idosos, e de saúde como hospitais e centros de saúde. É ainda possível encontrar-se uma Casa Municipal da juventude⁶⁶ e uma Biblioteca Municipal a cerca de 10 minutos da escola.

As crianças provêm de diferentes meios socioculturais, em particular de classe média e classe média baixa, tal como definido pela diretora da escola. A escola, e as turmas em particular, recebem ainda crianças institucionalizadas e, por esse motivo, retiradas de meio natural de vida. Durante o ano de observação, e no decorrer do ano letivo, ambas as turmas de observação receberam novos alunos, dois dos quais de

⁶⁵ No original, Child Friendly Cities (Unicef)

⁶⁶ Nos períodos de observação da tese, a referida Casa da Juventude esteve em obras, sendo as atividades deslocalizadas para outros edifícios da Câmara Municipal.

nacionalidade chinesa, cujos pais são comerciantes. A menina ingressou na turma do primeiro ano e o menino na de 3º ano.

A Escola pertence à rede pública escolar, sendo atualmente a gestão da mesma da responsabilidade da Câmara Municipal, encontrando-se no Agrupamento de Escolas da cidade. Oferece atividades extra curriculares aos alunos, consideradas como fator humanizante da escola e promotoras de relações mais sólidas entre as crianças e a escola. No projeto educativo da escola e do agrupamento não estão definidos mecanismos específicos de participação. Ocasionalmente, nas escolas secundárias, os alunos participam em assembleias e em associações de estudantes, mas nas escolas de 1º ciclo estes instrumentos não são parte da cultura escolar nem os professores os utilizam, por sistema, com os seus alunos. Mesmo quando utilizados com alunos mais velhos, muitos destes instrumentos têm um papel limitado no que diz respeito a processos de tomada de decisão na escola.

O edifício da escola encontra-se bem conservado e obedece a uma estrutura de bloco único, de dois pisos, funcionalmente divididos de acordo com os modos de utilização. As artérias circundantes à escola são estreitas, e uma parte da rua não possui passeios para os peões. O estacionamento é reduzido, em particular em horas mais movimentadas de entrada e saída da escola, quando os pais e outros encarregados de educação levam/trazem as crianças à escola. O portão da escola está, por norma fechado, sendo necessário obter autorização do porteiro que se encontra à entrada para entrar o espaço escolar. Em frente à entrada da escola existe uma passadeira, e na rua principal os sinais alertando os automobilistas para a aproximação de escola.



Fotografia 1 – Sinalização de aproximação de escola (foto da autora)

A escola dispõe de um amplo espaço de recreio, onde as crianças usufruem de tempo livre para brincar, uma vez por dia, por 30 minutos. É por norma um período aguardado no dia da escola, especialmente pelas crianças, e auxiliares de ação educativa estão presentes em diferentes partes do recreio para se assegurarem que alguma ordem é mantida nesse espaço. As crianças têm grande liberdade de circulação no espaço de recreio, à exceção das de 1º ano, a quem não é permitido irem sozinhas para a “parte de trás” do edifício. Assim, a maioria das brincadeiras ocorre num espaço amplo e facilmente visível aos adultos e a outras crianças. O chão é de cimento, regular, não oferecendo condições especiais de segurança às crianças. Por vezes, o recreio é utilizado pelas turmas, em tempo de aula, para a prática de desporto no exterior. O recreio dispõe de poucos equipamentos específicos para auxiliar as brincadeiras das crianças, em particular, futebol e basquete. Existem cestos de basquete e uma baliza de futebol, sem redes, situada no fundo do recreio, junto aos contentores onde decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Na ausência de duas balizas para jogarem futebol, as crianças usam as árvores para delimitar as balizas e poderem, então, jogar a “marcar golos”. O recreio tem, ainda, uma parte especial em frente ao edifício principal, destinado às crianças do jardim-de-infância, com escorregas, um espaço da casinha. É frequente as crianças do 1º ciclo utilizarem este espaço para diferentes brincadeiras, especialmente as de 1º ano. A casinha, por exemplo, é um suporte a outras brincadeiras, nomeadamente de “brincar aos vampiros” como se descreverá mais adiante.

O recreio dispõe ainda de jogos da macaca inscritos no chão.



Fotografia 2 – Baliza de futebol e cesto de basquete (Foto da autora)



Fotografia 3 – Jogo da macaca e entrada principal da escola (foto da autora)

Da entrada da escola, uma rampa dá acesso ao recreio e, mais adiante, ao edifício principal. A rampa é também utilizada pelas crianças para auxiliar brincadeiras específicas, como as “corridas” e os “jogos de caçadinhas”.

O edifício principal tem a entrada protegida por um coberto, sobretudo útil nos dias em que chove, garantindo que crianças e adultos se possam abrigar. O acesso à porta principal pode ser feito por escadas ou por rampa, para pessoas com mobilidade reduzida. Existem ainda ecopontos, sendo as crianças incentivadas a reciclar diferentes materiais que utilizam durante o dia de escola. No átrio principal, um conjunto de escadas dá acesso ao primeiro piso. Do lado direito, o espaço da biblioteca, onde as crianças realizam diferentes atividades, normalmente acompanhadas pelos docentes da escola. Por trás das escadas, situa-se a sala de convívio dos docentes, equipada com diferentes utensílios para que os professores possam fazer as suas pausas. A sala tem janelas diretas para o recreio e é frequente os professores olharem para os alunos a partir da sala. Na antessala, uma máquina fotocopiadora para suporte aos trabalhos escolares. Ainda nesta sala, as funcionárias recebem as crianças que possam sentir-se doentes ou que se tenham magoado no recreio. É precisamente nesta hora que a sala tem mais movimento.

Do lado esquerdo da entrada, situa-se o gabinete da Diretora da escola. A sala tem janelas visíveis para a entrada da escola, e é sempre possível ver se a Diretora está na escola. A porta está geralmente aberta a todos que necessitem de falar com a Diretora, sejam crianças ou adultos. Ainda no piso inferior, existem casas de banho para meninos e meninas. Do lado direito do edifício, situam-se as salas de pré- escolar (3 salas) e uma sala utilizada para as crianças inscritas no apoio ao estudo. Do lado oposto desse corredor, um ginásio onde as crianças realizam atividades de educação física, de dança, ou reúnem com professores e preparam, por exemplo, festas da escola. No piso superior, do lado direito, encontram-se três salas de aulas, frequentadas por turmas do turno da manhã e da tarde, normalmente, de 2º e 3º ano. Do lado esquerdo, e no mesmo piso, encontram-se a sala de Ciências, e as salas de aula das duas turmas deste trabalho.

O edifício está bem conservado e a iluminação natural é uma presença na maioria dos espaços, em especial, no das salas de aula. É frequente encontrarem-se trabalhos realizados pelos alunos nas paredes da escola, respeitantes a temas diversos.

As salas de aula estão devidamente equipadas com todo o material necessário à atividade letiva, e o mobiliário é adequado às necessidades das crianças. Nas salas, é também comum expor atividades feitas pelos alunos, como decorações de Natal, textos, letras e alfabeto (nas salas de 1º ano).



Fotografia 4 – Trabalhos de expressão plástica (foto da autora) **Fotografia 5 - Trabalho sobre meios de comunicação (foto da autora)**

Na escola, e após reunião com a Diretora para apresentação do projeto e obtenção de autorização, foram marcadas apresentações com os docentes. Estas decorreram de modo informal, em período não letivo já, de modo a que a entrada no terreno pudesse desenvolver-se pelo período e um ano letivo. Os docentes das diferentes turmas mostraram-se recetivos à investigação tendo-se disponibilizado a participar. Após reuniões com os docentes, queríamos poder acompanhar uma turma de 1ºano, acabada de ingressar na escola, de modo a poderem observar-se os rituais e aprendizagens de entrada das crianças no processo de escolarização. Queríamos, ainda, poder observar uma turma de 3ºano, previamente identificada pela Diretora da escola como sendo uma particularmente interessante, por mobilizar métodos pedagógicos cooperativos e assembleias de turma, formalmente constituídas.

Para ambos os anos de escolaridade foram concebidas e estruturadas diferentes estratégias investigativas, e mobilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, adaptados às capacidades das crianças – em particular, as de escrita e leitura -, aos níveis de conhecimento das realidades escolar, e às experiências de participação em contexto escolar.

2.1. A turma de 1º ano

No início do ano letivo, as crianças são convidadas a conhecerem a escola, juntamente com os pais, uns dias antes do arranque oficial do ano. É um período frequentemente antecipado pelas crianças e pais, com alterações significativas ao nível das rotinas familiares e de tempos livres, quer dos adultos quer das crianças. A criação da criança aluno, a preocupação com o sucesso escolar e académico, as interrogações sobre a adaptação à escola, a necessidade de mobilizarem outras estruturas socioeducativas de apoio à infância – como é o caso dos ATL – obriga a uma redefinição de tempos familiares e tempos de trabalho no qual as crianças passam, agora, a estar incluídas. Um mundo novo abre-se às crianças que, pela primeira vez, aprenderão a ler e escrever, a contar, farão novos amigos, relacionar-se-ão com novos adultos, e adaptar-se-ão a uma estrutura frequentemente rígida, cujas regras é necessário aprender cedo e modo eficaz.

Cheguei à escola às 13,20h, momentos antes da hora marcada para o início da receção aos alunos da escola. Este é o primeiro dia de aulas para as crianças do 1º ciclo, e o primeiro dia também para os alunos de 2º, 3º e 4ºs anos que já a frequentavam, na maioria, nos anos anteriores. A rua da escola está bastante movimentada e há grupos de pais e crianças que se dirigem a entrada. Todas as crianças chegam acompanhadas de adultos, na maioria os dois pais, ou apenas a mãe. Algumas crianças chegam à escola na companhia dos avós.

A Biblioteca da escola encontra-se de portas abertas para a receção dos alunos e para recolha de manuais escolares que podem ser adquiridos na escola. Entro na escola e dirijo-me à Diretora, que me convida a entrar. Os funcionários ultimam os preparativos para receber pais e crianças.

Os grupos de pais acumulam-se na entrada, e deverão entrar apenas quando a diretora os chamar e indicar as salas para onde se deverão dirigir. É possível perceber quem são as crianças que já frequentam a escola de anos anteriores e não são, por isso, “novos” na escola. Reencontram colegas, abraçam-se, correm pelo recreio já sem a companhia de adultos. Um grupo de três rapazes joga à bola enquanto não chega a hora de serem chamados a entrar. Os pais vão conversando entre si enquanto as crianças brincam entre si. As crianças de primeiro ano ficam com os pais ou com a mãe, e não se afastam da sua companhia, apresentando um

ar atento a tudo o que se passa e aos espaços da escola. Aguardam sossegados que a Diretora os chame sem grandes movimentações.

Quando entrei encontrei o porteiro da Escola, conhecido já dos pais e das crianças (à exceção das de 1ºano). Conversamos um pouco sobre as férias e sobre o regresso das crianças à escola (já conheço das idas anteriores à escola) e sobre as crianças que entram pela primeira vez. Perguntei como tinha corrido a apresentação dos meninos da manhã e disse-me “ui, alguns já chegaram, já choraram, outros até vomitaram!”. Continuou explicando, “mas isto é só mesmo nos primeiros dias, depois já não querem sair daqui”. Continuando a conversa, disse ao Sr. S. que a partir de amanhã já estariam todos na escola. O Sr. S. diz “mas eu gosto. Nas primeiras semanas sabe bem ter a escola sossegada, mas depois sinto a falta deles daqui, do barulho, da confusão”. [nota de campo, 13 de Setembro de 2010]

Caracterização sociodemográfica da turma de 1º ano

Todas as crianças tinham 6 anos à entrada no 1º ano, tendo algumas completado 7 à medida que o ano letivo avançou.

Sexo das crianças

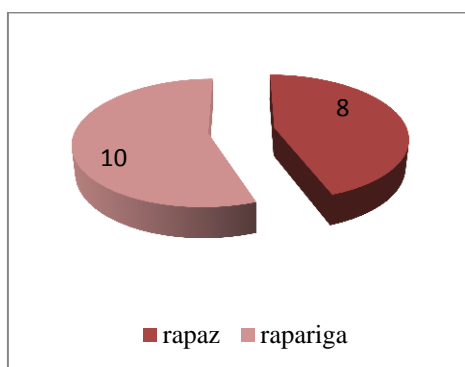


Gráfico 1 – Sexo das crianças

Mais tarde, integraria a turma de 1º ano mais uma menina, de origem chinesa, passando a turma a ser constituída por 19 alunos. A maioria das crianças ingressou no 1º ano já com 6 anos completos, à exceção de um dos rapazes que os fez em Outubro. Na turma, a maioria das crianças são portuguesas, com exceção de um menino brasileiro.

A maioria das crianças reside na área da escola ou próxima, morando relativamente perto da escola que frequenta. Nenhuma criança se desloca sozinha para a escola, sendo acompanhadas por norma por um dos pais, e em alguns casos por avós.

Composição do agregado familiar

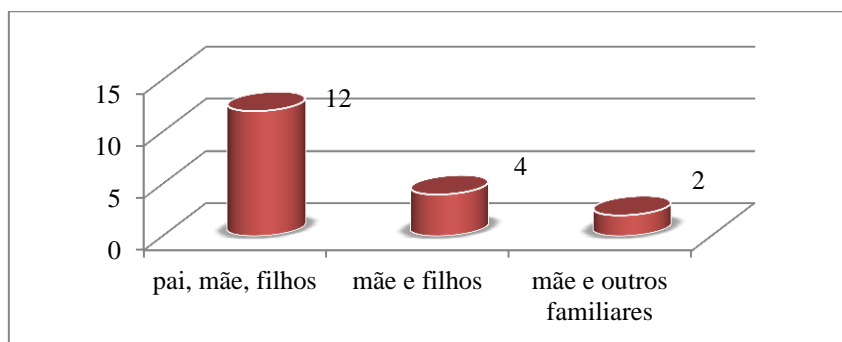


Gráfico 2 – Composição do agregado familiar

A maioria das crianças reside em agregados familiares ditos “clássicos”, em famílias nucleares (14 crianças). Quatro residem em família monoparental feminina com irmãos e duas crianças residem com as mães e com outro elemento da família (núcleo familiar alargado). As habilitações literárias dos pais são dispersas, ainda que se situem maioritariamente no 6º e 9º ano, e na licenciatura. Quanto às profissões, também variáveis, salientando-se a presença de algumas situações de desemprego em alguns dos agregados das crianças.

Habilitações literárias dos pais

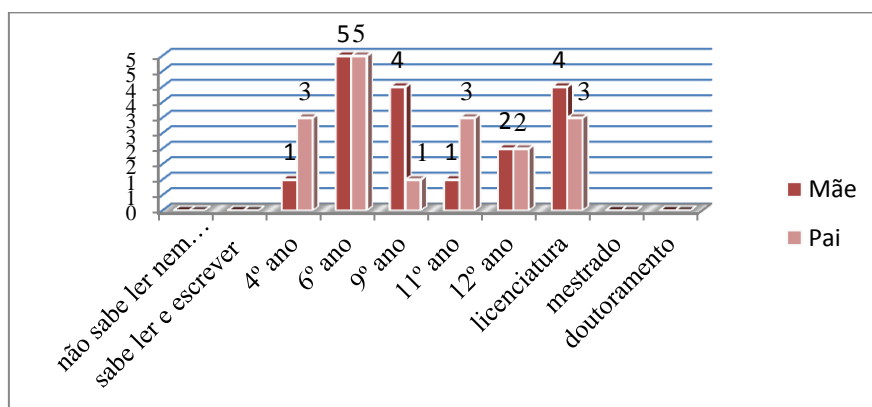


Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais

As habilitações literárias dos pais das crianças situam-se, fundamentalmente, nos níveis da escolaridade abaixo da escolaridade obrigatória ou do 9º ano. Nos níveis de 12º ano e de licenciatura encontram-se também níveis elevados, nomeadamente ao nível de formação superior. Não existem pais analfabetos. Este retrato corresponde à descrição feita pela Diretora do Agrupamento e pelos próprios docentes, que classificam a escola, genericamente, como sendo composta por crianças provindas sobretudo das classes médias, média baixa, ainda que reconhecendo, ao mesmo tempo, uma grande heterogeneidade nas próprias turmas de crianças com diferentes origens a nível familiar, cultural e social.

Idades da mãe e do pai

	Mãe	Pai
25-30	5	6
31-35	8	1
36-40	4	6
41-45	4	2
46-50	1	
51-55		2

Quadro 3 – Idades dos pais

A distribuição etária do grupo de pais apresenta uma maior relevância dos 36-41 anos e dos 31-35 anos, alinhando-se com as maternidades e paternidades mais tardias que se tem vindo a verificar em Portugal nas últimas décadas. Um outro fator característico da infância atual é a frequência de outras instituições de apoio educativo e socioeducativo, complementando os tempos escolares.

Nacionalidade das crianças

Dezasseis (16) crianças são portuguesas, uma (1) é brasileira, e uma (1) é chinesa. A presença de crianças de diferentes proveniências culturais obriga os docentes das diferentes turmas a encontrar estratégias, autonomamente, para que a integração aconteça da melhor forma. A escola não dispõe de apoio especial, por exemplo, de um tradutor que possa acompanhar as crianças nas primeiras semanas de aula, ajudando-as

não apenas nas questões formais de aprendizagem mas, também, nas de relacionamento e integração nas culturas de pares.

Local de residência das crianças

A totalidade das crianças reside na freguesia da escola e nas duas freguesias mais próximas.

Frequência de Jardim-de-infância antes do ingresso na escola

Das dezoito (18) crianças, catorze (14) frequentaram o JI antes do ingresso no 1º ano do 1º ciclo EB. Os docentes referiram em diferentes conversas informais a importância e vantagem das crianças terem frequentado, previamente, um jardim-de-infância, quando comparadas com as crianças que permanecem ao cuidado de familiares, frequentemente os avós. Apontam, por exemplo, a vantagem de as crianças conhecerem já o espaço, de reconhecerem regras e dinâmicas organizacionais que, ainda que distintas das que irão encontrar no 1º ciclo, ajudam a que essa passagem seja feita de modo mais sereno. Por outro lado, questões de relacionamento com os pares, integração nas brincadeiras e de desenvolvimento de diferentes capacidades das crianças são também apontadas.

Práticas das crianças após a escola

vai para casa acompanhado por pai/mãe	14
Frequenta o ATL	7
Fica com familiares	5
Está numa ama	2
vai para casa e permanece sozinho	0

Quadro 4 – Práticas das crianças após a escola

Sete crianças frequentam o ATL exterior à escola, e as restantes frequentam as AEC's oferecidas dentro da escola. Nenhuma criança vai sozinha para casa, sendo constante o acompanhamento de adultos, sejam os pais, ou outros elementos da família (usualmente, os avós). Do mesmo modo, algumas crianças frequentam atividades extracurriculares e fora do espaço escolar.

Frequência de Atividades extracurriculares

Desporto	7
Catequese	4
Dança	2
Música	1
Teatro	1
Língua estrangeira	0
Escutismo	0

Quadro 5 – Frequência de atividades extracurriculares pelas crianças

Das 18 crianças, sete (7) não frequentam qualquer atividade extracurricular, havendo crianças que acumulam duas (2) ou mais atividades. A maioria pratica atividades desportivas, como o futebol ou a natação, seguida da catequese.

Atividades que as crianças gostam de fazer, quando não estão na escola

ver TV	17
Brincar em casa	15
Passear	12
jogar computador	11
ir ao cinema	4
ouvir música	7
outras	5
brincar na rua	4
ajudar em casa	4
ler	1

Quadro 6 – Atividades preferidas das crianças fora da escola

A maioria das crianças, de acordo com a perspectiva dos encarregados de educação prefere ver TV (17), brincar em casa (15), passear (12) e jogar computador (11). A maioria das atividades decorre dentro de casa, sendo de menor expressão o número de crianças que gosta de brincar na rua. Este facto talvez possa ser novamente explicado pela autonomia cada vez menor das crianças na mobilidade em espaço urbano, fruto da perceção crescente de riscos e incertezas por parte dos adultos (Christensen, 2003) mas, também, da crescente lógica de insularização das infâncias urbanas (Zeihner, 2003) e do aumento da espacialização e especialização de espaços para crianças nas cidades. De outro tipo de atividades que gostam de fazer, salientam-se jogar futebol e andar de bicicleta e ir à praia como atividades realizadas no exterior. As oportunidades de ação das crianças são também influenciadas pela distância das ilhas entre si. Assim, e sobretudo enquanto são pequenas, as crianças não têm a possibilidade de explorar o espaço de forma autónoma, estando dependentes dos seus pais para o fazerem, e sendo transportadas por estes entre as diferentes ilhas. As crianças são então “forçadas” a pensar nos seus interesses pessoais, e encontrar oportunidades numa área mais vasta, a organizar o seu tempo incluindo adaptações a horários programados e a outras pessoas e a encontrar modos de ultrapassar as distâncias espaciais envolvidas (Zeihner, 2003).

A presença da TV e da internet nos quotidianos das crianças tem vindo a ser largamente estudada, em particular pela sociologia (Pinto, 1998; Almeida et al, 2011), salientando-se quer o lugar que ocupam no quotidiano das crianças e famílias, quer pela avaliação das práticas infantis associadas a estes dois elementos. Tal como salienta Almeida (2009),

“O próprio acantonamento das crianças ao espaço fechado e privado da casa é posto em causa pelo seu acesso cada vez mais autónomo, solitário e competente às novas tecnologias associadas aos média, designadamente a televisão, o PC (potenciando a entrada na world wide web) e o telemóvel. A exposição ao universo do consumo, o treino ativo em tomadas de decisão relativas ao sistema de informação global vê, atrair o ideal de vigilância infantil controlada no espaço resguardado da casa, baralhar as fronteiras entre público e privado, e interrogar o seu estatuto de utilizador passivo dos serviços do mundo dos adultos.” (Almeida, 2009, p. 57).

Do mesmo modo, diferentes autores têm apontado, relativamente à crescente diminuição das atividades em espaço público e exterior por parte das crianças, o aumento dos efeitos exatamente opostos aos inicialmente pretendidos: maior dependência dos adultos, menores competências face ao perigo e inconstância do mundo urbano, menor capacidade de resolução de problemas, etc. Assim, tal como afirma Zeiher (2003), os espaços urbanos, apesar de menos controlados individualmente pelos adultos, encontram-se mais controlados coletivamente em lugares e programas pré-estruturados para crianças. A presença das tecnologias da informação no mundo das crianças – e também incorporadas no trabalho, tal veremos com a turma de 3º ano, por exemplo – tornou-se uma variável constante na análise das aprendizagens escolares e dos modos de comunicar e brincar das crianças. Recria os ofícios do aluno, introduzindo, tal como argumenta Sarmiento (2011), um novo *e-ofício da criança*. Ainda de acordo com Sarmiento (2011) um conjunto de traços comuns das mudanças observadas na categoria social infância podem ser expressos em domínios como: a restrição do espaço-tempo das crianças, pela ocupação crescente dos seus quotidianos; a limitação da autonomia de mobilidade; a geração de oportunidades desiguais em sociedades cada vez mais cosmopolitas; os fatores que favorecem o seu desenvolvimento físico e os que inibem uma vida saudável; as transformações intergeracionais; o acesso às tecnologias de informação e comunicação, e a influência da cultura global e da indústria para as crianças. Um conjunto de regras de funcionamento são explicadas a pais e crianças, quer pela Diretora quer pelo professor, mais tarde, na receção das crianças na que será a sua sala de aula durante o ano letivo. O professor tem também as suas próprias regras na sala de aula, tal como descrito pelas crianças aquando da atividade “*A minha escola*”, como se analisará nos pontos seguintes deste trabalho. As crianças partilham uma mesa de trabalho, ampla e com espaço suficiente para a realização dos seus trabalhos. As mesas dispõem-se em três filas, viradas para o quadro da sala de aula, e para a mesa do professor.

2.2.A turma de 3º ano

A turma de 3º ano foi praticamente composta pelas mesmas crianças desde que ingressaram no 1º ano. A maioria das crianças conhece bem o professor e trabalha com metodologias cooperativas desde o 1º ano. A sala tem cadeiras e mesas dispostas de modo distinto da maioria das salas da escola, uma vez que as crianças trabalham frequentemente em grupo. Todos os dias, à chegada à sala de aula, o professor compõe a sala do período anterior para ter essa mesma disposição. Na segunda semana de aulas, quando conheci a turma, observei diferentes grupos de crianças a trabalharem em conjunto, falando, levantando-se livremente. Ainda que com esse movimento, as crianças trabalham de modo tranquilo. Quando entro, o professor diz-me: *“é melhor habituares-te a isto. A minha sala está sempre movimentada, e as crianças não se sentam simplesmente para trabalhar”*.

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. O poder encontra momentos de partilha entre adultos e crianças, ainda que o papel do adulto continue bem definido e seja o que detém maior protagonismo. Do mesmo modo, assimetrias de poder podem também ser observadas entre crianças, tal como é perspetivado pelas próprias. Ainda assim, podem observar-se distribuições de poder mais equilibradas quando dentro deste modelo.

A turma de 3º ano é composta por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Doze são raparigas e oito são rapazes. Em Dezembro, tal como havia sucedido com a turma de 1º ano, entrou uma nova criança, de origem chinesa, irmão da aluna do 1ºano. A turma é considerada pelo professor como sendo heterogénea, recebendo crianças de diferentes proveniências socioculturais e com *backgrounds* familiares distintos. Uma criança encontra-se com processo de sinalização na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), uma criança encontra-se institucionalizada numa instituição da área. Algumas frequentam o ATL da área da escola e outras, as atividades extracurriculares na escola. A maioria reside na cidade e

nas zonas limítrofes. Algumas crianças vivem apenas com a mãe ou com o pai, sendo que a maioria pertence a agregados de tipo nuclear.

O professor considera manter uma boa relação com os pais das crianças, incentivando-os a participarem nas diferentes atividades da escola e nas reuniões de pais, estando disponível sempre que necessitem. As crianças podem optar por participar nas reuniões com os pais, entendendo o professor que é um direito que têm e que devem poder dialogar, conjuntamente, com os pais e com o professor nesses momentos. Em algumas situações, o professor encontra tensões com os pais, em particular pela comparação que possam fazer entre os seus métodos e outros, que considera ultrapassadas no momento em que são explicadas aos pais as bases desse mesmo trabalho. A própria distribuição da sala é distinta, uma vez que obriga à criação de espaços onde as crianças possam trabalhar quer em grupo quer individualmente. Há trabalhos expostos dos alunos nas paredes, armários para materiais, estantes para os livros de leitura e de fichas de trabalho, e uma bancada com água. A porta da sala encontra-se sempre aberta, e a mesa do professor está situada à entrada da sala, junto à mesa de um dos grupos de trabalho. No fundo da sala, junto do quadro, está um computador, onde as crianças registam os sumários e onde produzem documentos de apoio às aulas.



**Fotografia 6 – Pormenor da sala de aula
(foto da autora)**



Fotografia 7 – Vista da sala, desde a mesa do professor



Fotografia 8 – Vista da sala, a partir da mesa do último grupo (foto da autora)

Tal como se desenvolverá na parte seguinte deste trabalho, a turma que trabalha com o mesmo docente desde o 1º ano é composta por um grupo de crianças que cedo se habituou a trabalhar numa lógica de aprendizagem e de relação professor-aluno distinta da praticada nas restantes salas⁶⁷. O docente, tal como se explicará com maior detalhe, acredita na mobilização das competências das crianças na sua própria aprendizagem, na gestão da sala, e na partilha de responsabilidades e codecisão entre adulto e criança. Desse modo, o modelo adotado prevê um papel central das crianças na sala de aula, sendo o adulto um mediador e facilitador da aprendizagem e da relação, estruturando a turma em torno de relações de pares, mobilizando assembleias de turma para a tomada de decisões conjuntas, e atribuindo a cada papéis e funções que ajudam a manter a organização do grupo. Estas metodologias, no entanto, são frequentemente vistas como demasiado facilitadoras, como menos exigentes das metodologias pedagógicas mais tradicionais, e menos eficazes ao nível do sucesso das aprendizagens. Assim, é frequente os restantes docentes associarem a turma de 3º ano a uma turma “demasiado livre”, onde as crianças assumem papéis para os quais não estarão preparadas. Mesmo ao nível logístico, a própria disposição da sala de aula obriga o professor a, diariamente, alterar a sua configuração e a repô-la para a colega anterior à sua aula, que retoma o método mais tradicional de ensino. O interesse particular por esta turma centra-se, sobretudo, na observação das dinâmicas de participação na sala de aula, na

⁶⁷ Na turma de 3º ano não foi possível aceder aos processos dos alunos para proceder à caracterização da turma, pelo que se procede à mesma recorrendo às informações recolhidas de modo informal durante o trabalho de campo.

hierarquização das relações e nas relações de poder entre crianças e entre crianças e docente, e na análise e observação dos processos de decisão feitos nesse contexto.

3. A “Cidade Amiga das Crianças” de Aveiro

A presença humana em Aveiro⁶⁸ remonta à Pré-História recente. Aveiro caracterizou-se historicamente pela indústria de produção de sal, ainda hoje presente na região e pelo comércio naval. Nos inícios do século XV, a edificação de um pano de muralhas em torno do núcleo urbano espelha o prestígio e crescimento que Aveiro teria alcançado. Posteriormente instalaram-se as instituições religiosas e assistenciais que, durante séculos, dariam fulgor à urbe ajudando-a a ultrapassar os momentos menos bons vividos, nos séculos XVII e XVIII, com o progressivo assoreamento da barra. Será a abertura artificial desta, concretizada em 1808, que devolverá, paulatinamente, o dinamismo a Aveiro, marcando o início de uma nova época. Aveiro conserva também casas térreas revestidas a azulejo, testemunhos vivos de antigos marnotos (salineiros) e pescadores fiéis devotos de S. Gonçalinho e S. Roque. Depois, o cordão dunar de S. Jacinto com a sua reserva, santuário da natureza, e a pequena povoação marcada pela faina lagunar, pela arte xávega e pela longínqua pesca do bacalhau nos mares frios da Terra Nova. A indústria cerâmica assume também particular importância na região, sendo um reflexo dos avanços tecnológicos, resultando antes de uma longa tradição produtiva favorecida pela constituição geológica da região. Aveiro é hoje uma cidade com franco crescimento económico, para o qual muito terá contribuído a criação da Universidade, atraindo uma população jovem que frequentemente aí permanece após a conclusão dos estudos. Segundo os dados do Censos 2011 residem em Aveiro 78.450 pessoas, sendo 52% do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Existem 31.187 agregados familiares com dimensão média por família de 2.5 membros.

⁶⁸ Síntese a partir de <http://www.cm-aveiro.pt/www/default.aspx?TM=2345>

3.1. O Projeto das Cidades Amigas das Crianças de Aveiro

O trabalho realizado no Município de Aveiro, pretendeu assegurar a possibilidade de ouvir crianças e jovens que tivessem experienciado, em algum momento, situações de participação formal em contextos de codificação política. Foi escolhida, desde logo, por ter aderido ao protocolo das Cidades Amigas das Crianças (UNICEF) o que poderia pressupor, desde logo, um conjunto de iniciativas e um grau de abertura relativamente à ideia da criança política interessante de explorar. Em Portugal, 18 Municípios aderiram a este Projeto da UNICEF, desde 2008. A adesão, contudo, não corresponde a graus semelhantes de implementação dessas ideias. Uma das razões apontadas pelos técnicos responsáveis de alguns destes municípios, passa pela ausência de acompanhamento por parte dos Ministérios responsáveis pela iniciativa, tendo os municípios ficado relativamente desapoitados quanto aos modos de fazer e aos recursos necessários para esse efeito. Assim, e apesar desses constrangimentos, era já possível observar em Aveiro trabalho realizado nesse domínio, em particular, nos levantamentos preliminares com diferentes parceiros no trabalho com infância e juventude, na definição de um plano de ação, e no estabelecimento de parcerias com o Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Outra das vertentes assumidas pela equipa foi, desde o início, a importância de um trabalho de consciencialização e levantamento da temática dos Direitos da Criança em diferentes pontos da cidade de Aveiro, com a semana da comemoração do aniversário da CDC, em 20 de Novembro de cada ano. A etapa seguinte do projeto pretendia, tal como previsto pela UNICEF, a criação de espaços/estruturas onde crianças e jovens pudessem exercer a sua cidadania, na cidade, encontrando modos de fazer ouvir a sua voz sobre a cidade que desejariam, para que fosse por estes considerada como “mais amiga” e mais defensora dos seus diferentes direitos.

Neste sentido, e autonomamente ao projeto em si, a Assembleia Municipal de Aveiro abriu, há cerca de um ano, a porta às crianças e jovens do Município, para que pudessem participar em assembleias especificamente dirigidas a eles e que debatessem temas propostos em conjunto com eles. No ano de 2011 foram organizadas assembleias em torno de dois temas fundamentais: a minha cidade; e participação, cidadania e

inclusão, para crianças de 1º e 2º, e para alunos de 3º ciclo e ensino secundário⁶⁹. A descrição dos resultados desta participação e o trabalho subsequente de análise dessa participação serão apresentados no ponto seguinte deste trabalho.

O programa Cidades Amigas das Crianças (CAC) foi oficialmente lançado em 1996 de modo a dar resposta à resolução tomada na *UN Conference on Human Settlements*. O objetivo central do programa é o de poder guiar cidades e outras estruturas e sistemas locais de governação para a inclusão dos direitos das crianças como componente chave dos seus objetivos, programas, políticas e estruturas (UNICEF, <http://www.childfriendlycities.org/en/overview/the-cfc-initiative>). O projeto foi crescendo em diferentes latitudes, vendo a sua implementação ser feita em países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. Um secretariado foi criado em 2000 de modo a congregar as diferentes iniciativas, bem como recursos e publicações de apoio à concretização do programa.

“O conceito de cidades amigas das crianças é igualmente aplicável à governação de todas as comunidades que incluam crianças – pequenas e grandes, urbanas e rurais”⁷⁰(UNICEF, 2004, p.1)

O projeto é ambicioso e pretende ser o ponto de partida para mudanças efetivas em políticas públicas de governação, mas também, nas suas estruturas fundamentais. Parte do reconhecimento de que as sociedades globais sofrem rápidos processos de transformação e de urbanização; que os órgãos de poder local têm responsabilidades pelas suas populações, nomeadamente em processos de descentralização; e da importância crescente das cidades e vilas em sistemas estruturais como as políticas nacionais e económicas. Pretende, deste modo, o aumento da qualidade de vida dos cidadãos, com particular atenção às crianças e jovens que nelas habitam. O conceito não se esgota ou reduz, no entanto, à visão “global” da cidade, mas engloba as instituições que nela operam, sejam elas de carácter público ou privado. Uma *cidade amiga das crianças* é, também, a que possui instituições como hospitais, escolas, centros de cultura, considerados amigos das crianças (UNICEF, 2004).

⁶⁹ Ver anexo 10 – transcrição Assembleia Municipal e nota de campo

⁷⁰ “The concept of Child Friendly Cities is equally applicable to governance of all communities which include children – large and small, urban and rural” (UNICEF, 2004:1)

Na sua intenção, uma CAC deverá garantir a todos os jovens cidadãos um conjunto de direitos, de entre os quais:

Influência nas decisões acerca da sua cidade;
Expressão da sua opinião acerca da cidade que querem;
Andar de forma segura nas ruas da cidade, sozinhos;
Encontrar-se com os amigos e brincar;
Dispor de espaços verdes para plantas e animais;
Participar nos eventos de cariz cultural e social;
Ser um cidadão igual na sua cidade, acedendo a todos os serviços, independentemente da sua origem étnica, religiosa, fontes de rendimento, género ou grau de incapacidade (UNICEF, 2004).

Tal como propõe a Unicef, as cidades “(...) também necessitam de novas estruturas de governo e novas atividades que promovam uma nova visibilidade das crianças no governo, uma clara prioridade e atitudes mais positivas em relação às crianças no governo e na sociedade” (2004, p. 2-3). Os processos de construção diferem, como seria de esperar, tendo em conta diversas situações, nomeadamente as características de cada cidade e realidade nacional, os recursos disponíveis, etc... De todos os modos, estes poderão iniciar-se com diferentes pontos de partida, seja do topo (dos próprios dirigentes das Câmaras) através da adoção de normativos e legislação, por exemplo, ou partirem de uma pequena comunidade cuja iniciativa poderá ser liderada pelas próprias crianças, reclamando alguns dos seus direitos fundamentais na cidade. Em muitos dos casos, também, poderá acontecer a partir de uma abordagem combinada. De forma ideal, a construção de uma CAC deverá “empurrar” novas iniciativas, que se estendam a diferentes organismos – hospitais amigos das crianças, escolas amigas das crianças – ou projetos que contribuam para o aumento do seu bem-estar nas cidades. Assim, o processo de estabelecimento de uma CAC – visto como um guia e não como um modelo estandardizado de criação das mesmas – procura estruturar-se em torno de 9 elementos considerados cruciais, derivados da CDC (ONU, 1989). Seleccionamos, destes, os que maior relevância apresentam para a investigação em curso:

Participação das crianças – promoção do envolvimento das crianças em assuntos que a afetam, ouvindo as suas opiniões e tomando-as em consideração nos processos de tomada de decisão;

Quadro legal *amigo das crianças* – consideração de legislação que promova de modo consistente e proteja os direitos de todas as crianças;

Uma estratégia de *Cidade Global* nos direitos das crianças – desenvolvimento detalhado e compreensivo de uma estratégia e agenda que construa uma CAC baseada na CDC;

Mecanismo coordenador ou *unidade dos Direitos das Crianças* – desenvolvimento de uma estrutura permanente no governo local que assegure a priorização da consideração das perspectivas das crianças;

Orçamento das crianças – assegurar os recursos adequados e análise de orçamentos municipais pelas crianças;

Divulgação dos Direitos das Crianças – assegurar a consciencialização dos direitos das crianças entre adultos e crianças;

Destes, tal como se explicará no ponto seguinte, existem já um conjunto de evidências ao nível da implementação da CAC em análise, ainda que considerados em diferentes fases de maturação. Os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos e as análises de práticas em torno desta questão têm demonstrado que dificilmente as crianças são colocadas na agenda política como prioridade. A maioria dos casos tem vindo a desenvolver ações locais, em contextos de bairros e zonas específicas das cidades, em torno de projetos de desenvolvimento comunitário. Embora úteis, estes projetos deveriam conseguir atingir um âmbito mais alargado, em particular, produzindo influências concretas ao nível das políticas da Infância (UNICEF 2004, p.4 e seguintes). A justificação adiantada para um foco especial nas crianças prende-se, num primeiro momento, com uma obrigação legal formada pela CDC mas não apenas com estas. A Unicef encontra as seguintes razões:

- “- As crianças são seres individuais com estatuto idêntico aos adultos enquanto membros da Humanidade;
- O desenvolvimento saudável e participação ativa das crianças, são cruciais para um futuro saudável que qualquer sociedade ou cidade;
- As crianças começam como seres dependentes, e crescem em direção à independência apenas com a ajuda dos adultos;
- As crianças não votam nem são parte significativa dos processos políticos convencionais. Sem arranjos específicos terão pouca ou nenhuma influência no impacto governamental nas suas vidas” (idem, p.5).

Os artigos centrais da CDC que enformam a propostas das CAC são o 2º (não discriminação); o 3º (interesse superior da criança); 6º (direito à vida e desenvolvimento); 12º (ouvir a criança e respeitar as suas visões).

Assim, e de modo sintético, dos elementos para a construção de uma CAC, o primeiro é considerado central: a *participação das crianças*. Não nos alongaremos demasiadamente na definição e modelos de participação tendo em conta que já o fizemos neste trabalho. No entanto, segundo a UNICEF (2004), esta deverá passar por: promover o envolvimento ativo das crianças que as afetam; ouvir as suas perspetivas e tê-las em consideração nos processos de tomada de decisão. Tal como foi já discutido, é possível verificar que, em grande parte das situações, parece ser mais fácil encontrar modos de envolver as crianças em processos de escuta das suas perspetivas, e ouvir as suas visões do mundo, do que em processos de codecisão, nomeadamente aqueles apontados e discutidos pelas próprias crianças. Um conjunto de reflexões de diferentes autores apontou, também, os diferentes fatores que podem ajudar a compreender essa resistência. Como veremos, as próprias crianças e jovens que participaram em processos desta natureza no âmbito das CAC de Aveiro identificaram, sobretudo, a ausência de reconhecimento da validade das suas perspetivas por parte dos adultos como fonte para essa mesma resistência. Uma outra ideia comum – a de que as crianças poderiam tornar-se “egoístas” no modo como gostariam de ver a sua cidade – parece também não encontrar evidências nos discursos das crianças, que apelam à ideia de alianças com adultos e, portanto, de um modelo interdependente (Cockburn, 1998), tal como analisado anteriormente.

Um segundo aspeto, *um quadro legal amigo das crianças*, implicará que as diferentes autoridades locais sejam capazes de assegurar que todos os aspetos legais são tidos em conta de modo a promover e proteger os direitos das crianças. Pode ser necessário proceder à revisão de legislação que promova esses direitos e que envolva os governos. Deste modo, um conjunto de alterações em legislações de tipo nacional mas, sobretudo, de política local são necessários para garantir um conjunto de possibilidades de participação das crianças, até aqui não previstas, como por exemplo, o Orçamento Participativo de Aveiro, contemplando apenas cidadãos com mais de 18 anos.

O terceiro, a criação de uma *estratégia de cidade global* para os direitos das crianças assume que os Estados têm vindo a ser desafiados a desenvolver um plano de ação de nível nacional para as crianças, traçando estratégias unificadas para as agendas que estabelecem. Estas estratégias locais e planos de ação podem atuar como uma ponte entre o planeamento nacional e o de nível local, da cidade. Do mesmo modo, o

desenvolvimento de uma estratégia para as crianças que abrange todos os cidadãos. Em Portugal, por exemplo, os planos de ação da Infância definidos quer ao nível das agendas locais quer das nacionais, parecem basear-se bastante mais na lógica de identificação de necessidades/riscos da Infância, do que nas suas oportunidades de participação e dos efeitos positivos que isso traz em diferentes áreas de vida das crianças. Verifica-se, tal como referido já, uma supremacia da ideia de proteção das crianças que, no limite, constrange ou impede por completo a entrada de uma perspetiva que necessariamente balance as tensões entre proteção e participação, sem prejuízo de nenhuma das duas relativamente às crianças.

Além de definir políticas e princípios, estas estratégias deverão traçar objetivos tangíveis e reais tendo em conta os direitos políticos, sociais, culturais e económicos das crianças, incluindo uma descrição do processo a adotar/seguir. Depois de definida, a estratégia deverá prever o envolvimento dos níveis local, comunitário e de bairro, sendo traduzido em linguagens acessíveis às crianças e nos modos como pretendam trabalhar com elas. Torna-se aqui interessante verificar também, tal como se explorará mais adiante, que as próprias crianças identificam como modos de envolvimento político futuros, a inclusão das suas vozes em espaços mais localizados, como as escolas ou as juntas de freguesia, por natureza mais próximas delas e com maior grau de conhecimento sobre o que podem querer melhorar ou transformar, por exemplo, nas suas comunidades de origem.

O quarto elemento, a existência de uma *unidade coordenadora dos direitos das crianças*, garantirá modos de tornar as crianças visíveis neste processo: esta unidade deverá ter autoridade e ligação ao nível político – por exemplo, com os presidentes de câmara – para que seja possível implementar a estratégia anteriormente traçada coordenando-a, monitorizando e avaliando. A sua função principal será, então, a de assegurar as perspetivas das crianças e a prioridade aos direitos das crianças em termos de governação. Torna-se também necessário criar subestruturas que possam articular os diferentes departamentos e níveis de intervenção, como as comunidades e os bairros. Será também importante a identificação de informantes chave que assegurem a perspetiva das crianças em cada departamento. Prevê-se ainda que sejam desenvolvidas estratégias inovadoras de colaboração com as próprias crianças e jovens. Como parte da definição destas mesmas estratégias, a CAC de Aveiro procurou ouvir as crianças, questionando-as sobre quais seriam essas estratégias, e de que modo gostariam que fossem implementadas. Também aqui, como se verá, são capazes de identificar o que

conseguem fazer autonomamente e em que medida necessitam de colaborar com adultos para efetivar outros modos de decisão.

Um quinto elemento apresentado respeita à necessidade de *avaliação do impacto* nas crianças. Tal como discutido já na parte um, uma preocupação crescente tem vindo a ser discutida quanto à necessidade de se avaliarem, eficazmente, os projetos e iniciativas relativas à participação das crianças. O aumento de interesse e de práticas na área parece ter originado um conjunto de práticas, por vezes, pouco refletidas, estando ausentes elementos que identifiquem, de modo claro, as mais-valias dos mesmos, em particular para as crianças. Assim, na implementação de uma CAC, deverão criar-se processos sistemáticos de avaliação das políticas e práticas de participação e que percorram o mesmo a jusante e montante dessas práticas (UNICEF, *idem*). De acordo com a Convenção, os governos, em todos os níveis – incluindo os autárquicos – deverão assegurar o superior interesse das crianças como consideração principal em todas as ações que digam respeito às crianças. As leis e políticas deverão ser avaliadas quer pelo seu impacto quer pelo impacto potencial nas vidas das crianças. Uma vez que se implementem novas políticas elas deverão ser continuamente avaliadas pelo impacto real que provocam nas vidas das crianças. Do mesmo modo, o envolvimento das crianças nos processos de avaliação é crucial uma vez que são, muitas vezes, os que podem avaliar de modo preciso esses mesmos impactos.

Um sexto elemento é identificado como um dos pontos mais importantes ao nível da influência nas vidas das crianças nas cidades. A implementação de *Orçamentos Participativos* com crianças e jovens constitui-se como prática pouco comum em Portugal, realidade que abrange também os adultos. A experiência democrática neste tipo de processos, em Portugal, é escassa, e quando implementada diz sobretudo respeito a níveis locais com os de freguesia, sendo menos frequentes ao nível municipal. Estes processos de orçamentação deverão ser claros e tornados simples, de modo a que qualquer cidadão, sobretudo as crianças, possam aceder a eles e possam ser consultadas em relação a eles. Em Aveiro, este processo iniciou-se recentemente, em 2010, e aplica-se apenas a cidadãos maiores de 18 anos estando as crianças e jovens, desse modo, excluídas na possibilidade de nele participarem.

Por último, a *necessidade de divulgação dos direitos das crianças*, tornando-os conhecidos da sociedade em geral é condição central para a sua utilidade. Os direitos humanos deverão ser conhecidos para que possam tornar-se úteis. O mesmo acontece

com as crianças e os seus direitos. A CDC determina especificamente esta necessidade, sendo também este um princípio da educação. Incluir o ensino de direitos humanos nos *curricula* das escolas, por exemplo, será um princípio a ter em conta. Como parte deste processo deverão existir processos de formação para quem trabalha com as crianças, incluindo políticos e dirigentes oficiais, de modo a promover a consciencialização, o entendimento, e o respeito pelos direitos humanos das crianças. No caso das CAC de Aveiro, este esforço tem vindo a ser mobilizado quer pelas instituições parceiras do projeto, ao nível de cada uma das instituições, quer ainda por ações, tertúlias, seminário, abertos a população em geral onde se debatem essas questões, anualmente, aquando da comemoração da Declaração dos Direitos das Crianças. Estas iniciativas têm também procurado envolver as diferentes instituições da cidade, sendo abertas a ela, e procurando promover uma participação ativa e um protagonismo efetivo das crianças e jovens nestes processos. Tal como se pode ler, relativamente ao OP de Aveiro,

“Cada vez mais os argumentos da participação, que nas décadas anteriores foram perdendo expressão, têm-se revalorizado, pondo em causa o modelo liberal. É neste contexto que experiências como o Orçamento Participativo têm ganho relevância, enquanto exemplo de democracia participativa e “redemocratizador” da própria democracia”(CMA,http://www.cm-aveiro.pt/www/templates/tabtemplate.aspx?id_class=2757&TM=2757&SelectedTab=36011)

3.2. As Assembleias Municipais Jovens de Aveiro

O processo de participação nas Assembleias Municipais Jovens parte da Assembleia Municipal de Aveiro, e iniciou-se em 2011. Até ao momento foram organizadas 14 sessões com crianças e jovens que frequentam os 1º, 2º, 3º ciclos e escolas secundárias de todas as freguesias da cidade. A Assembleia Municipal Jovem rege-se por regulamento próprio e assume como objetivos:

- “- Educar para a cidadania, incentivando o interesse dos jovens pela participação cívica e política;
- Sublinhar a importância da sua contribuição para a resolução de questões que afetam o seu presente e o futuro individual e coletivo, fazendo ouvir as suas propostas junto dos órgãos do poder político municipal, regional e nacional;

- Dar a conhecer o papel, o significado e os processos de decisão da Assembleia Municipal, enquanto órgão representativo de todos os cidadãos aveirenses;
- Dar a conhecer a Assembleia Municipal e as regras do debate parlamentar;
- Incentivar as capacidades de argumentação na defesa das ideias, com respeito pelos valores da democracia, da tolerância, do respeito e da formação da vontade da maioria;
- Proporcionar a experiência de participação em processos eleitorais;
- Estimular a capacidade de expressão e argumentação” (Regulamento Assembleia Municipal Jovem, Aveiro, p. 3)

Dos objetivos definidos pelo regulamento, depreendem-se dois eixos centrais na promoção da participação das crianças e jovens em órgão formalmente estabelecido para uma participação política: a de educação para a cidadania, numa lógica de transmissão de valores democráticos e políticos centrais à vivência das crianças e jovens, através da aprendizagem dos seus modos de funcionamento e do papel dos cidadãos; um segundo, que se prende com o princípio de audição das vozes das crianças e jovens, ainda que em estrutura previamente definida que estas deverão aprender, para um correto funcionamento da mesma. As Assembleias deverão ocorrer uma vez por ano, pelo menos, para cada um dos grupos representados e com assento parlamentar: 1º e 2º ciclo, e 3º ciclo e escolas secundárias. A Assembleia é numa primeira fase divulgada a todas as escolas, que deverão selecionar de modo autónomo grupos de 6 crianças e jovens – deputados – que terão assento parlamentar e representarão a escola de onde são provenientes. Destes, 3 serão efetivos e outros três suplentes.

As temáticas são periodicamente definidas pela Assembleia Municipal que convida, então, as escolas à formação dos referidos grupos. Ainda que deixando liberdade e autonomia às escolas para desenvolverem processos próprios e autónomos na seleção das crianças e jovens, lê-se no regulamento: “A título meramente sugestivo, pretendem-se eleitos com perfil de liderança, de intervenção, de responsabilidade e de comunicação” (regulamento da Assembleia Municipal Jovem, Aveiro, p. 4). Esta questão foi de resto debatida com os grupos, tal como se verá no capítulo seguinte do trabalho, e onde foi possível detetar um conjunto de situações onde os processos de seleção dos alunos foram criticados pelas próprias crianças e jovens. O Regulamento prevê ainda o encaminhamento das sugestões e propostas das escolas apresentadas em Assembleias, aos órgãos, entidades e/ou pessoas competentes, de modo a que se agilize

a sua resolução. Também aqui, e como se discutirá não é líquido que a participação das crianças e jovens seja consequente ao nível das propostas que fazem tratando-se, sobretudo, de um processo de audição, e não tanto de envolvimento em processos de codecisão.

As Assembleias realizadas no ano de 2011, período de observação da tese, compreenderam dois grandes temas: para as turmas de 1º e 2º ciclo, “*Eu gosto do meu Município, vamos melhorar Aveiro*”⁷¹; para os alunos do 3º ciclo e escolas secundárias, “*Cidadania Participativa: Aveiro, voluntariado e inclusão social*”. Foi com base na participação destes grupos de alunos que se constituíram os grupos focais versando a experiência dos participantes na AMJ, suas expectativas e representações, propostas e sugestões para melhoria e construção de modos de envolvimento de crianças e jovens no poder local. Foi também com estes grupos que se trabalharam as diferentes atividades na CMA, cuja atividade permanece após esta tese, no sentido de se construírem estruturas e espaços de participação política infantil e juvenil que sejam considerados adequados e que respondam às necessidades dos seus participantes. O material destas assembleias foi posteriormente utilizado nas atividades de investigação já descritas, nomeadamente para a realização dos grupos focais e das propostas das crianças para a criação do seu espaço de participação em Aveiro.

3.3. As escolas participantes na investigação e na AMJ

Das escolas participantes nas AMJ, foi possível formar 9 grupos com composições variáveis, para auscultação nos grupos focais. As escolas situam-se em diferentes freguesias da cidade de Aveiro, com características mais urbanas ou mais rurais, ou ainda com traços mistos, motivando diferentes experiências nos alunos, nomeadamente no que à vivência da própria cidade diz respeito. Estar-se mais perto ou mais distante do centro da cidade permite diferentes vivências às crianças e jovens, sobretudo pela necessidade e dependência que possam encontrar para se deslocarem, tendo em conta a pouca autonomia que têm, e em alguns casos, a dificuldade em

⁷¹ Ver anexo 14 – Propostas das escolas à AMJ

encontrar transportes com regularidade suficiente que permitam uma mobilidade urbana satisfatória a um conjunto de crianças e jovens. Destas escolas foram auscultadas as seguintes: Escola Secundária Mário Sacramento, EB 2/3 de Aradas, Colégio D. José I, EB 2/3 Castro Matoso, EFTA, EPA, EB 2/3 de Cacia, EB 2/3 de João Afonso, EB Esgueira. Estes grupos mantiveram-se quer para a realização dos grupos focais quer para a concretização dos diferentes workshops e condução de atividades específicas com crianças e jovens promovidas pela CMA. Todas as atividades foram acompanhadas pela equipa do Projeto, e discutidas quer com as escolas quer com encarregados de educação, garantindo-se sempre a presença livre das crianças e a compatibilização de tempos de estudo e tempos de trabalho no projeto.

**PARTE III – A ESCOLA E A CIDADE COMO ESPAÇOS DE
CIDADANIA INFANTIL**

CAPÍTULO IV – ESCOLA, CRIANÇAS E CIDADANIA

1. A construção do aluno como cidadão

“A participação infantil em contexto escolar não é apenas uma estratégia pedagógica nem um modismo (...), sendo antes um desiderato político e social correspondente a uma renovada conceção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais” (Sarmiento, Abrunhosa e Soares, 2005, p. 84).

Tal como se discutiu na contextualização teórica, o estudo da cidadania da Infância e da sua participação enquanto coletivo, bem como das competências das crianças para a exercerem implica terem-se em conta diferentes aspetos: a distância entre considerações teóricas e oportunidades práticas e espaços para o seu exercício (Prout, 2003), seguindo ideias de que a participação se encontra subteorizada e sobre praticada em particular na especificação dos aspetos políticos da ação das crianças; a importância dos contextos, altamente determinantes nas condições, relações de poder, recursos e dinâmicas de participação (Prout, 2006; Lister, 2008); as relações adulto-criança que podem ser formalmente estabelecidas e informalmente vividas, já que as crianças são capazes de aprender diferentes regras em atividades específicas das salas de aula, por exemplo, que as distribuições de poder não são simétricas e não têm a mesma forma em todos os lugares ou circunstâncias de vida; de que a participação política nem sempre é visível ou tornada possível na escola, seja dentro da sala de aula ou, por exemplo, nas dinâmicas institucionais da própria organização (Lockyer, 2008; Maurer, 2005; Sarmiento et al, 2006). A combinação destes diferentes níveis permite a obtenção de uma imagem dos modos a partir dos quais se tornam cidadãos nos contextos diários de ação e compreender até que ponto o envolvimento em modos de participação política pode ser pensado.

Nas vidas quotidianas e como tem vindo a ser sugerido por diferentes autores, os tempos das crianças são estruturados em função de rotinas e espaços vivenciados no fluxo de diferentes instituições entendidas como “ilhas” (Zeicher, 2003), sendo sobretudo espaços fechados e especializados no cuidado à infância com diferentes níveis de

controlo sobre a ação das crianças. Nestes espaços ou “ilhas” as crianças dispõem de maior ou menor autonomia dependendo de diferentes fatores, tais como idade, oportunidades de mobilidade, *background* económico e social, sendo o tempo frequentemente estruturado e dividido de acordo com diferentes atividades.

Ao escolher a escola, diferentes aspetos das vidas das crianças foram pensados ao nível da observação, sendo o mais óbvio, o facto de este ser um dos principais contextos de constituição da infância, a par com a família. Aqui, as crianças despendem grande parte do seu tempo, aprendendo aspetos estruturais, a tornarem-se alunos e a desempenhar tarefas academicamente relevantes. Aprendem também a transgredir, a “esticar” limites e a combinar o ser criança com o ser aluno, imagens frequentemente tensas em contexto escolar. Diferentes dimensões da Infância podem então ser encontradas na escola, num mesmo espaço e tempo, ainda que umas possam prevalecer sobre outras. Procuraram-se, então, diferentes estratégias, oportunidades, e constrangimentos à sua participação ao olhar para estruturas formais dentro e fora da sala de aula, na Direção da Escola e respetivo projeto educativo e, de modo mais informal, nas culturas de pares. As crianças querem usar a sua voz na escola? São estes espaços formalmente estabelecidos? As crianças podem participar, e em que moldes? De que forma entendem os professores as crianças, enquanto participantes, crianças, e alunos?

Enquanto espaço fundamental nas vidas das crianças, a escola providencia atividades formais bem como processos de socialização informal que, tal como discutem Rayou (1999) e Wyness et al (2004), podem ser vistos como processos de socialização política. A ideia central é a de que o conhecimento das crianças de aspetos específicos do mundo político não acontece, apenas, quando estas fazem 18 anos e “acedem” a instituições formais de participação política. Na realidade, aquisições graduais poderão ser observadas nas vidas das crianças, à medida que entram em diferentes contextos e interagem com diferentes atores. Ao entrarem na escola, as crianças são socializadas em diferentes dimensões das suas vidas, aprendendo papéis e regras sociais específicas, a comportarem-se academicamente e a integrar culturas de

pares e locais específicos, como os recreios escolares. A ideia de uma “cidadania instantânea”⁷² perde, assim, relevância.

De modo frequente, as crianças têm papéis pouco ativos na definição das regras estruturais e estruturantes da realidade escolar, ou mesmo nos resultados acadêmicos, uma vez que, na maioria dos casos, a escola se organiza em torno de políticas educativas e perspectivas adultocentradas onde os espaços para a sua audição, na sua construção são pouco comuns ou limitados a áreas específicas da vida escolar. Ainda assim, e tal como foi já argumentado, a escola não se limita a espaços formais de aprendizagem e de participação para as crianças. É por isso comum que, em espaços menos formalizados ou de menor dimensão, as crianças encontrem oportunidades de participação, audição ou de codecisão sobre diferentes aspetos das suas vidas. E, ainda que estas oportunidades surjam nestes contextos, a verdade é que se torna extraordinariamente difícil mapear experiências unitárias e homogêneas de participação, sendo mais evidente que estes sejam múltiplos, perpassados por contradições e tensões e, ainda, individual e coletivamente experienciadas (Shier, 2010).

Enquanto instituição central das vidas das crianças, a escola poderá ser vista como um cenário particular de participação política das crianças e de observação das suas competências para o efeito, bem como agente de socialização política, ainda que nem em todas se encontrem mecanismos formais e/ou formalizados para a sua efetivação ou concretização. Na EB de 1º ciclo observada nada está aparentemente definido de modo formal ao nível da cidadania e participação das crianças. A escola em questão não tem criados, explicitamente, instrumentos ou *culturas de participação*, por exemplo, ao nível do seu projeto educativo de Agrupamento. O projeto educativo remete para uma visão de criança enquanto aluno, prevalecendo a lógica do sucesso académico e escolar dos alunos, as suas performances académicas e as medidas e/ou projetos equacionados para as potenciar. Tal como é possível ler no documento,

“ (...) Pode considerar-se que a prioridade das prioridades continua a ser a do sucesso escolar educativo dos alunos, o que corresponde a uma opção por uma Escola que seja capaz de estabelecer algum tipo de congruência com os valores e as finalidades de uma sociedade democrática. Sendo este o compromisso primeiro que se estabelece, importa compreender as implicações do mesmo, do ponto de vista curricular e pedagógico, do ponto de vista administrativo e organizacional e do ponto de vista das sinergias que se estabelecem com as comunidades envolventes.” [Projeto Educativo EB, p.2]

⁷² Expressão utilizada pelo Professor Alan Prout, no âmbito de uma conversa informal na Universidade de Warwick para discussão do projeto de tese, Setembro de 2009.

Não será líquido, no entanto, afirmar-se que o facto de não se encontrarem explicitadas orientações concretas relativas ao “ofício da criança” ou às lógicas de promoção da sua participação no espaço escolar signifique a sua não existência. A entrevista com a Diretora da Escola parece remeter para uma lógica implícita, informal, da existência destes mecanismos e experiências no espaço escolar, mas mais dependentes dos docentes e grupos de crianças em si, do que pela definição organizacional desses mesmos mecanismos. Ao referir-se ao facto de a sua escola ser comumente identificada como de tipo “participativa”, a Diretora explicita:

E – Hum, hum. Uma das coisas, e eu também faço esta pergunta, porque uma das coisas que o D. disse da primeira vez que estive com ele, foi que reconhecia, de alguma maneira, crianças que vinham da FE, porque quando chegavam ao 5º ano, as reconhecia pela posição, pela postura que tinha, por serem miúdos críticos, com uma visão própria, com opinião própria, hum, e com sentido do que era o papel deles na escola. Que ele entendia que era diferente.

D – E nota-se. É assim, se calhar também falamos agora deste caso concreto. Aqui, os alunos têm opinião própria. Claro que nós aqui não temos aquela prática, como eu via em Londres, daquelas grandes... grandes assembleias. Até porque é assim, numa escola com 400 alunos e arquitetonicamente com este espaço, fazer grandes assembleias de escola, era para ficarmos afónicos. E isso seria uma confusão de escola, não uma assembleia.

[excerto de entrevista Diretora EB 1º ciclo. ED1]

Tal como a própria Diretora da Escola salientaria, embora se possam encontrar várias vantagens na mobilização da participação das crianças na escola, encontra sérios constrangimentos na sua prática quotidiana. Mas, olhando para lá de aspetos mais formalizados da estrutura escolar, a sala de aula observada neste contexto permitiu a observação de formas específicas de participação e codecisão das crianças em contextos escolares. Esta seria, deste modo, entendida como “Espaço de participação” (Percy-Smith, 2010; Shier, 2010) onde se torna possível analisar algumas das suas dinâmicas particulares. Do mesmo modo, e ainda que revelando um conjunto de resistências à ideia da implementação específica de instrumentos de participação das crianças, a lógica da voz e opinião das crianças parece encontrar importância nos modos de a equacionar.

A par destas, a ideia de que existem momentos e/ou espaços dentro da escola onde é possível construir experiências significativas de participação das crianças é também explicitada. A sala de aula constitui um desses espaços de participação privilegiados, segundo a Diretora da EB:

D – (...) mas os professores, dentro da sala de aula, têm dinâmicas próprias de chamar os alunos a alguma cidadania. Aqui, normalmente, eu sei que os pais também ajudam, eu sei que os pais, até pela postura que eles têm, também contribuem um bocado, contribuem muito para o sucesso dos alunos, e parte, por exemplo, como cidadãos. Também temos aqui alunos cujos pais não lhes ligam praticamente nada, e que nós nos admiramos como é que eles ainda têm o juízo todo na cabeça. Também temos disso!

[excerto de entrevista Diretora EB 1º ciclo. ED1.]

A interpelação entre o trabalho pedagógico na sala de aula e os contextos de vida mais alargados das crianças, como a família, é aqui explicitamente feita pela Diretora da EB, reconhecendo ainda esse mesmo espaço como construtor de cidadania infantil.

E – Há bocadinho das um exemplo, pronto, daquilo que é considerado um exemplo da escola da Ponte como sendo um exemplo muito mobilizador destas estruturas de participação. Mesmo não havendo uma estrutura formal, como a Assembleia de Escola, entendes que essa participação e envolvimento dos alunos na escola e naquilo que se passa na sala, e que é importante, que isso contribui para o exercício da sua própria cidadania?

D – Ai acho que sim!

E – Que elas desenvolvem mais, nesse sentido?

D – É assim, primeiro porque também temos um corpo docente que tem muito essa postura, são muito críticas, e como são muito críticas relativamente a mim e eu passo esse exemplo para os alunos, porque tu aqui corres as salas, por exemplo, e não vês desorganização nas salas.

E – Não...

D – Estão a trabalhar sossegados, estão aqui 200, mais 100 nas atividades, e vês que anda tudo tranquilo. Porque depois é assim, eu estou aqui e os miúdos se tiverem algum problema vêm ter com a professora.

[excerto entrevista Diretora da EB. ED1]

A ideia de que o corpo docente e a postura que assume na sala de aula condicionam as experiências das crianças na sala de aula é também aqui referida. De facto, um conjunto de estudos tem vindo a salientar a ideia/tensão de que a criação de

espaços e oportunidades de participação são, frequentemente, dependentes da boa vontade e entendimento do adulto, deixando à margem um conjunto de possibilidades por estes não equacionadas (Shier, 2010). A informalidade das relações entre docentes e alunos bem como o conhecimento implícito de que podem recorrer aos docentes e à Diretora da Escola, é vista pela mesma como um fator que auxilia as crianças a saberem que podem participar e dar uma opinião se a considerarem relevante.

E – E por exemplo, se elas quiserem ser chamadas a participar em alguma coisa, se tiverem ideia para alguma coisa da escola ou se tiverem uma qualquer situação que gostassem de mobilizar, eles sentem que esta porta está aberta? Que podem...?

D – Sempre, sempre!

[excerto entrevista Diretora EB. ED1]

No entanto, e ainda que assumindo a dimensão da informalidade como importante, deverá questionar-se até que ponto esta abertura/conhecimento tácito por parte das crianças joga um papel efetivo, quer na audição da opinião, quer na sua tomada em linha de conta para modificação ou transformação da situação as crianças desejariam participar. Como será possível observar-se mais adiante, a limitação da participação das crianças particularmente em modos de codecisão no espaço escolar é observável e discursivamente referida pelas crianças, a partir de diferentes situações que relatam do seu quotidiano escolar. Assim, o que aconteceria se as crianças mobilizassem as suas capacidades de exercício de voz, por exemplo, não para a transformação de uma situação existente (participação que poderá ser caracterizada como divergente) mas para a manutenção de um espaço que consideram, para si, relevante?

O relato da Diretora da EB sobre uma situação de tensão entre alunos e Direção da Escola pela retirada de uma atividade que pretendiam que se mantivesse e que acaba, sem que os alunos tivessem sido escutados e/ou consultados sobre a mesma, revela um conjunto de aspetos interessantes sobre as condicionantes da participação das crianças em espaço escolar, sobre os seus modos de exercício de cidadania e sobre a sua própria visão sobre os seus direitos no espaço escolar.

E – Já houve alguma situação ou algum projeto em que eles viessem e dissessem que gostariam de fazer qualquer coisa na escola?

D – Olha, assim que eu me lembre não! Fizeram uma vez uma manifestação que eu já não abria a biblioteca há muito tempo, há dois anos, e fizeram uma manifestação aqui à porta com cartazes.

E – Feitos por eles?

D – Feitos por eles! Uma grande manifestação, todos com cartazes. Professora, sabemos que andas muito ocupada. Porque eu depois comecei a, repensei, repensei, porque a acumulação de cargos. Porque és assim, tu ou fazes bem uma coisa ou fazes bem outra. Porque houve tempos em que as escolas eram mais pacíficas e tu conseguias conciliar duas coisas ao mesmo tempo. E eu gosto muito da biblioteca, gosto. Gosto muito daquilo, hum... e eles sempre tiveram à vontade, sempre na biblioteca. Aí, quando eu estava na biblioteca eles pediam-me muitas vezes: nós hoje gostávamos de falar sobre este assunto.

E – Hum, hum.

D – E, se às vezes o assunto dava para falarmos, falávamos na hora. Senão, se eu via que era um assunto que eu queira mais algum cuidado, até pela sensibilidade daquilo, então, na próxima semana. E eles lá estavam, todos, para cobrar. Hum, agora ao nível do que tu falas, de algum projeto, específico, não.

E – Mas por exemplo, essa manifestação, foi porque eles decidiram que um espaço que era deles, que era a biblioteca...

D – Eles fizeram isso porque eles gostavam. Eles gostavam. E gostavam que eu estivesse na biblioteca.

E – E era um espaço onde eles tinham voz, na verdade?

D – Era, era. Tinham, aquela hora. E até para os professores aquilo era uma hora diferente. Tanto podiam ler, como podiam ver um filme, como discutir um assunto, como falar de sexualidade ou de uma coisa que aconteceu. Por isso, havia sempre ali liberdade, para eles também poderem trazer alguma coisa que eles quisessem. E havia uma caixa dos segredos. Porque sabes que há miúdos também, que até gostariam de falar alguma coisa, mas que têm vergonha e tal, e aquilo ficava ali. Mesmo o facto de saberem que eu estava ali com a caixa, nunca li nada, e eles já se sentiam bem.

[Excerto de entrevista diretora da EB. ED1]

O espaço da biblioteca era considerado livre e democrático, alargando a perspetiva das crianças sobre a escola e sobre contextos de vida significativos. Perante a retirada de uma hora considerada “sua”, em que as atividades eram frequentemente negociadas com a professora e codecidas em grupo, as crianças exerceram um direito

de reivindicação, convocando uma manifestação que pudesse demonstrar o seu desagrado. Esse espaço, tal como está relatado na entrevista, funcionava para elas como muito mais que um espaço de leitura sendo, sobretudo, um onde as crianças tinham liberdade de discutir assuntos que as preocupavam, assumindo a escola como contexto central das suas vidas. O facto de ter deixado de funcionar retirou às crianças, na perspectiva da Diretora, o “direito à sua hora”, estruturada em função dos seus interesses e preocupações onde “se reviam naquilo que a escola oferecia” [EBDE]. A criação destes espaços de participação (Percy-Smith, 2010), combinados com diferentes “oportunidades e “aberturas” tal como explicitadas por Shier (2010) permitiria às crianças o exercício da opinião, de uma visão própria do mundo ancorada no espaço escolar, e o reconhecimento de que o ofício da criança ultrapassa o de aluno.

Na escola observada, então, as tensões “clássicas” na criação de espaços e oportunidades de participação é visível em diferentes exemplos que vão sendo apontados pelos adultos. A ideia de que a participação permite o experienciar da cidadania e de que são competentes em áreas e domínios próprios da sua idade e das suas competências esbarra quase de modo inevitável com a ausência de formalização dessas oportunidades, seja por fatores estruturais, como os apontados anteriormente, seja pela maior ou menor abertura dos adultos face a essa problemática. A distância entre discursos e práticas organizacionalmente definidas de modo explícito não anula, no entanto, a existência de outros em diferentes lugares da escola, como as salas de aula.

E – (...) Nestes espaços, e nestas experiências, ou mesmo nestes espaços das assembleias de turma, e as discussões abertas que se fazem com os alunos nas aulas, por exemplo, e que há aqui a escola, hum, a ideia com que ficas é de que as crianças são competentes para tomar decisões? De que elas têm de facto capacidade para discutirem ideias, proporem algum tipo de soluções?

D – Dentro daquilo que eles são capazes de aferir, eu acho que os miúdos têm de ter o direito a ter opinião.

E – Hum, hum.

D – E eu, embora agora não faça esse trabalho na biblioteca, como te disse, quando estive na biblioteca, fazíamos muitas vezes, por turma, fazíamos reuniões, e tínhamos muitas vezes... o que gostavam, se estavam a gostar do que estava a fazer ou não e discutíamos, e às vezes eu cheguei a alterar procedimentos atendendo ao que eles diziam. Porque as crianças, embora sejam muito, muito críticas relativamente às outras, as críticas que elas fazem aos adultos, eu acho que são mais justas relativamente às que fazem aos colegas. Até porque eles estão com o professor e perguntam, e não estão ali a criticar o professor,

nem para o diminuir como fazem com os outros. Não me venham dizer que as crianças são boazinhas, que não são. São bem mazinhas umas para as outras, mas ... se tu lhes deres espaço, para eles poderem discutir e eles sentirem da tua parte que tu fazes o esforço de os estar a ouvir, como cidadãos, como cidadãos, que os estás a ouvir, que os respeitas, e os miúdos aqui sabiam e sabem que eu os respeito como alunos. Temos patamares diferentes, temos entendimentos diferentes, temos funções diferentes. Agora, eles também têm de perceber que é assim, eles estão aqui para aprender. E opinam até um determinado ponto, quer dizer, depois a partir daí o entendimento deles, opinam sobre o que sabem e às vezes sobre o que não sabem. Agora, dentro daquilo que eles sabem, eu gostei sempre de os ouvir. Diziam coisas muito interessantes. Até porque eles às vezes levavam questões para casa e depois havia *feedback* dos pais e deles. E era muito interessante o trabalho que se fazia aqui.

[excerto de entrevista Diretora da EB. ED1]

O reconhecimento de competências por parte das crianças para opinar, construir crítica e argumentar, recorrendo a modelos coletivos de decisão, aparece aqui explicitado, a par da ideia de que, na relação com adultos, as crianças são capazes de estabelecer modos críticos de relacionamento. No mesmo sentido, a diretora assume que em situações concretas houve alterações de procedimentos face às opiniões das crianças que, neste caso, terão sido tidas em conta levando à transformação de regras organizacionais. No entanto, face ao encerramento da biblioteca para esse efeito, a construção de novos espaços de participação na organização escolar não foi considerada. No que respeita à imagem de cidadania, aparece aqui associada a lógicas de respeito mútuo e do reconhecimento de uma voz que lhes é específica, dentro de “patamares diferentes” e com “entendimentos diferentes” como a própria refere. A assunção de modos específicos de entendimento das crianças assume-se como uma premissa com a qual se deverá ter atenção. Ela será útil na medida em que isso signifique o reconhecimento da Infância como categoria geracional e social própria, com modos específicos de entendimento do mundo; mas será tensa, se se considerar que essa mesma premissa possa servir para escamotear oportunidades e mecanismos de participação e exercício de cidadania que dependam, na sua quase maioria, da vontade e entendimento do adulto face às suas competências. Tal como foi já abordado na parte anterior do trabalho, este permanece como um dos obstáculos mais difíceis de resolver no que respeita à participação infantil: a enorme dependência dos julgamentos de valor adultos face às capacidades da criança e face aos modos de entendimento das “vozes”

das crianças e da sua “vez” (Christensen, 2009). Do mesmo modo, e pensando nos direitos das crianças no espaço escolar, para além dos prescritos na própria CDC (ONU, 1989), Sarmiento (2000) repensa-os na lógica dos planos organizacionais das escolas, considerando:

“ (...) Primeiro, o *direito cultural*, que consiste na preservação, aquisição e construção por cada aluno dos saberes e competências que o realizem como ser em crescimento, no presente, e que lhe permitam ter uma vida pessoal autogerida no futuro; segundo, o *direito pessoal*, assente no reconhecimento e respeito pela diferença individual da criança e na possibilidade de a desenvolver num quadro de relações sociais inclusivas, sem discriminações inerentes à condição social, ao sexo, à raça, à religião, ou ao corpo; terceiro, o *direito político* à participação direta na tomada de decisão sobre as atividades educativas, como condição de construção da participação cívica e da (auto) formação como cidadãos” (Sarmiento, Abrunhosa e Soares, 2005, p.76)

A posição da diretora, ainda que podendo ser de carácter relativamente ambíguo – reconhecendo a importância da participação e das capacidades das crianças para participar, ainda que de modo restrito e discursivo – é, simultaneamente, permissora da implementação de espaços de escuta e participação das crianças, como acontece na turma de 3º ano observada. Ainda que com poucos efeitos, como veremos, na alteração de estruturas organizacionais, a sua existência representará um reconhecimento tácito e implícito da cidadania infantil no espaço escolar não diminuindo, apesar disso, um conjunto de limitações ao exercício da mesma.

2. “Trabalhar é uma coisa, ler é outra. Claro!” Tornando-se aluno: 1º ciclo, regras, estatutos, competências. Aprendizagens e papéis



Fotografia 9 - Crianças do 1º ano brincando no recreio escolar (foto da autora)

A turma de 1º ano interessou em termos de pesquisa de modo a que pudessem observar-se as experiências de entrada na escola pelas crianças, o tornar-se aluno (“ofício de aluno”), e de até que ponto esses instrumentos mais formalizados de participação fariam ou não sentido para elas e para os adultos, nomeadamente o docente da turma.

“Apesar da consagração dos direitos de participação das crianças nos seus contextos de vida, a tomada de decisão pelos alunos nos sistemas de ação educativa concreta não tem cobertura legal, não aparece normalmente inscrita na agenda educativa e emerge usualmente, quando muito, como mera dimensão didática nas pedagogias ativas” (Sarmiento, Abrunhosa e Soares, 2005, p.72)

A ida pela primeira vez para a escola pode ser para as crianças uma experiência ambivalente. Por um lado, anseiam há algum tempo a entrada na escola de 1ºciclo, frequentemente associada à ideia de já “serem grandes”, mas por outro, receiam pela entrada em território desconhecido. Também para os pais assume grande importância, com expectativas sobre a integração das crianças, da qualidade do trabalho feito pelos professores, e pelas alterações às rotinas escolares que tal entrada implica (Rayou, 1999). No início de um novo ano, as crianças que nela ingressam pela primeira vez

passaram, na sua maioria, pelo jardim-de-infância (14 em 18 do total de alunos). Muitas, pelo Jardim que se situa no mesmo local que a escola, o que torna menos estranho o lugar onde entrarão, agora, como alunos de 1º ciclo. Estão também familiarizadas com alguma ideia de rotina organizacional e de gestão de tempo, que tais instituições, por norma, implicam. Mas mesmo para estas, a transição para o 1º ciclo é importante e há novas aprendizagens a serem feitas para que essa se dê de modo positivo para pais e crianças.

No primeiro dia de aulas, dão-se duas apresentações em dois momentos do dia: um para as crianças da manhã e outro para as da tarde. As apresentações pretendem familiarizar as crianças com os espaços – frequentemente grandes, com distâncias grandes a percorrer – com as rotinas e horários, e com as primeiras responsabilidades. Passam a conhecer a sua sala de aula, o seu professor, e observam pela primeira vez os amigos que passarão a acompanhá-los diariamente. Os pais também aprendem novas responsabilidades e são chamados a participar nas rotinas escolares das crianças, a valorizar as suas aquisições e aprendizagens, e a elegerem os seus representantes junto do professor. As crianças recebem, neste dia, algumas ofertas de início de ano, como livros e materiais escolares que utilizarão durante o ano, nomeadamente alguns livros Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação Programa Ler+).

A maioria das crianças ingressa no primeiro dia de escola acompanhada pelos pais, por um dos pais, ou por avós. Após a apresentação do espaço escolar e da Diretora da Escola, as crianças seriam acompanhadas àquela que será a sua sala durante todo o ano. É importante que comecem a conhecer e reconhecer os espaços, para que no primeiro dia de aulas não os estranhem.

Às 13.40h a Profª, diretora da escola, convocou os professores e funcionários a irem para a porta para receber os pais. Toca a campainha da escola e as crianças mais velhas saltam e mostram vontade de entrar. As crianças mais pequenas trocam olhares com os pais que lhes vão dando indicações do que vai acontecer a seguir. A Diretora fala para os pais e para as crianças dando as boas vindas e desejando, a todos, um bom início de ano letivo(...). As crianças e os pais sobem para o primeiro piso onde se situa aquela que será a sua sala de aula durante o ano. Vão-se sentando nas mesas, alguns ainda ao colo das mães. Os restantes pais e mães encostam-se pelas paredes da sala. O professor Pedro apresenta-se novamente e olhando para as crianças e pais e diz, “esta é a nossa sala durante este ano”. A sala de aula tem luz natural e é acolhedora. À entrada da sala, vê-se todo o espaço, com mesas e cadeiras para as crianças, armários para arrumação de

material, um quadro, janelas que proporcionam iluminação natural. As mesas encontram-se dispostas em linhas horizontais, sendo que em cada uma poderão sentar-se duas crianças, lado a lado. A mesa do professor encontra-se nivelada o nível da dos alunos. (...). É feita a chamada das crianças pelo Prof. Uma a uma, as crianças vão levantando a mão sinalizando a sua presença. Há uma troca entre uma criança que deveria estar na turma da manhã mas que, por alguma razão, apareceu listada na turma da tarde. Existem 8 meninos e 10 meninas na turma. Na mesa mesmo à minha frente encontram-se 3 crianças: 1 rapaz e duas raparigas que se conheciam já antes da entrada naquela turma. Conversam vivamente, riem sob o olhar atento dos pais que, ocasionalmente, se dirigem a eles para que parem de conversar. O Prof, dirigindo-se às crianças diz-lhes: “*Esta vai ser uma turma democrática. Aqui tudo se decide em grupo e em conjunto e entre mim e vocês*”, terminando com um sorriso geral à sua nova turma.[nota de campo, 13 de Setembro de 2010]

O primeiro dia de aulas não é destinado a atividades letivas, mas apenas à possibilidade de todos os elementos – crianças, professor e pais – se poderem conhecer. É ainda um momento para que as crianças se conheçam e aí iniciem a construção das relações de pares, elemento central na constituição das culturas da infância (Sarmiento, 2000) e dos princípios de reprodução interpretativa (Corsaro, 1993). Mas é também aqui, e a partir daqui, que a institucionalização e privatização da infância assumirão um carácter mais explícito (Marchi, 2008; Sarmiento, 2000; Sirota, 2001), integrando as crianças num novo processo: “tornar-se aluno”. A turma de 1º ano é participativa e curiosa. Absorvem as propostas feitas para a investigação com entusiasmo. Encontram-se ainda na adaptação ao espaço escolar e no início da transformação em aluno.

A tarefa de tornar-se aluno exige, por parte das crianças, o conhecimento de novas estruturas organizacionais e hierárquicas específicas, quer digam respeito aos adultos quer entre pares (Rayou, 1999; Sarmiento, 2011). De facto, aqui se consubstanciam um conjunto de normas e regras sociais que encontrarão paralelo na sociedade mais vasta. A criança torna-se aluno a partir de um complexo processo de transformação, reprodução mas também de apropriação e transformação que a tornará num ser mais ou menos competente num novo domínio de atuação. A criação célebre do “ofício do aluno”⁷³ (*métier d’élève*) remetendo a comparação do mundo de trabalho

⁷³A criação da noção de “ofício de aluno” fica a dever-se a Perrenoud (1996) quando analisa a organização escolar bem como o tipo de trabalho que a criança aí desenvolve. Compara-se frequentemente à noção tradicional de “ofício”, que envolve processos complexos de aprendizagem, regulação, e de diferentes tipos de ocupação, neste caso, por parte das crianças (Almeida, 2009; Sarmiento, 2011; Marchi, 2008; Sirota, 2001)

escolar ao do mundo do trabalho propriamente dito, com tarefas específicas, modelos de aprendizagem, sendo ainda uma ocupação de tipo permanente que não depende exclusivamente da inculcação institucional mas, e diríamos, em grande medida, pelos modos de construção e apropriação do “ser aluno” efetuado pelas próprias crianças (Almeida, 2009, p. 46). Tal como sustenta Rayou (1999) a propósito da aprendizagem dos alunos sobre a instituição escolar:

“Se podemos pensar que a experiência dos pequenos alunos é relativamente unificada, não podemos atribuí-la apenas ao facto de estarem numa instituição escolar e aos seus agentes. Parece, de facto, que a adesão aos saberes e às modalidades de aprendizagem não relevam da inculcação mas do facto de as crianças verem na sua escolarização um instrumento poderoso de crescimento” (Rayou, 1999, p.35).

As aprendizagens que as crianças efetuam no espaço escolar – quer nos refiramos às formais e formalizadas quer às informais – relevam então, de trabalhos complexos de apropriação, transformação e resignificação das mesmas, em grande parte efetuadas pelas próprias crianças e pelos modos como mobilizam essas aprendizagens. As crianças aprendem também a gerir as expectativas que sobre o seu papel de aluno recaem, sobre o trabalho que deverão efetuar reconhecendo, nesse mesmo trabalho, legitimidade que em última análise, os beneficiará a eles, diretamente (Rayou, 1999).

Tornar-se aluno é, assim, a primeira grande área onde as crianças demonstrarão competências próprias, de entendimento de regras organizacionais e de relacionamento com o outro, de confrontos de legitimidades, de ações convergentes ou divergentes com o esperado (Lima, 1988) e de reconhecimento de estruturas de poder que poderão influenciar, em maior ou menor grau. As crianças, tal como argumenta Sarmiento (2011), reconfiguram os lugares institucionais a partir das suas práticas sociais, assim como as formas de ser e agir das crianças “contaminam”, alteram e modificam de modo permanente as práticas familiares, escolares, institucionais e os espaços sociais em que se encontram. Do tornar-se aluno, então, faz parte também este trabalho de contaminação das crianças a partir de práticas que criam tensão ou consenso dentro da instituição e que ajudam a transformá-la a partir desse mesmo princípio. Nem as crianças ficam imunes à criação do aluno nem a escola se torna imune face à ação social e influência das crianças.

A definição deste “*ofício do aluno*” correspondeu também à do “*papel social da criança como aprendiz*” (Sarmiento, 2011, p.585) e a um conjunto de comportamentos prescritos e previstos no contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição dos comportamentos esperados das crianças no seu conjunto enquanto indivíduo, sujeito autónomo e membro da sociedade. Neles, inclui-se uma dimensão fundamental, a de trabalho que se torna inerente à própria lógica do processo de escolarização das crianças. A percepção das crianças sobre o trabalho escolar não é unânime e é construída também com base nas apropriações que cada uma faz desse mesmo ofício.

E – Olha, e digam-me uma coisa, qual é a disciplina que vocês gostam mais? Qual é a matéria de que gostam mais?

Crianças – Matemática!

A. – Eu gosto de ginástica!

E – Matemática. Ginástica...

M. I. – Eu gosto de matemática.

A.C. – Eu gosto de Estudo do Meio.

A. – Eu gosto de estudo do meio.

E – Gostas mais de estudo do meio?

I. – Eu gosto de matemática!

J. – Matemática!

E – Também é matemática?

A. – A minha mãe pergunta-me eu a dormir, e eu

Maria Inês – Eu sou muito boa em matemática.

E – Muito bem, e a Carolina?

I. – Nas aulas, nas aulas?

J. P. – Eu sou muito bom em Estudo do Meio.

E – O que é que tu gostas mais de estudar?

I. – Português, matemática, ler...

J. – Hum, estudo do meio. Eu gosto de ler.

A. – Mas eu gosto muito de ler.

E – Olha e aquela disciplina que vocês gostam assim menos?

Crianças - Português.

T. – Eu não gosto tanto de matemática!

A. – Inglês. Eu não gosto do Inglês!

I. – Oh oh A., não tá a perceber! Coisas que fazemos da escola! Na sala!

E – J., qual é que tu gostas menos?

J.P. – Hum, ainda não sei...

J. – Podemos inventar coisas na escola?

E – Podem, podem inventar as coisas que quiserem...

T. – As fichas de avaliação, às vezes as fichas de avaliação...

E – Não gostas das fichas de avaliação?

M.I. – Eu gosto muito!

A. – Nem eu!

E – Olha...

A. – Não gosto daquelas, daqueles dos dois lados... porque assim é muita coisa!

E – porque assim tens muitos trabalhos? Quando são fichas dos dois lados não é?

M.I. – mas quando levas duas fichas de um lado parece que é uma ficha de dois lados!

A. – Sim!

[excerto de atividade “A minha escola”, ME1]

Ainda que encontrando diferentes modos de aprender as tarefas e trabalhos escolares, as crianças revelam as suas preferências e são capazes de construir uma visão crítica sobre ele. O ofício de aluno não é, para elas, uma experiência homogénea, ainda que na sua visão a lógica do trabalho esteja sempre presente. Estas aprendizagens heterogéneas permitem que as crianças valorizem diferentes aspetos do novo ofício, nomeadamente, reforçando a importância da aprendizagem e da aprendizagem como trabalho.

“Na verdade, quando chegam à escola as crianças têm já uma perceção do trabalho, que é recontextualizada por efeito do *trabalho escolar*. É essa recontextualização que permite atribuir uma dimensão ora crítica ora conformadora e reprodutiva ao trabalho, e nele se materializam alguns dos mais poderosos efeitos do currículo oculto. A perspetiva da ação educativa como trabalho é um elemento configurador do conjunto de conceções educativas dominantes na *Escola*.” (Sarmento, Abrunhosa e Soares, 2005, p. 81)

Em contraponto a este, a definição do ofício da criança (*métier d'enfance*) (Sirota, 1993) pretende resgatar a “criança que vive em cada aluno” (Sarmiento, 2011, p.593) potenciando todas as dimensões que se tornam ocultas com a consideração da criança-aluno. Esta lógica reconhece ainda à criança o lugar de coprodutor do mundo onde vive e, por isso mesmo, também da escola como mundo social central nas vidas da infância ocidental. Tal como argumenta Almeida (2009) esta é uma dimensão estruturadora do campo de estudo da infância, por duas razões principais: a primeira, por pressupor a infância como variável sociológica de grande grandeza e as crianças (enquanto indivíduos e grupo) situadas em contextos específicos e com características sociais também distintas; a segunda, por ampliar a ideia de infância não a limitando ao exercício do papel de aluno, resgatando-se a importância da experiência das crianças (da sua identidade infantil, como argumenta Marchi, 2008).

E – Olha, há bocadinho a I. disse-me ali na sala quando eu disse que íamos fazer o nosso desenho sobre a escola e falar sobre a escola, a I. tava-me a dizer que gostava muito da escola.

I. – Quem? Quem, ela?

E – Toda a gente gosta da escola?

A. – Eu gosto! De jogar futebol no recreio!

E – Gostas de jogar futebol no recreio?

A. – E tu, não é L.?

M.I: – Eu gosto de pintar.

J.P: – Eu sou bom jogador!

E – E tu, Car.?

A. – Tu és um jogador!

E – Gostas da escola?

E - E tu T.? Gostas da escola?

M.I. – é uma lapiseira!

J.P. – Eu adoro!

E – E o que é que vocês gostam mais?

A. – Eu gosto mais de jogar futebol!

J.P. – Estudar e jogar à bola!

E – Gostas mais de estudar e jogar futebol?
M.I. – Eu gosto mais de pintar!
E – A I. gosta mais de pintar. E tu Car.?
Car. – Pintar também.
E – Gostas de pintar também? E tu A.?
I. – Eu gosto mais de dançar.
A. – Eu gosto mais de jogar futebol.
J. - Eu gosto mais de dançar.
A. – Eu adoro jogar futebol.
T. – Eu gosto da sala.
E – Gostas da sala? É a parte que tu gostas mais? Olha, e aquelas coisas que vocês já não gostam assim tanto?
J. – Eu não gosto tanto de trabalhar.
E – Não gostas tanto de trabalhar?
T. – Eu adoro trabalhar!
E – E tu Car.? Qual é a coisa que tu gostas menos?
J.P. – Não gosta de ler!
M.I. – Eu gosto de tudo!
E – Não gostas de ler Car.?
A. – Eu gosto de tudo!
E – Tu gostas de tudo I.?
I. – Gosto de ler.
[excerto atividade “ *A minha escola*”. ME1. turma do 1º ano]

Ao falarem do que mais gostam da escola, as próprias crianças identificam diferentes tarefas de cada um dos ofícios: o de criança, explicitado nas referências que fazem ao recreio, às brincadeiras e às culturas de pares, e ao de aluno, expressa na lógica de trabalho, que para algumas crianças se torna proveitosa e para outras menos agradável. Também o docente da turma salienta o prazer das crianças pelas aprendizagens.

As primeiras semanas são as mais confusas para as crianças e fundamentais para estas novas aprendizagens. À medida que vão aprendendo coisas, como ler e escrever, as crianças manifestam prazer nessas aquisições, e preocupam-se em fazer as “*coisas bem-feitas*” quando o professor pede (por exemplo, têm preocupação em trabalhar bem os primeiros grafismos) e em ter os cadernos organizados. [excerto da nota de entrevista docente do 1º ano. ED2].

As crianças aprendem também a valorizar o trabalho escolar, não apenas pelo prazer que lhes traz mas também por reconhecerem nesse ato um dos aspetos centrais na avaliação do seu trabalho. A escola, enquanto instituição social, assume como principal missão a instrução dos alunos, a partir de currícula, objetivos de aprendizagem que permitem às crianças a aquisição de uma ética de trabalho escolar. Aqui, aprendem a gerir o tempo – entre tempo de trabalho e tempo de brincadeira – a executar tarefas e a responder positivamente ao progresso da aprendizagem das matérias. O trabalho escolar exige das crianças um conjunto de competências que aprendem a valorizar e a desenvolver, como a leitura e escrita. O tempo que ocupam permite-lhes aprender coisas importantes, como a ler e escrever, tal como foi já referenciado. Na minha passagem pela turma de 1º ano, as crianças habituaram-se a mostrar-me os trabalhos que executam, os cadernos, as fichas de trabalho e os trabalhos de casa, as letras, as frases, os ditados. Empenham-se na execução dessas tarefas e rapidamente aprendem uma linguagem própria que traduz a natureza do próprio trabalho escolar. Um grupo mais pequeno de crianças, por norma, discute comigo o que faz, as letras que aprende e as novas frases. “*Fazer frases*” parece ser uma atividade importante para o G., Ju., a Ri., a Tat., o T..

Quando chego à sala, enquanto as crianças lancham, dão-me folhas de papel e pedem-me que escreva coisas: o meu nome, frases que me ditam (ver figura nº 3, página seguinte). Frequentemente chamam-me a atenção porque a minha letra “*não está bem feita*”. Não é igual àquela que aprenderam. Esforço-me por recuperar a grafia que aprendem, e vou pedindo ajuda de maneira a que possa responder às exigências que me colocam. Assumem o papel de professor, reapropriando-se das regras que rapidamente aprendem, e criticando aquilo que faço. Um grupo de crianças junta-se à minha mesa e dá-me uma folha em branco. G (rapaz, 6 anos). é quem tem por hábito iniciar os exercícios, que acompanham as letras novas e palavras que aprenderam nos últimos dias.

letras eram expostas à medida que eram aprendidas, e as crianças referiam-nas associando-lhes diferentes palavras. Uma das formas mais frequentes de o fazerem tinha que ver com as letras pelas quais os seus nomes se iniciam. Tal como refere Rayou (1999), no entanto,

“ [A leitura] constitui o essencial do trabalho depois das aulas e, mais do que a matemática ou a história, ela supõe um investimento pessoal importante e diversificado que pode entrar em concorrência com outros tipos de ocupação em casa” (1999, p.24).

Do mesmo modo, a leitura permite às crianças o alargamento dessas experiências a matérias não escolares, transferindo uma competência escolarmente adquirida para objetos não escolares, autorizando-se a uma “leitura prazer” em domínios variados (idem). Aqui, por exemplo, a possibilidade de aplicação desta competência a domínios familiares – poder identificar notícias de jornais e revistas lidos pelos pais, ou identificar percursos numa viagem de carro – ou a domínios do jogo infantil – ler as regras de brinquedos, entender como se joga um jogo particular – é altamente valorizada pelas crianças. Estas, finalmente, atribuem não apenas importância à aprendizagem da leitura mas, também, à sua associação com o ato da escrita. Procuram frequentemente que as letras sejam perfeitas e perceptíveis, atribuindo juízos de valor às que são consideradas mais ou menos bonitas. A integração destas duas perspetivas no estudo das crianças em espaço escolar e dos modos como se tornam alunos permite, deste modo, uma visão mais completa da criança e dos seus modos de dar sentido à experiência escolar.

Como qualquer organização formalmente constituída, a escola define-se pela existência de regras, normas e regulamentos que os diferentes atores deverão observar durante a sua permanência na instituição. Esta aprendizagem é particularmente significativa no início da experiência escolar, e para os alunos do 1º ano. Nela, e como argumentam Pollard e Filer (1999), tanto adultos como crianças encontram limitações quer nos recursos tornados disponíveis quer nas políticas educativas em que se situam. As crianças, por seu lado, encontram frequentemente limitações aos seus direitos nas instituições escolares, e fortes níveis de dependência relativamente aos adultos – pais e professores – bem como em relação à ideia socialmente construída do que a infância deverá ser e, conseqüentemente, de que modo os papéis de “criança” e de “aluno” deverão ser desempenhados (Pollard e Filer, 1999).

Na análise efetuada às estratégias mobilizadas pelas crianças na escola, Pollard (1985) identificou uma tensão particular a partir da perspectiva dos alunos: entre as expectativas dos amigos e culturas de pares, em especial as desenvolvidas no contexto informal do recreio, e as exigências mais formais dos professores refletidas no contexto da escola. A tensão entre ofício de criança e ofício de aluno é então vivida e relatada pelas próprias crianças. Do mesmo modo, as representações dos professores sobre um ideal-tipo de aluno são percebidas pelas crianças:

“De facto, os professores têm ideias claras das características do seu ‘aluno ideal’, às quais alguns alunos são capazes de responder. Por outro lado, a segurança e prazer de pertença ao grupo de pares era muito importante para a maioria das crianças, refletindo experiências partilhadas e uma posição estrutural semelhante de relativa ausência de poder na escola” [Pollard e Filer, 1999, p. 12]

Inicialmente, segundo os autores, a orientação dos professores provavelmente é bastante direta e explicitamente induzindo os alunos em regras estabelecidas, procedimentos e rotinas. Para os alunos, na relação com os professores, elementos como atividade curricular, performance académica, relações sociais e comportamento serão os mais importantes. No que respeita os seus pares, participar na cultura infantil e o desenvolvimento de relações de amizade adequadas poderá preceder a aceitação. Assim, o posicionamento de cada criança enquanto “aluno” dependerá de um conjunto de mediações culturais e políticas constantemente avaliadas por professores, pais e pares. Dos entendimentos que daí resultam, as crianças experienciam, moldam e negociam o seu estatuto e sentido de self enquanto alunos. A visão da “*carreira de aluno*”⁷⁴ desenvolve-se inicialmente pela construção da identidade do aluno. Pode ser vista como uma

“Representação de padrões de estratégias, aprendizagem e resultados sociais à medida que a identidade e estatuto de aluno é moldada através de experiências em sucessivas salas de aula e outros contextos escolares ano após ano. É a manifestação, no contexto escolar, da biografia estratégica de cada aluno” (Pollard e Filer, 1999, p. 25).

A carreira de aluno compreende três componentes fundamentais:

⁷⁴ No original, “pupil career”.

- Padrões de resultados – relacionados com os contextos de aprendizagem e sociais de sucessivas salas de aula, juntamente com os mais vastos da escola e do recreio;
- Padrões de ação estratégica – desenvolvidos ao lidar com, e agir dentro, desses contextos;
- Sentido evolutivo do *self*, que os alunos trazem da e a partir da escola e contextos exteriores (Pollard e Filer, 1999, p.25)

A ação estratégica – elemento mais interessante de análise para este trabalho – assume-se como uma dimensão central na criação do papel de aluno, e na consideração das crianças como negociadores e codecisores (idem). Na procura dessa definição, Pollard e Filer (1999) ensaiam um modelo que poderá representar essas dimensões de modo dinâmico.

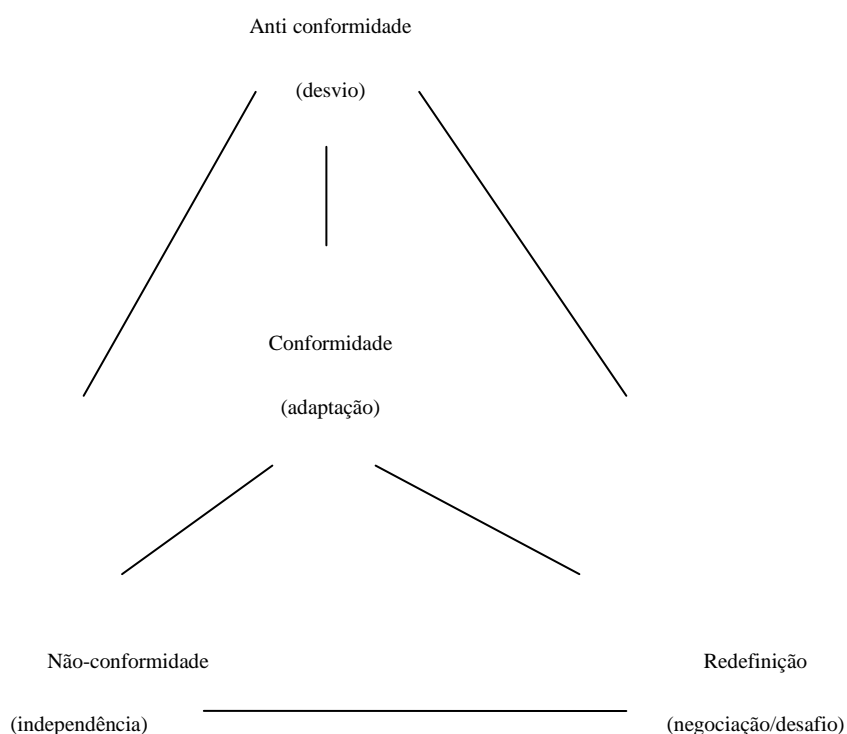


Figura 4 – Dimensões da ação estratégica (Pollard e Filer, 1999, p.26)

As dimensões dizem respeito, então, aos modos pelos quais os alunos se envolvem e negociam nas estruturas e expectativas presentes na escolarização. Enquanto “*padrões de orientação*” e respostas adaptativas à escola, poderão ser descritas como:

Conformidade – ponto inicial representando a estratégia adaptativa que envolve menor risco. Através de um obedecer frequentemente estratégico, os alunos esperam satisfazer as expectativas gerais dos professores. Demonstram respeito por eles e aceitam as convenções dos grupos de pares, estando normalmente integrados na sala de aula. Estas lógicas de conformidade são facilmente encontradas nos alunos do 1º ano, em particular na integração na cultura escolar nos seus aspetos mais organizacionais e nas normas de conduta.

Anti conformidade – apresenta-se como uma rejeição da conformidade a partir do desvio, representando oposição às expectativas e regras formais da escola, sendo ainda uma alternativa em termos de valores, sistema de estatuto e de prioridades dos atores. Existem conflitos frequentes com os professores e os alunos apresentam comportamentos solidários e baseados em estereótipos de género.

Não conformidade – representa um certo grau de independência em relação às expectativas formais da escola, ainda que não visto como desvio. Não representa rejeição mas sim uma absorção das mesmas de modo alternativo. A integração e a participação interativa ocorrem nos termos do aluno, estando largamente confinadas aos que partilham e respondem aos seus interesses próprios. Os grupos de amigos que utilizam estas estratégias operam nas margens da maioria da sala de aula, e no recreio. No caso das assembleias de turma é possível observarem-se lógicas de não conformidade, em particular as que derivam, como veremos, das assembleias de turma e dos modos de resolução de problemas que delas advêm.

Redefinição – associa-se frequentemente aos mesmos padrões de conformidade das normas culturais, mas aqui, os alunos utilizam estratégias redefinidoras não tanto dentro das normas e expectativas, mas antes, nas margens delas. Esticam limites das expectativas dos pares e dos professores, negociando e desafiando os seus pares. É

frequentemente mobilizada por alunos com posições hierárquicas relativamente seguras na sala de aula. As definições das hierarquias na turma do 3º ano, por exemplo, colocam frequentemente as crianças em situações de redefinição quer de expectativas – das próprias crianças e do professor – quer na redefinição de papéis assumidos e legitimados pelos grupos.

Assim, as crianças de 1º ano entram maioritariamente em lógicas de conformidade, quer perante a instituição quer perante os diferentes atores, com quem se relacionam, adultos e pares. É nesta conformidade que a aprendizagem do papel de aluno e do que dele se espera se dá particularmente no início da escola, e no 1º ano.

Desde o início do ano, as crianças são mais participativas durante as aulas. Falam mais, colocam mais questões e conhecem melhor as regras da sala. Ainda assim, o modo como estão na sala de aula é distinto das crianças do 3º ano, por exemplo. O silêncio é mais frequente. São 17h e as crianças começam a revelar algum cansaço. Os seus dias são pesados e a transição para o primeiro ano não é fácil para elas, tal como havia já explicado o Prof.. As crianças já se habituaram desde o início do ano, a irem ao Wc apenas nos intervalos e antes da aula iniciar. Os corpos submetem-se à pressão do tempo, do trabalho, tal como deverá acontecer em instituições altamente formalizadas e rotinizadas. As crianças começam a ter pequenas responsabilidades na sala de aula que não tinham até aqui. Por exemplo, já vão buscar autonomamente o material para distribuírem trabalho aos colegas. As tarefas e responsabilidades parecem aumentar à medida que as crianças avançam no primeiro ano de escola, e à medida que avança o seu conhecimento sobre a escola e sobre o seu papel enquanto alunos. No recreio, por exemplo, as crianças do 1ºano ainda são muito vigiadas por adultos, sejam funcionários ou professores, e ainda não têm permissão para se deslocarem à parte de trás do recreio onde os mais velhos já se deslocam autonomamente.[nota de campo, 1º ano, 26 janeiro de 2011]

Lógicas de conformidade e de redefinição do que aprendem parecem ser graduais à medida da experiência que as crianças vão adquirindo. Ao mesmo tempo, a aquisição da leitura e escrita parece inserir as crianças de modos muito concretos em rotinas escolares mas também familiares. A leitura das horas – até então feita – facilita a organização do tempo das crianças, e ajuda-as a ter a perceção entre o tempo de trabalho na sala e o tempo de recreio de que dispõem.

No momento em que o professor se ausenta da sala, as crianças aproveitam para brincar umas com as outras, quando há menos supervisão. Não se retraem com a minha presença, e acredito que não me associam a uma figura de autoridade, embora me peçam autorização para fazer várias coisas quando o professor não está. Sinto-me confusa, pois preciso de lhes dar orientações mas não domino todas as regras que estão definidas para a sala, o que pode

gerar situações difíceis para as crianças e para mim. Procuo sempre rever as regras com o Professor, quando este sai para o intervalo, e procuro sempre que as crianças decidam, umas com as outras, o que podem fazer. Uma das regras da sala, é que as crianças deverão comer na sala e terminar os trabalhos que faltem, para depois poderem ir para o recreio. Em dias de mau tempo muitas crianças optam por passar o intervalo na sala de aula, conversando e brincando umas com as outras. [nota de campo. 1º ano. 3 de Dezembro de 2011]

Tal como foi referido, a aprendizagem de regras permite aos indivíduos a adaptação aos princípios das organizações que frequentam e aos modos de construção dos sujeitos que as integram, sendo um ponto basilar na construção da adaptação da criança à ideia e papel de aluno. Estas permitem a definição de princípios e ações – no caso da escola, que respondam à missão da escola em termos sociais – que regulem os comportamentos dos seus membros, baseados em princípios hierárquicos e em relações de poder complexas, implicando a sua punição ou gratificação a partir do comportamento dos sujeitos. A escola – enquanto instituição social complexa – definirá as características dos alunos, os modos como se deverão tornar alunos e aquilo que deverão ser capazes de alcançar enquanto alunos, tal como se argumentou anteriormente. Estas aprendizagens, complexas e frequentemente tensas, deverão dar-se tendo em conta princípios de uniformização e normalização dos indivíduos que respeitem a missão fundamental da instituição – neste caso, a construção do aluno, preferencialmente um que reúna características de “bom aluno”. Os momentos de transgressão ou recriação de regras por parte das crianças, deverão ser vistas como tentativas de autonomização da estrutura rígida criada para elas, e ainda como fator revelador de competências de negociação e de divergência face à estrutura onde se inserem, podendo, em último caso, levar à transformação das mesmas, numa lógica de divergência. No entanto, o respeito pela figura adulta que a maioria das crianças revela, em particular pelo professor, e as pressiona para que esse ajuste se efetue rapidamente (Pollard e Filer, 1999; Sarmiento, 2011, entre outros)

Como aprendem as crianças de 1º ano as novas regras? Como se apropriam delas, e como, a partir dessa apropriação, definem o seu próprio lugar na escola?

A preocupação dos professores de 1º ano passa, precisamente, pela inculcação dessas regras nos seus alunos, garantindo o normal funcionamento da instituição e uma “normalização” de comportamentos gradualmente adquiridos pelas crianças. Essa

apropriação é feita de modo diferente pelas crianças, e nem sempre implica a sua concordância, mesmo quando reconhecem ao adulto maior “sabedoria” e experiência do que a sua (Rayou, 1999).

Considera que as crianças por norma se integram bem no espaço escolar, e começam por aprender as regras. Esta aprendizagem, considerada muito importante, decorre sobretudo nas primeiras semanas, sendo que algumas dessas regras são impostas pelos adultos – sobretudo as que dizem respeito ao comportamento dentro da sala de aula (idas à casa de banho, levantar a mão para poder falar...) e outras vão sendo negociadas com as crianças. Um exemplo dessa negociação, são as idas à casa de banho. Nos primeiros dias de escola, as crianças revelam vontade de ir à casa de banho várias vezes antes dos intervalos, ou mesmo vontade de comerem mais cedo. Com o passar dos dias vão “habitando o corpo” a outros ritmos e passam a ir apenas uma vez antes do intervalo ou mesmo apenas neste período. [excerto nota de entrevista, docente de 1º ano. ED2]

Às aprendizagens iniciais seguem-se, durante o ano, as de maior autonomia por parte das crianças, adquirida sobretudo pela experiência que vão acumulando. Ainda assim, na turma de 1º ano, essa aquisição parece continuar mais limitada, nomeadamente no acesso que as crianças têm à exploração do espaço e do recreio.

As regras e a sua aprendizagem partem fundamentalmente do adulto, tal como expresso pelas crianças:

E – Vamos cá a saber uma coisa, quando vocês vieram para a sala, quando vocês vieram para a escola, na sala há regras, não há?

T. – Há.

V. – Sim.

E – E quem é que disse quais eram as regras da escola e da sala?

Ju. – O professor.

E – Foi o professor. Vocês deram alguma ideia para as regras, quando estiveram a fazer a regras? Ou foi só o professor?

V. – Foi só o professor.

E – Foi só o professor. E havia, assim, alguma regra que gostassem de ter e que não está lá?

V. – Há.

E – Há V.? Qual?

V. – Hum, não sei.

E – Não sabes? Alguém tem uma ideia de uma regra que gostasse?

E uma regra que vocês não gostem?

Jo. – Eu não gosto de uma.

E – Qual é que tu não gostas Jo.?

Jo. – Eu não me lembro.

E – Não te lembras? E quais são as regras da sala? Quem é que sabe?

G. – São [utiliza as mãos para ir enumerando as regras da sala de aula]:
silêncio. Levantar o dedo. Blablablabla.

E – Silêncio e levantar o dedo para falar.

G. – E... e... não sei.

E – Só essas ou há mais?

V. – Não falar.

E – Não podes falar. Mais T.?

T. – Levantar o dedo.

E – Tens de levantar o dedo.

[excerto entrevista com crianças, turma 1º ano. ME2]

O grau de participação das crianças nessa definição é relativamente diminuto, pelo menos na turma de 1º ano observada, centrando-se o exercício mais na sua aprendizagem e cumprimento do que na sua partilha e construção. Poderá assumir-se, tal como argumenta Rayou (1999), que a aceitação por parte das crianças do direito que alguns adultos têm de regulamentar as suas vidas se equaciona com base numa convicção de que estas pessoas respeitam elas próprias as normas e não podem ser suspeitas de abusar da sua superioridade. A primeira competência dos alunos é talvez a de reconhecer limites às suas competências e delimitar, desse modo, partes respetivas de autonomia e de obediência, vigiando a sua própria ação e também a dos outros. Seria então, neste sentido, que se verificaria uma concordância quase absoluta sobre situações relativamente às quais é necessário recorrer aos adultos, forçosamente. Esta ideia torna-se também visível quando as crianças discutem o papel dos adultos e o seu próprio papel na escola.

Na turma de 3º ano, o docente inicia o trabalho de integração no 1º ano, mobilizando já nesse momento metodologias cooperativas de trabalho. As primeiras semanas destinam-se, tal como com o docente anterior à aprendizagem e conhecimento da instituição para, a partir daí, se focar mais o trabalho na autonomia e responsabilidade dos alunos. No entanto, estas opções parecem ser também, em certa medida, pessoais, como foi possível perceber com o professor da turma de 3º ano.

E – E tu trabalhas estas imagens, ou estas... que estão presentes, não é? Tenho estado contigo nas aulas e isso vai-se percebendo, também pela maneira de trabalhar e já vamos à questão do método, mas isso é alguma coisa que tu comesças a trabalhar desde o início ou entendes que no 1º ano há outras questões que é necessário trabalhar? E que não é possível definir dessa maneira?

PS – No 1º ano, eu antes de começar a fazer isto e a pôr isto em prática, hum, estive a estudar algumas coisas, percebes? E... nomeadamente o meio em si, a observar, já tinha sido cá professor de outras duas turmas... Hum, cheguei à conclusão que logo no início não é possível. Porquê? Porque eles vêm com muitos vícios de casa. Quando eu digo vícios, não são vícios... são vícios de trato, o chamado vícios de trato. O que são vícios de trato? Os vícios de trato são. Enquanto eles não perceberem a minha linguagem, a minha linguagem em termos de comunicação, a minha linguagem em termos de ligação, a minha linguagem empática, digamos assim, enquanto eles não perceberem quais são as regras, não dá. Depois de eles perceberem as regras, e isto demora mais ou menos um mês, mês e meio a dois meses, a perceberem exatamente quais são as regras, aí começo, inicio todo o processo, ou seja...

E – Começas aí o processo do método cooperativo? Já no 1º ano?

PS – E aí, torna-se logo uma relação completamente simétrica.

E – Portanto, embora possamos dizer que eles vão adquirindo à medida que crescem diferentes competências, tu consideras que eles no 1º ano, mesmo com essa necessidade de integração, já detêm as capacidades necessárias para começar a trabalhar nesse tipo de método?

PS – Não te suscita aquelas dúvidas que te suscitam no 3º ano! Nem, se calhar... muitos deles vêm reprimidos, percebes? Muitos miúdos, se calhar mais de metade da turma, vinha reprimida, completamente. Ou por um pai, ou por uma mãe, ou por uma avó. Nomeadamente os institucionalizados. Completamente reprimidos. Esses nunca têm voz. Nunca têm voz. [excerto de entrevista, docente do 3º ano. ED3]

A referência à voz das crianças aparece explicitamente evidenciada pelo professor como um dos aspectos mais importantes nas semanas de integração dos alunos, além das aprendizagens formais a realizar no contexto escolar. A necessidade de criar um espaço seu, onde possam utilizar a voz, e participar nas dinâmicas da sala de aula, acompanha a integração das crianças nas rotinas escolares. A atividade de investigação “*A minha escola*”⁷⁵ pretendeu resgatar, a par com outras atividades como as *walking interviews*, a visão das crianças relativamente ao espaço escolar, às atividades que lá desempenham e aos atores que nela representam. A combinação do desenho como atividade expressiva capaz de respeitar as diferentes linguagens da criança, e os seus modos de representação do mundo únicos e específicos (Sarmiento, 2013) com uma conversa sobre os mesmos – guiada por temas centrais sobre a vivência escolar – pareceu ser a mais adequada ao grupo e às suas competências. Do mesmo modo, excertos de notas de campo consubstanciam diferentes episódios e momentos de interpretação da integração nas culturas escolares e dos processos de “tornar-se aluno” para as crianças que vão, pela primeira vez, para a escola.

A aprendizagem de matérias novas, de novos amigos, e novos ritmos parece ser central na vida das crianças do primeiro ano. A escrita, e aprender a ler parecem, no entanto, ser as atividades que maiores expectativas provocam nas crianças. A possibilidade de dominar um conjunto de códigos linguísticos baseados na palavra e nas competências de oralidade, que assumem primazia sobre diferentes formas de expressão, afigura-se como modo de as crianças se encontrarem em relações mais igualitárias, quer com adultos, quer entre si. A possibilidade de acederem a universos que implicam, necessariamente, a leitura, abre assim um conjunto de novas formas de exploração e ação sobre os seus quotidianos.

O desenho das crianças deverá, deste modo, entender-se como material de investigação propício ao entendimento das representações do mundo que faz, estabelecendo relação com elementos estruturais de pertença, com as culturas da infância, e com as aquisições próprias de diferentes faixas etárias, ainda que não comprometendo uma interpretação que rejeita a supremacia das características desenvolvimentais sobre outras de igual importância (Sarmiento, 2013). De igual modo,

⁷⁵ Ver anexo nº 5 – Atividade “*A minha escola*” e transcrições da atividade das crianças

a consideração de modos próprios de aprendizagem das especificidades do desenho infantil, frequentemente veiculadas pela cultura escolar não deverão ser ignorados. As categorias propostas para análise pretendem, deste modo, resgatar essas compreensões da vida e do mundo por parte da criança, lendo o desenho como instrumento de comunicação, como artefacto sociocultural, simultaneamente individual e coletivo – isto é, representativo de culturas da infância enquanto categoria social e geracional específica – e, finalmente, enquanto objeto de interpretação simbólica (Sarmiento, idem).

No início da atividade foi distribuída uma folha branca onde as crianças poderiam desenhar a escola, de forma livre, de modo a que pudessem selecionar os aspetos, para elas, mais relevantes. A atividade foi gravada, tendo-se seguido um conjunto de temáticas discutidas à medida que as crianças elaboravam os seus desenhos. A partir dos seus modos próprios de expressão, tentou capturar-se relação entre ofício de aluno e ofício de criança, os seus modos de apropriação da escola e do espaço escolar, das relações com pares e das aprendizagens que nela realizam. A atividade foi realizada com dois grupos: o primeiro, constituído por 8 crianças, e o segundo por 9 crianças. Para a análise dos desenhos produzidos pelas crianças criaram-se dimensões de observação e interpretação tendo em conta os aspetos centrais para a sua compreensão, previamente explicadas no capítulo da metodologia de investigação.



Figura 5 – Desenho “A minha escola”. Rapariga, 6 anos, 1º ano.

A escola centra-se, particularmente, no espaço da sala de aula, que se torna das crianças, onde se apropriarão de diferentes modos do mesmo, e das aprendizagens aí realizadas. Ao desenharem a escola, as crianças privilegiam diferentes aspetos da realidade organizacional e do seu papel enquanto atores centrais. O espaço da escola representado como local de trabalho é frequentemente referido pelas crianças ao selecionarem os aspetos que consideram mais relevantes. Neste desenho (figura nº 5), a sala de aula é formalmente representada pela mesa, onde por norma se trabalha, e pelo livro. O tempo é o escolar, de trabalho, sendo a atividade principal representada corresponde ao exercício do ofício de aluno. A personagem representada é a própria criança, que inscreve no seu desenho “É dia de aulas”, não representando outras crianças ou o adulto por norma presente na sala.

Quando questionadas sobre se gostam da escola, as crianças dizem gostar, referindo, ao mesmo tempo, as diferentes atividades que aí realizam. Para uns, o espaço do recreio e as brincadeiras é o preferido, enquanto outros se referem a atividades ligadas à aprendizagem.

E – Olha, há bocadinho a I. disse-me ali na sala quando eu disse que íamos fazer o nosso desenho sobre a escola e falar sobre a escola, a I. “tava-me” a dizer que gostava muito da escola.

I. – Quem? Quem, ela?

E – Toda a gente gosta da escola?

A. – Eu gosto! De jogar futebol no recreio!

E – Gostas de jogar futebol no recreio?

A. – E tu, não é L.?

M.I. – Eu gosto de pintar.

[excerto entrevista. ME1. 1º ano. Grupo 1]



Figura 6 – Desenho “A Minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano.

O desenho de J.P. (figura nº 6) representa uma das suas atividades favoritas na escola: o recreio, onde pode jogar futebol. É um momento em que pode estar com os amigos, e onde frequentemente participa nos jogos com os rapazes da turma que melhor jogam. Ocasionalmente, no recreio, joga também com rapazes mais velhos. Desenha um campo de futebol, no recreio da escola, com balizas e com alguns jogadores. O desenho mostra-o a ele a marcar um golo na baliza oposta. O recreio é o lugar escolhido para simbolizar a escola, não incluindo espaços de trabalho e de aprendizagem como a sala de aula. O ofício central é o da criança, nas brincadeiras com pares, sendo o recreio primordialmente representado e central na construção das culturas da infância e da relação de pares.

O tempo de trabalho e de brincadeira ou o tempo passado na sala de aula e o tempo passado no recreio dá também origem a diferentes perceções por parte das crianças. Neste momento do ano letivo, as crianças estavam ainda a aprender alguns desses conceitos, pelo que são capazes de o definir facilmente em proporção – muito, pouco, rápido ou lento – do que produzir uma leitura convencional, em horas, minutos.

E – Olha, e quanto tempo é que vocês acham que passam na escola?
Acham que é muito? Acham que é pouco?

M.I. – Dois minutos!

I. – O que é isso?

A. – é os raios de sol!

A.C. – 4 horas.

E – 4 horas?

J.P. – 7 horas!

Tom. – 5!

Nas aulas, nas aulas.

A. – São 6! São pra aí 6 horas!

E – São 6 horas A.? Olha, e tu achas que esse tempo é muito, é mais ou menos, ou achas que é pouco?

A. – Acho que é muito,

J.P. – São 10 horas.

I. – 10????!

E – 10 horas, na escola, que tu passas?

Tom. – Não, são 7! Por acaso até são 7!

E – E vocês acham que essas horas são assim muitas horas para estar na escola?

Crianças – Não, não não!

J.P. – Muito pouquinho!

Jo. – passa pra aí um minuto e já vamos embora.

A. – Achas? Isso é que era bom!

E – Olha, e que tempo é que passa mais depressa? O tempo das aulas ou o tempo do recreio?

A. – O tempo das aulas!

I., Tom., M.I. – O tempo de recreio!

A. – É o das aulas!

E – É o que passa mais depressa? Olha...

A. – Não, o que passa mais depressa é o recreio!

E – É o recreio?

Jo. – É o do recreio.

E – Olha e o tempo do recreio devia ser mais tempo? Menos tempo?

I., Tom., A., Jo. – Mais tempo, mais tempo!

E – Mais tempo.

A. – Eu acho justo.

E – Achas justo? Achas que era justo mais tempo, A.?

A. – Não, acho que era bom, mas... mas acho que é justo não termos mais tempo. Se fosse o tempo que nós quiséssemos no recreio isso era bom.

E – Isso era bom. Mas tu achas que não era justo, é?

Achas que era bom, mas achas que não era justo?

[excerto da atividade “A minha Escola”, turma do 1º ano. ME1]

A percepção do tempo passado na escola é variável também, de criança para criança, estando também associada às atividades na sala de aula que possam preferir. Ainda que gostassem de ter mais tempo no recreio, sobretudo para a brincadeira, as crianças parecem pensar que é justo que se passe mais tempo a trabalhar do que a brincar.

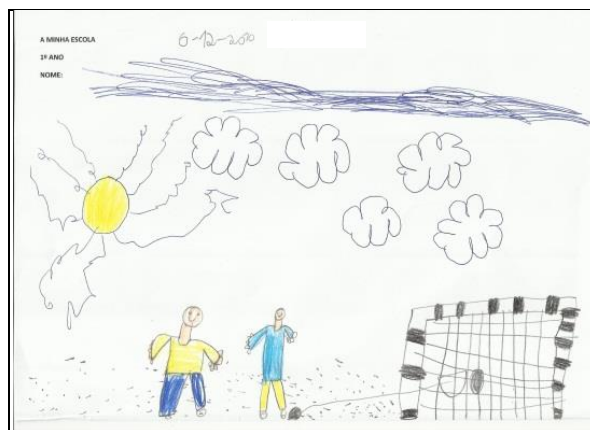


Figura 7–“A minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano

O desenho do A. (figura nº 7) representa também um jogo de futebol, atividade que assume ser a sua favorita na escola. Representa como personagens as crianças – entre as quais ele próprio, e o espaço mais significativo da escola – o recreio. O recreio assume, de resto, para a maioria das crianças, um espaço vital na escola. O tempo é o de brincar, e as atividades que enunciam como favoritas são as que representam com mais frequência.



Figura 8 – “A minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano

O desenho de R. (figura nº 8), ao contrário dos restantes, representa a escola na sua globalidade, em particular o espaço da sala de aula. Aqui, o ofício de aluno assume maior relevância, estando representadas algumas das atividades centrais de aprendizagem, nomeadamente a escrita. Outros aspetos são também contemplados – o espaço do recreio com crianças a brincar – podendo aqui observar-se os dois ofícios da criança no espaço escolar. O tempo é também representado nos dois momentos – o de brincadeira e o de trabalho.

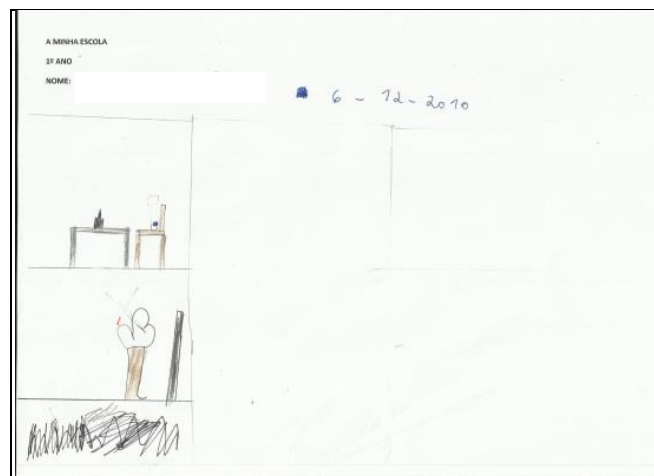


Figura 9 – “A minha escola”, rapaz, 6 anos, 1º ano.

O desenho de Tom. (figura nº9) à semelhança do de R. representa também diferentes aspetos da escola. O espaço da sala de aula, onde desenhou a sua mesa de trabalho e o material escolar, estando ausentes outras crianças ou o professor. O tempo representado é o de trabalho mas também o da brincadeira, onde desenha o recreio. Também aqui se depreende uma visão da escola que engloba os dois ofícios, representados em espaços e tempos distintos. O ser aluno e o ser criança acontece, maioritariamente, em tempos e espaços especificamente definidos para o efeito e que, por norma, não se sobrepõem.



Figura 10 – “A minha escola”, rapariga, 6 anos, 1º ano.

O desenho de S. (figura nº 10) representa novamente o espaço do recreio da escola, e o ser criança. Do recreio, S. seleciona um aspeto particular, tal como já havia sido referido anteriormente, e que assume um interesse grande para as crianças do 1º ano: o recreio do jardim-de-infância, que utiliza ainda com frequência prolongando e recriando brincadeiras que faziam quando o frequentavam. Não há referências, assim, ao ofício de aluno, ao trabalho escolar mas, antes, uma representação de um aspeto particular.

As representações efetuadas pelas crianças através do desenho da escola permitem, assim, perceber que na sua perspetiva, os tempos de trabalho e de brincadeira se distinguem, também através dos diferentes espaços na escola. As crianças são assim capazes de se movimentar entre os dois ofícios principais, ainda que para umas, um

possa assumir maior preponderância do que para outras. Os dois, de qualquer modo, parecem viver-se de modo interligado e interdependente, implicando diferentes esforços e diferentes competências, que as crianças são capazes de referenciar. Para estas representações contribuem também os diferentes atores com quem estabelecem relação, sejam adultos ou outras crianças. Importou por isso, também, e recordando novamente Rayou (1999) sobre a relativa aceitação da legitimidade do papel dos adultos na escola relativamente às crianças, compreender como veem as crianças as diferentes posições no espaço escolar: do adulto e das crianças.

O papel dos adultos e das crianças na organização escolar – particularmente o do professor – foi também questionado, de maneira a avaliar como interpretam as crianças o seu lugar na hierarquia da escola, o dos adultos e de que modo se poderão observar situações de interdependência e cooperação entre ambos. Por outro lado, é possível perceber de que modo a cidadania infantil poderá ser construída a partir das posições que os diferentes atores ocupam na instituição escolar.

E – Olha, e o que é que os adultos fazem aqui na escola?

I. – Trabalham!

Tom. – Ajudam os meninos.

E – Ajudam? A fazer o quê?

J.P. – Os funcionários...

Jo. – Ou ajudam, ou andam a limpar as salas.

E – Os funcionários ajudam as pessoas e limpam, é?

M.I. – Ajudam as pessoas que estão magoadas.

E – E os professores?

Jo. – Andam a ensinar coisas.

E – Os professores ensinam coisas?

M.I. – E letras!

A. – Letras! Nós já tamos no M.

E – Já estás no M. Aprendeste hoje não foi?

M.I. – Eu já disse!

E – Olha, e a diretora da escola? O que é que a diretora faz?

Car. – A diretora vê se tá tudo bem.

E – A diretora vê se está tudo bem Car.? O que é que faz uma diretora de uma escola, sabes?

A. – Pode arranjar os trabalhos!

I. – Não não! Tira fotocópias!

E – Um de cada vez! Diz, A., a diretora faz o quê?

A. – A diretora... Eu não me lembro do que ia dizer!

E – Esqueceste-te do que ias dizer? Mas tu já te lembras, então. J. o que é que faz a diretora da escola?

A. – ah já sei já sei! Tava a fazer o pinheiro de manhã!

Jo. – Não, não é isso! Oh A., ela não faz o pinheiro todos os dias!

I. – É todos os dias o que é que ela faz?

E – Espera, espera, a I. está a dizer que vê se está tudo limpo.

E tu Jo?

Jo – A diretora da escola toma conta da escola.

J.P. – Faz muitas coisas.

A. – Ela é que manda.

Ju – Toma conta da escola e manda!

I. – Atende as pessoas.

E – Atende os pais, não é? J.?

Jo. – Sim.

Tom – E pergunta se está tudo bem.

E – E vocês costumam falar muitas vezes com os adultos?

Tom. – Eu falo muitas vezes contigo!

E – Falas muitas vezes comigo (risos)

[excerto de entrevista “A Minha Escola”, 1º ano. ME1]

Na escola, e segundo as crianças, os adultos trabalham e “ajudam os meninos”. As crianças distinguem ainda os diferentes papéis que cada adulto assume na escola quer ao nível funcional quer ao nível do poder que cada um detém. Os funcionários, têm na perspectiva das crianças a função de limpar a escola, mantê-la limpa e ajudarem as crianças quando estas se magoam. Tal como Rayou (1999) e Pollard (1985) haviam já

sugerido, as crianças aprendem desde cedo a reconhecer hierarquias, fontes de legitimação do poder e a enquadrarem-se dentro da estrutura organizacional da escola. Os professores estão na escola para “ensinar coisas”, “letras”, sobretudo. A aprendizagem da leitura aparece novamente como aspeto central nas crianças de primeiro ano, sendo uma das tarefas que mais tempo ocupa e que mais gostam de aprender. Tal como se argumentou já, esta atividade permite às crianças o acesso a um conjunto de dimensões da vida social até aí inacessíveis. Finalmente, a diretora da escola “vê se está tudo bem”, supervisionando a escola e as atividades realizadas quer por adultos quer por crianças. Das atividades que as crianças observam na escola, a Diretora “tira fotocópias” e “arranja trabalhos”. Trata também das decorações da escola em épocas específicas, como era o Natal. Além disso, a Diretora também manda, reconhecendo as crianças o papel mais elevado que esta ocupa na hierarquia escolar.

Mas as crianças também têm papéis específicos na escola.

E – E digam-me uma coisa, o que é que fazem as crianças na escola?

Ju – Trabalham e brincam!

E – trabalham e brincam.

A. – E leem.

E – Leem.

Jo. – Trabalhar

A. – Trabalhar.

E – O que fazes mais é trabalhar?

Jo. – Oh I. trabalhar é ler não é?

I. – É.

A. – É, claro que é!

I. – Trabalhar é uma coisa, ler é outra. Claro!

E – Achas que são coisas diferentes?

I. – Sim, eu sim. Ler nós falamos, trabalhar é com bico calado.

E – Hum, para trabalhar tens de estar em silêncio?

I. – Sim.

Ju – Bico caladinho.

E – Quando vocês vieram para a escola em Setembro...

A. – Eu não gostei muito.

E – Não gostaste muito?

Ju– Chorou!

E – Então A.? O que é que não gostaste?

A. – Hum, eu não queria vir para a escola, mas depois passou logo.

[excerto de entrevista “*A Minha Escola*”, 1º ano. ME1]

Na escola as crianças têm duas funções principais: trabalhar e brincar. O trabalho remete novamente para a lógica de que as crianças reconhecem os seus ofícios – de aluno e de criança – e de que estes se desenvolvem em espaços diferentes. Na sala, trabalha-se, lê-se, e cumprem-se regras que estão previamente estabelecidas pelos adultos. Por exemplo, ao trabalhar, o silêncio deverá ser mantido. Tal como argumenta Pollard:

“ (...) Existem diferentes contradições no papel da criança como socialmente prescrito e as crianças enfrentam numerosos dilemas quando tentam decidir entre diferentes modos de agir. (...) Tal como os professores, as crianças também sentem a necessidade de interpretar, adaptar e reconstruir o sentido da experiência da sala de aula e desenvolver diferentes formas pragmáticas de lidar com os eventos diários.” (Pollard, 1985, p. 37)

Os professores ensinam os alunos, e segundo as crianças, as conversas que se tem com os professores centram-se no trabalho escolar.

E – Falas muitas vezes com o professor? E falas sobre assuntos que são importantes para ti, J.?

J.P. – Às vezes.

E – Às vezes. E que tipo de assuntos são esses?

J.P. – Sobre coisas que se passam.

E – Das coisas que estás a fazer? E tu A.?

J.P. – Quando corrijo.

A. – Às vezes.

E – Tu costumavas falar com professor?

A. – Sim. Pergunto, pergunto... hum... pergunto o que é para fazer e ele às vezes diz. Eu pergunto coisas ao professor e ele às vezes, às vezes, ele diz.

E – Ele diz-te. Que tipo de coisas é que tu perguntas?

A. – O que é para fazer...

E – Sobre os trabalhos da escola?

A. – É.

[excerto “*A Minha escola*”, 1º ano, grupo 1. ME1]

Os professores são os adultos com quem as crianças mais tempo passam, e os que mais auxiliam em particular, nas tarefas de aprendizagem. Neles as crianças encontram o apoio necessário para aprender.

E - O que é que fazem os professores na escola?

G. – Fazem coisas para os meninos aprenderem.

M. – Fazem letras no caderno!

Ju – Fazem letras.

T. – Fazem linhas!

Ju. – Fazem coisas para nós!

E – Fazem trabalhos, não é?

Ju – Ajudam-nos! Ajuda!

E – Quando precisas de ajuda?

G. – Ajudam a ler!

E – Ajudam a ler! Mais?

[excerto “*A Minha Semana*”, 1º ano, grupo 2. MS2]

A distinção dos papéis, funções e modos de reação das crianças perante os mesmos permite o reconhecimento da capacidade que estas têm de se ajustarem a diferentes dinâmicas institucionais, reconhecendo-se a si próprias como atores e aos outros, ocupando diferentes lugares na estrutura. Este reconhecimento havia sido já definido por Rayou (1999) como demonstração da criança como ser político. O recreio sim, será espaço principal de permissão do ofício da criança, onde prevalece e

brincadeira e a relação entre pares, mais afastada de olhares adultos mas, ainda assim, não totalmente livre deste.

“Esta cultura [da infância] que é mais evidente no recreio, é vista parcialmente como representando um recurso defensivo das crianças em relação aos professores a outros adultos” (Pollard, 1985, p.37)

A par com a estruturação das atividades de desenho e conversa sobre a escola, prepararam-se “conversas guiadas”⁷⁶ com grupos pequenos de crianças na sua escola. O grupo, na posse de uma câmara de filmar, teve liberdade para iniciar um percurso pela escola, à sua escolha, onde fosse possível identificarem os espaços e rotinas mais significativos na sua perspetiva. A metodologia inspira-se no trabalho realizado por Christensen (2003) com crianças em Inglaterra e na Dinamarca, relativamente às experiências do lugar e do espaço pelas crianças⁷⁷.

A atividade inicia-se a partir da saída da sala de aula, e as crianças organizam entre si os espaços que pretendem percorrer, o tempo que aí despendem e os aspetos que querem revelar da sua escola. A partir dela, é possível identificarem-se alguns aspetos comuns da vivência da escola pelas crianças de 1º ano, quer no que ao espaço diz respeito quer a aspetos específicos de ser aluno, das culturas de pares, das crianças, das relações de poder e hierarquia, das proibições e modos de transgressão pelas crianças e da aquisição do ofício do aluno pelas crianças.

Para a maioria dos grupos, a sua sala de aula é um dos aspetos mais relevantes da escola. Aí passam grande parte do dia, executando diferentes tarefas e acumulando diferentes aprendizagens que vão valorizando, sobretudo aquelas que lhe permitem acesso a domínios de vida até aí condicionados. A visita iniciou-se a partir dela e percorreu os lugares escolhidos pelos três grupos de crianças que realizaram a atividade. Do mesmo modo que o restante material de investigação, as *walking interviews* foram gravadas e transcritas, de modo a poder preservar-se o discurso e explicação das crianças relativamente aos espaços que percorrem.

⁷⁶ Ver anexo nº 10 – transcrição das *walking interviews* e grelha de análise.

⁷⁷ Para aprofundamento da metodologia e resultados, consultar Christensen, Pia (2003).

Nos grupos a visita iniciou-se a partir da sala de aula, e vão filmando diferentes aspetos da escola: as paredes, com trabalhos realizados pelas turmas, e os corredores são escolhidos pelo grupo 2 a realizar a visita. Após uma curta filmagem no piso de cima, o grupo escolhe o espaço exterior, e dois espaços: o recreio e o espaço de brincadeira das crianças do jardim-de-infância. No recreio, as crianças filmam as balizas de futebol e os cestos de basquete, e escolhem ir para a parte de trás da escola, onde não podem brincar a não ser quando acompanhados por adultos.

L – É tudo importante!

E – É tudo importante na escola? Pois é, há muitas coisas importantes na escola não é?

Jo. – Há tantos!

E – Olha, quem é que costuma brincar mais no recreio?

Todos – EU! Eu jogo sempre futebol [L.]

E – Futebol?

L. – sim, desde que estou no 1º ano sempre!

E – E os do 1ºano podem vir para a parte de trás do recreio?

L., I. – Não!

E – Pois não! Porquê I.?

I. – Alguns podem! Não sei...

E – O professor já explicou?

I. – Não sei.

Rod. – Mas aqui nós podemos. De manhã quando temos ginástica, podemos vir por aqui.

L. – Nós quando temos ginástica vamos!

Rod. – Nós podemos vir acompanhados com grandes.

E – Só se fores acompanhado com grandes?

L. – Sim.

E – Tu achas que devias poder vir com grandes ou com os mais pequeninos Jo.?

Jo. – Hum. Não.

E – Só com os grandes é? [as crianças correm pela parte de trás da escola]

[Excerto “*walking interview*”, 1º ano, grupo 2. WI2]

As crianças dos diferentes anos podem usar a parte de trás de escola. Por não o poderem fazer autonomamente, este espaço suscita a curiosidade das crianças do 1º ano, que escolhem filmá-la e explicar o que se faz.

E - Então e o que é que se faz aqui na parte de trás do recreio?

J. - Hum. Eu nunca venho!

E - a que e que brincas?

J. - Eu nunca venho.

E - Nunca vens. Então não sabes a que é que se brinca? I., a que é que se brinca na parte de trás do recreio?

I. - Jogos de futebol, às vezes.

E - Futebol...

J. - Olha, há limpezas.

[excerto *walking interview*, 1º ano, grupo 2. WI2]

A preocupação com a vigilância das crianças e a perceção de uma menor competência destas para a gestão do risco e do espaço, parece justificar um aumento de cuidados dispensado às crianças que já o utilizam há mais tempo.

E - Olha, quem é que não pode ir para trás da escola?

A. - Eu não.

Car. - Nós não podemos!

E - O 1º ano não é?

Car. - Mas podemos ir se alguém tiver connosco!

E - Agora vamos porque eu vou com vocês. E porque é que vocês não podem ir? Porquê S., sabes? Porque é que não se pode ir para a parte de trás da escola?

S. - Porque assim o professor não sabe onde é que nós estamos.

E - Não vê o que vocês estão a fazer não é?

Car. - E depois quando nós chegamos ralha connosco!

[excerto *walking interview*, 1º ano, grupo 1. WI1]

As crianças de 3º ano utilizam ocasionalmente esse espaço para jogar futebol. As de 1º ano, utilizam-no quando fazem ginástica, acompanhadas pelo professor. A necessidade de vigilância das crianças no recreio é uma constante, mesmo quando se trata das crianças mais velhas. A preocupação com a sua segurança e com eventuais problemas que possam surgir nas relações entre pares levam os adultos a monitorizarem as suas ações de perto. No entanto, e ao mesmo tempo, essa monitorização limita também as crianças na vivência das suas culturas e na apropriação de diferentes espaços da escola, como acontece com as crianças mais pequenas. “Conhecer os limites do seu território é também situar-se nas hierarquias” (Rayou, 1999, p.73).

Em todos os grupos, o lugar que as crianças selecionam mais e onde mostram mais atividades é o recreio. Identificam as brincadeiras que fazem, o tempo que aí passam e revelam as dimensões do ofício de criança frequentemente ocultas no de aluno, centrado no trabalho escolar e na performance académica. Tal como explica Rayou (1999), o espaço do recreio é fundamental para as crianças, sendo mais do que um simples espaço onde recarregam baterias. Aqui, aprendem regras, colocam limites às relações que estabelecem e criam tensões. Cada vez mais responsáveis sobre si próprias no recreio – ainda que, por exemplo, no caso das crianças do 1ºano, muito vigiadas pelos adultos – as crianças definem e aplicam normas específicas de sociabilidade, reconhecendo diferentes modos de ocupação do espaço, normas essas que se vão tornando relativamente autónomas no espaço escolar. O espaço torna-se socialmente ocupado e adaptado às diferentes brincadeiras que as crianças pretendem desenvolver. As suas competências e autonomia dependerão do tempo que passam na escola, e do conhecimento que sobre ele irão adquirir. Mas o espaço do recreio é também palco de relação com a autoridade adulta, não apenas pela vigilância adulta mas pelo controle de comportamento que suscita. É frequente as crianças que exercem determinados papéis nas turmas (por exemplo, os capitães de turma, com a função de regular o comportamento coletivo), terem também uma função mediadora do comportamento que pode ser sancionado, posteriormente, pelo professor, perante determinadas ocorrências aí verificadas. Assim, o espaço de recreio nunca é totalmente livre ou autónomo e encontra modos específicos de controle por parte dos adultos.

As transgressões ao mesmo podem ainda ser verificadas pelas crianças de 1º ano, a quem diferentes proibições de mobilidade no recreio suscitam diferentes apreensões do mesmo e a ideia de que é assim para seu próprio bem, ou como Rayou (1999) havia já observado pela percepção de que os adultos saberão melhor identificar diferentes perigos que a elas se possam colocar.

E – É? E costumam estar sozinho no recreio, ou também estão os adultos no recreio, Tom.?

Tom. – Também estão lá adultos, às vezes.

E – E o que é que tu não podes fazer no recreio?

V. – Atrás da escola.

E – Atrás da escola não podes ir?

V. – Não.

E – E sabes porquê?

V. – Porque nós não somos grandes!

E – Porque quem vai para a parte de trás da escola são os grandes?

Ju. – Não! Porque o professor tem medo que nós perdemos! E mais nada!

E – E vocês achas que deviam poder ir para a parte de trás?

Ju., Jul. – Sim.

Ju. – Então porque é que os outros vão e nós não?

E – Porque o professor quer ver onde vocês estão?

Tom. – Sim, e atrás da escola não consegue ver.

E – E ele atrás da escola não consegue ver.

V. – Por isso é que temos de ficar de frente.

[excerto “*walking interview*”, 1º ano, grupo 1. WI1]

Para as crianças do 1º ano que transitaram há pouco tempo do jardim-de-infância, o espaço do jardim-de-infância é ainda utilizado para as suas brincadeiras, ao contrário das mais velhas, tal como representado no desenho de S. sobre a escola.

G. – Nós vamos para a casinha!

Jul. – Sou eu!

Ju. – Agora vou apresentar...

Jul. – Olha mas foi a professora que disse!

Ju. – Agora vou apresentar o que fazem na casinha!

[crianças dirigem-se ao recreio do JI, onde costumam brincar muitas vezes, afastados dos grupos de crianças mais velhas de 1º ciclo]

G. – Vamos brincar aos vampiros! [V., G. e Tom. simulam os dentes e expressões faciais dos vampiros, já dentro da casinha]

G. – Tu não brincas, V.!

Ju. – Eu brinco com toda a gente!

[jul. e G. simulam ser vampiros e mordem o pescoço do Tom.]

Gonçalo – Agora, vamos pró escorrega!

[dirigem-se para o escorrega o Tom., a Jul., e o G. A Ju faz a filmagem. De seguida, sobe o V.]

[excerto “*walking interview*”, 1º ano, grupo 1. WI1]

Durante este momento, as crianças demonstram como se brinca aos vampiros mobilizando o espaço do recreio do jardim-de-infância, simulando-as como fazem habitualmente no seu tempo de recreio.

[as crianças dirigem-se ao muro lateral do recreio e às árvores, onde costumam brincar às caçadinhas e jogar futebol]

T. – Olha, eu sei subir isto!

E – Sabes subir essa parte? Eu já vos vi ali a subir. Quem é que costuma subir para ali?

Te. – Eu.

A. – Eu só às vezes!

Te – Vou espreitar a janela agora.

E – S., querida, se vais estar a correr tens de voltar para a sala, já sabes disso. Vamos continuar?

Agora é a Mar.

T. – Não, a S. não fez!

E – Fez fez, logo no início. Agora vamos dar a vez à Mar, tá bem?

Te. – Mar., Mar.!

E – S., anda escolher um sítio agora.

Car. – Não podes filmar a ti!

E – O que é que queres ir filmar?

Te. - Escorrega!

A. – Cuidado! AI!

[dirigem-se à casinha, situada no recreio do Jardim de Infância, onde brincam com frequência também, as crianças de 1º ano]

E – S., eles escolheram filmar o escorrega.

[as crianças entram na casinha]

T. – Todos! Todos!

[excerto “*walking interview*”, 1º ano, grupo 3. WI3]

O escorrega é também um dos elementos favoritos das crianças do 1ºano que, ainda aprendendo diferentes brincadeiras na sua integração do “recreio dos grandes” (Rayou, 1999), sabem mobilizar e do qual retiram prazer. O espaço, enquanto elemento social e simbólico estruturador de relações sociais, contribui para a aprendizagem de princípios de hierarquização de papéis e estatutos, com base naquilo que se presume serem as competências das crianças.

3. “Os pais é que mandam. Há uma regra a minha mãe é maior do que eu”: quem decide?

A atividade “*Quem decide*”⁷⁸ foi pensada para recolher as perspetivas das crianças sobre o seu papel em processos de decisão nos contextos diários de vida. De modo a facilitar a interação, foi criada uma folha de trabalho sobre a qual se desenvolveu um diálogo com as crianças, gravado de modo a que as opções que efetuam pudessem ser compreendidas e discutidas. Ainda que não partindo de um guião específico, a atividade pressupôs um conjunto de questões que pudessem guiar o diálogo. Pensada para ser realizada individualmente, com o 1º ano⁷⁹ e a pedido das crianças esta foi realizada em grupo. No início da atividade foi pedido às crianças que

⁷⁸ A atividade foi pensada e construída com orientação da Professora Pia Christensen durante os estágios de investigação na Universidade de Warwick, inspirando-se na proposta de O’kane (2000) de trabalho com crianças sobre decisões que afetam o seu dia-a-dia ao cuidado dos serviços estatais em Inglaterra. Para maior aprofundamento consultar O’Kane, Claire (2000).

⁷⁹ Ver anexo nº 6 – Atividade *Quem decide?*, 1º ano. QD4

identificassem o tipo de decisões que costumam tomar nos seus contextos de vida, e quem por norma participa com elas nesse tipo de decisões. Por norma, as crianças identificam em primeiro lugar o espaço doméstico e os membros da família que auxiliam em diferentes tipos de decisões quotidianas:

Ju. – Decisões como?

E – Sobre aquelas coisas que vocês podem ou não podem fazer como crianças, por exemplo.

Jo. – Posso pôr a mãe, as minhas primas.

E – Sim, podes pôr aqui em cima.

Jo. – Nesta?

E – Na de cima. Sim, aqui vamos pensar quem são as pessoas que normalmente nos ajudam ou nos dizem, por exemplo, que coisas é que nós podemos fazer e que coisas é que nós não podemos fazer.

Jo. – Pais.

E – Pensarmos naquelas que queremos fazer, mas não podemos. A Ju. diz a mãe e o pai.

Jo. – Avô.

Jul. – A tia.

[excerto atividade “*Quem decide?*”, 1º ano. QD4]

Os pais, avós ou tios – adultos – são inscritos na folha de atividade em primeiro lugar, sendo os principais decisores das vidas das crianças, definindo as atividades que estas podem ou não fazer e estabelecendo limites às suas ações concretas. Quer em casa, quer na escola, as crianças identificam o adulto como o principal decisor, e o seu papel como uma de natureza mais passiva, de alguém que as deverá acatar, por força de não deter o poder para as poder contestar. Por outro lado, as crianças identificam diferentes momentos quer no espaço doméstico quer no espaço escolar onde gostariam que a sua voz fosse ouvida de um modo mais atento e onde as suas sugestões pudessem ser acatadas.

E – E porque é que vocês acham que são quase sempre os adultos a tomar essas decisões? Por alguma razão especial?

Jo. – Porque nós somos pequenos.

Ju. – Os pais é que mandam.

Há uma regra a minha mãe é maior do que eu.

E – E vocês acham que eram capazes de ter mais responsabilidade para tomar mais decisões?

Ju. – Não.

[excerto atividade “*Quem decide?*”, 1º ano. QD4]

Quando questionadas sobre por que razão a maioria das atividades identificadas são decididas por adultos, as crianças remetem para o seu estatuto de “inferioridade ontológica” e de poder reduzido na relação social estabelecida, demonstrando respeito pelo seu papel. “Somos pequenos” e “os pais é que mandam”, aludem então à apropriação por parte das crianças desse estatuto que se torna impeditivo do reconhecimento das suas competências para um maior envolvimento em diferentes decisões. Por outro lado, a referência de J. à sua capacidade para ter mais responsabilidade – afirmando não a ter – poderá revelar que a sua inexperiência nessa tomada de decisões a leve a considerar não ser capaz de o fazer. Dito de outro modo, não relevará tanto dessa incapacidade mas, antes, da ausência de experiências anteriores que permitam ser capaz de a avaliar e concretizar. Do mesmo modo, ao identificarem as pessoas que participam nesses processos, as crianças colocam-se invariavelmente em último lugar e com menos decisões assinaladas em diferentes contextos. A casa, o lugar doméstico aparece como lugar mais frequente de partilha e envolvimento das crianças do que o espaço escolar, tal como foi possível observar num conjunto de decisões identificadas pelas crianças (Cockburn, 2013).

E – Olha e fora da escola?

Jo. – Vamos passear. Mãe e pai.

E – Vais passear. Quem é que decide?

Ju. – A mãe e o pai. E a tia. Posso escrever passear?

E – Podes. E tu alguma vez decides, alguma vez a decisão de passear é tua também? Ou é só dos adultos?

Ju. – Por mim eu ia passear todos os dias, eu.

E – E alguma vez decides os sítios onde vais passear, por exemplo?

Jo. – Tem de ter pai, mãe, tia e avô.

E – E tu nunca ajudas a tomar essa decisão?

Ju. – Ajudo também. E ajudo a minha mãe, lavo a louça.

E – Então...

Jo. – Faço a minha cama.

E – quem é que falta aqui?

Mar. – Eu vou escrever aqui professores.

E – Não disseste, ah eu também decido? E há alguma decisão que sejas tu a tomar sozinha?

Ju. – É assim, eu faço a minha cama.

Mar., Jo. – Eu também!

Ju. – Mas eu faço todos os dias!

E – Hum, e mais coisas?

Ju. – Quando quero ir à casa de banho.

E – És tu que decides que queres ir. E mais coisas?

Ju. – Os canais que eu quero.

E – Decides os canais que queres ver.

Mar. – Canal Panda, Panda Mix!

Jo. – Eu também.

E – Mais coisas que vocês decidam sozinhas? Ou que coisas em que vocês também decidam? Em que ajudam os grandes, por exemplo?

Jo. – Eu com os grandes não decido nada!

E – Com os grandes não decides nada?

Ju. – Eu faço bolos com a minha mãe.

E – Fazer bolos. Porque é que tu achas que essas decisões são sempre feitas pelos grandes?

Ju. – A mãe, o pai. Só falto aqui eu!

E – Pois a minha pergunta era mesmo essa. Faltas aqui tu. Há bocadinho também disseste que ajudavas a decidir os passeios, não foi? E agora olhando para aqui [folha de atividade] em que coisas é que tu ajudas?

Ju. – Ajudo a decidir a lavar a louça. Eu e a minha mãe.

E – E tu consegues pensar em coisas que gostavas de decidir, mas que são só os adultos que decidem?

Ju. – Ah, eu quero ir ao médico. A minha mãe não me deixa!

Queria ir ao Macdonald's mas àquele à beira da praia.

Jo. – Eu gostava um dia de ir passear.

E – Gostavas de decidir passear? Onde é que gostavas de ir passear?

Ju. – Ao parque.

E – Gostavas de decidir ir mais vezes ao parque?

Ju. – Sim.

[excerto atividade “*Quem decide?*”, 1º ano. QD4]

Em contexto familiar, as crianças identificam um conjunto de situações em que participam na decisão daquilo que podem fazer, como por exemplo, escolher que canais de televisão assistir. No entanto, em diferentes atividades como a ocupação dos tempos em família é aos adultos que cabe a maioria das decisões. A própria escolha dos locais na cidade onde as crianças gostariam de ir depende, na maioria das vezes, dos adultos e familiares que participam nessas atividades. Por outro lado, as crianças participam num conjunto de rotinas em contexto familiar – fazer a cama, ajudar a lavar a louça – e afirmam ser sua vontade fazê-lo. Aqui, a decisão é entendida por elas como participação e menos como uma atribuição e divisão de tarefas em casa, como de facto, também acontece. No espaço escolar, as crianças vão referindo atividades com significado para si, nomeadamente no que ao sentido de pertença dirá respeito. A participação em decisões da festa da escola, da decoração dos espaços, é por norma deixada aos adultos, ainda que nelas as crianças gostassem de participar.

Olha, e na escola, quem é que ajuda a tomar decisões?

Crianças – O professor!

E – O professor.

[crianças vão colocando as pessoas que consideram importantes na folha de atividade]

Então agora vamos lá pensar quais são aquelas coisas que vocês pensam, as coisas que podem ou não fazer, aquelas em que ajudam a decidir, e de que se conseguem lembrar? Por exemplo, na escola?

Jo. – O trabalho!

E – Os trabalhos da escola.

Ju. – O professor!

E – Então podemos pôr aqui, trabalhos da escola. Normalmente quem é que decide os trabalhos que vocês fazem na escola?

Crianças – O professor.

Mar. – Posso fazer mais um quadradinho?

E – Podes. E mais coisas na escola, que acontecem, e algumas em que vocês participam, outras em que...

Ju. – Festas!

E – As festas da escola. E quem é que decide normalmente as festas da escola?

Jo. – A diretora.

E – A Diretora. Quem mais é que decide sobre a festa da escola? É só a diretora?

Ju. – E os professores.

Mar. – Os professores!

E – E tu alguma vez ajudas a decidir coisas sobre a festa da escola?

Jul. – Não. Ajudo é a tirar fotocópias, e a ir buscar as capas e isso.

Mar. – Eu também.

Jo. – Tu não! Tu nunca foste buscar as capas.

Ju. – E nunca foste tirar fotocópias.

Mar. – Mas fui cantar uma coisa.

E – E nas festas da escola, vocês gostavam de ajudar a decidir coisas?

Ju. – Sim.

E – Que coisas é que gostavam de decidir?

Ju. – Hã, Coca-Cola.

E – Tu decidias que havia coca-cola na festa?

Mar. – Eu ice tea.

E – Ice tea.

Ju. – olha a minha mãe traz coquinhos e daquelas bolachas de chocolate.

E – Que outras coisas é que vocês gostavam de decidir? Que coisas é que gostavam de ser vocês a ajudar a decidir?

Jo. – Ajudar os professores.

E – A fazer o quê?

Jo. – A decidir os trabalhos.

Mar. – A tirar fotocópias.

E – Gostavas de ir tirar fotocópias?

Ju. – Eu já tiro.

E – E mais coisas da escola, que vocês se lembrem?

Ju. – Tipo fitas, para pôr na escola.

E – Na decoração da escola, é isso? Quem é que normalmente decide a decoração da escola?

Ju. – A diretora, os professores. O nosso professor.

E – Queres pôr aí? O que disseste da decoração da escola?

Ju. – E como é que eu escrevo?

E – Queres que eu te ajude?

Mais coisas que acontecem na escola e que é preciso decidir?

Ju. – Às vezes o professor também pinta desenhos.

[excerto “*Quem decide?*”. 1ºano. QD4]

No discurso das crianças, além dos momentos mais festivos do ano escolar e que, por norma, envolvem toda a comunidade escolar, relatam-se também pequenas tarefas que as crianças do 1º ano começam a desenvolver na sala de aula. O “tirar fotocópias” ou “ir buscar as capas” exige responsabilidade, e o professor vai fazendo a sua atribuição à medida que o ano letivo avança e as crianças vão desenvolvendo diferentes competências. Ainda que representando atividades “pequenas” são altamente valorizadas pelas crianças, que as associam a responsabilidade e a algum aumento do seu estatuto enquanto aluno dentro da organização escolar. Na escola, o professor é quem assume a maioria das decisões que dizem respeito à sua turma, assim como a diretora é quem as crianças associam, como já haviam feito na atividade “A minha escola” é quem se ocupa da gestão da instituição no seu todo. A sala de aula, espaço mais próximo na criação da relação entre adultos e crianças, foi também discutida com as crianças.

E – O professor também faz pinturas? E dentro da sala de aula, que tipo de decisões há dentro da sala de aula?

Ju – Eu ajudo.

E – Tu ajudas o professor? Que tipo de coisas é que ajudas a decidir?

Ju. – A decidir não.

E – Consegues-te lembrar de alguma em que ajudes o professor?

Ju. – De quê?

E – Por exemplo de decisões que há na sala de aula e de quem é que as toma?

Ju. – Não sei...

E – Não te lembras de nenhuma... olha, por exemplo, sobre os intervalos? Quem é que decide?

Mar. – O professor!

E – E vocês gostavam de decidir o que é que podem fazer no intervalo?

Ju. – Não podia ser eu.

E – Achas que não podias ser tu a decidir? E porquê?

Ju. – Porque eu não mando nesta escola.

Mar. – Só a diretora e os professores e as professoras.

E – Mas se tu pudesses ajudar a decidir, tu gostavas de ajudar a tomar essa decisão?

Jo. – Sim!

Ju. – Eu gostava.

E – E o que é que tu dizias em relação aos intervalos?

Ju. – Para irem todos lá para fora brincar, para tomar o pequeno-almoço.

Jo – O pequeno-almoço? Para lanchar.

[excerto “*Quem decide?*”. 1ºano. QD4]

DECISÕES	QUEM?					
	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Professora	Mãe e Diretora eu
Horário da escola						x
Senta da escola						x
Regras da escola						x
Intervalo						x
Barras	x	x	x	x	x	x
Bolas		x				

Quadro 7 – Quadro quem decide. Rapariga. 6 anos (1º ano)

O excerto acima transcrito revela dois aspetos importantes: um, de as crianças distinguirem uma lógica de ajuda ao professor em pequenas tarefas da sala de aula e a lógica de decisão, de participação numa decisão que afete o coletivo; e outra, da assunção do seu estatuto de aluno que não poderá decidir cabendo esse papel, primordialmente ao professor, e devendo a criança funcionar numa lógica de convergência com as hierarquias nela presentes. Ao discutir os intervalos, por exemplo, ainda que gostassem de mudar algumas das suas características – o tempo que têm, e o facto de poderem levar a comida para o recreio – as crianças assumem “não podia ser eu”. Novamente, aos adultos – professores e diretora da escola – cabe o papel de mandar, que não pode ser assumido ou partilhado pelas crianças (“porque eu não mando”). As lógicas de poder e de conformidade com as estruturas organizacionais e hierárquicas da escola aparecem, novamente, ao ler os discursos das crianças (Lima, 1988; Pollard, 1985). Mais do que membros ativos e com papéis que ultrapassam o de aluno, as crianças constroem modos de estar convergentes com as estruturas e missões escolares, cumprindo o seu ofício de aluno na expectativa de, a partir daí, obterem determinado tipo de competências (Rayou, 1999; Pollard, 1985).

Interessa ainda referir que as diferentes atividades em que as crianças gostariam de poder ter um papel mais ativo – decisões sobre as festas da escola, sobre a decoração do espaço, etc... – remetem não apenas para o ofício de aluno mas, sobretudo, para o de criança, o que permitiria, de algum modo, conciliar diferentes dimensões do ser criança, menos restritivas e mais livres. Ao tornarem-se membros ativos das comunidades que habitam e que (re) transformam, as crianças poderiam então aceder a uma

“ (...) Desconstrução da condição estatutária dos sujeitos de aprendizagem, através de uma reinvenção do ofício do aluno que promove e resgata a criança em cada um” (Sarmiento, 2004, p. 70).

Não se trata, por isso, de uma substituição do ofício de aluno mas do seu reposicionamento, que permita conciliar opostos aparentemente inconciliáveis, na assunção da criança como ser competente que gradualmente ocupa o seu lugar na estrutura escolar como cidadão. A reinvenção do ofício do aluno seria, assim,

“ (...) O estabelecimento de um jogo de papéis que se constituem alternativamente ao sistema de atribuições prevalecente na escola tradicional e, por resgate e promoção de condição, reportamo-nos ao estatuto social das gerações mais novas” (idem, ibidem).

Releva do trabalho realizado com a turma de 1º ano que a construção do ofício de aluno encontra correspondência entre as exigências organizacionais e a um conjunto de aprendizagens e papéis, hierarquicamente distribuídos, passíveis de serem encontrados na sociedade mais vasta. À entrada na escola, as crianças de 1º ano identificam duplas hierarquias que aprendem a respeitar e que mobilizam no seu cotidiano na escola, situando-se no espaço escolar de acordo com elas. Os adultos associam-se frequentemente a imagens de maior sabedoria, de maior responsabilidade, o que de algum modo ajuda a mobilizar imagens de respeito pelo adulto e de convergência perante os objetivos institucionais da escola (Lima, 1988; Pollard e Filer, 1999).

CAPÍTULO V – A PARTICIPAÇÃO FORMAL NA ESCOLA

1. Mecanismos de participação formal na escola: a turma de 3º ano

A escola pode ser considerada enquanto espaço central na discussão do reconhecimento da cidadania infantil como se tem vindo a discutir (também porque a esfera pública é aquela onde o coletivo infância mais facilmente se identificará). Enquanto instituição pública, pode ainda ser vista como espaço de construção de identidades cidadãs onde um conjunto de constrangimentos e possibilidades poderão ser identificadas. A participação na vida escolar, tal como se discutiu anteriormente, constitui um ponto central na criação do ofício da criança e também da cidadania das crianças. Tal como argumenta Lima (1988) a perspetiva educacional da participação (por contraponto, por exemplo, à organizacional) ganha força com os movimentos educativos e pedagógicos associados à institucionalização da educação escolar, que reposicionam as discussões quer dos modelos pedagógicos quer da natureza das instituições escolares. Assim, cada um dos diferentes modelos começar por oferecer diferentes visões sobre de democracia na escola, acompanhadas sobre lógicas de participação na organização escolar. Como observa Lima, a escola democrática, em oposição à designada escola tradicional,

“ (...) Pretendeu assim institucionalizar um clima de confiança na escola, limitando a coação e exercício de autoridade. Assumiu-se acima de interesses de classes e de grupos sociais específicos empenhando-se a educação do indivíduo. O indivíduo concreto inserido em sociedades concretas.” (Lima, 1988, p. 59)

A escola “tradicional” então, tal como argumentam Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005) adotou um modelo assente numa conceção

“ (...) Elementar, academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento ‘moldável’ e uma incapacidade de autodisciplina, inibidora do exercício de direitos participativos próprios” (Sarmiento, Abrunhosa e Soares, 2005, p. 74-75).

Tal como se discutiu, este exercício de direitos de participação não é sempre passível de execução, em particular pela permanência da lógica da criança escolarizada.

“As crianças, na escola, são colocadas num contexto de educação, e por isso, na comunicação permanecem crianças escolarizadas, mais do que indivíduos livres e iguais. É por isso pouco provável que o ambiente escolar possa ser uma área pública para a expressão das vontades públicas das crianças.” (Cockburn, 2007, p. 452)

Tal como adverte ainda o autor, é possível encontrar nas escolas diferentes oportunidades de participação – tal como se discutirá neste ponto – em atividades diárias de governação da própria instituição escolar. Como veremos também, estas práticas nem sempre promovem um tipo de participação que seja consequente com a visão de cidadania infantil que aqui se tem vindo a discutir, em particular, tendo em conta a observação de um conjunto de constrangimentos institucionais que a dificultam.

“A tarefa é a de mudar formas de controlo de estratégias hierárquicas *top-down* para outra onde todos os parceiros, crianças incluídas, assumem responsabilidade na governação das escolas. No entanto, e até agora, existe apenas uma noção pela metade da cidadania, que enfatiza os direitos à educação e um ambiente educativo pacífico, mas que depende largamente das responsabilidades individuais para os atingir. Por isso, as crianças não aprendem realmente democracia em termos da sua prática e de tomada de decisão – as escolas não são minidemocracias” (Cockburn, 2007, p. 452)

Assim, a colocação de práticas democráticas e participativas na escola, prescrita e recomendada em diferentes documentos, encontra dificuldades na sua aplicação à realidade concreta das instituições escolares que, frequentemente, apresentam níveis baixos numa participação de tipo vinculante ou de participação no processo de tomada de decisão (Lima, 1988). Além destas limitações de tipo mais organizacional, Lima (1988) refere-se também ao estatuto propriamente dito do aluno, explorado já em pontos anteriores deste trabalho, que define como

“ (...) O estatuto transitório perante a escola torna-o membro ambíguo, uma vez que ainda sendo um membro efetivo da organização, ele é sobretudo um seu subordinado que se encontra de passagem pela organização e nele não permanece para além de um determinado tempo. O aluno, tal como a criança, é transitório, esperando-se a sua consubstanciação plena, apenas quando abandona ambas: a escola, e a infância.” (Lima, 1988, p. 67)

A relevância do estatuto social da Infância assume-se também na relação com o seu estatuto enquanto cidadã. Tal como argumenta Wyness (2001), ao não serem consideradas enquanto membros “completamente” sociais, permanecem num sentido progressivo, idealmente em direção à de um adulto competente. Ao assumir-se esta “ausência” constrói-se uma visão da criança enquanto cidadão a ser e limitam-se as possibilidades da sua participação política, independentemente dos contextos considerados. Ao aprofundar as perspectivas sobre democracia na escola, Tholander (2007) identifica três tipos distintos⁸⁰ possíveis de encontrar na organização escolar: i) uma educação académica em democracia, que ocorre quando os professores dão aulas, por exemplo, sobre modos de funcionamento de um dado País, seguindo um curriculum formal. Este tipo de educação democrática é criticado, sobretudo pela perspectiva que o autor defende de que as competências democráticas dos alunos não se aprendem apenas a partir deste tipo de conhecimento, mas também a partir de experiências práticas; ii) uma educação formal em democracia, providenciando-se oportunidades aos estudantes para tomarem, por si, decisões individuais e ter uma voz em corpos de tomada de decisão e de gestão da escola. Associa-se, frequentemente, às assembleias de escola onde os estudantes podem afetar as políticas aí seguidas; iii) um terceiro tipo, informal, centra-se em modos de educar que são por si só democráticos, e que podem envolver a participação dos alunos no planeamento, implementação e avaliação de atividades diárias da escola e da sala de aula, e discussões sobre temas específicos que cultivem o argumento e a discussão (Tholander, 2007, p.450). Na escola EB observada, é possível a identificação deste terceiro tipo, não sendo visíveis os restantes dois. A implementação das assembleias de turma no 3º ano poderia ter o potencial de influenciar as políticas da escola, ainda que não tal não se verifique na prática. O autor refere-se ainda ao que a maioria dos estudos realizados neste campo têm vindo a apontar de forma consistente: de que os alunos não disfrutam dos direitos democráticos de que são titulares; que se interessam por assuntos democráticos e em ter direitos de participação; e de que dispõem de poucas competências democráticas (Tholander, 2007). No entanto, e ainda que os alunos sintam que as estruturas formais são frequentemente ineficazes na sua capacidade de influência, é ao nível da democracia informal que sentem mais essa falta de influência.

⁸⁰Tholander refere-se aqui à realidade sueca, que considera pouco estudada no que respeita ao modo como os estudantes lidam com os assuntos democráticos nas suas vidas quotidianas. Foca-se, por isso, em compreender de que modo assuntos democráticos que dizem respeito à participação dos alunos aparecem na vida quotidiana das escolas, entendendo-se a participação dos estudantes, então, como uma realização local dos participantes e não enquanto característica genérica das escolas.

A cidadania afirma-se então como prática cotidiana na escola, tal como defende Raveaud (2006), não se limitando esta última à tarefa de instruir. A cidadania não se transmite apenas discursivamente, mas sobretudo no trabalho de consciências, atitudes e comportamentos (Raveaud, 2006). A primeira cidadania de que o aluno faz experiência é aquela definida pelos modos da sua participação da vida em turma, as suas condições de pertença a um grupo bem como os motivos que podem conduzir a estar junto. Este livre propósito de apreender a cidadania como conjunto de formas e pertença e de participação atendidas, valorizadas e procuradas pela instituição. Para observar o que a escola transmite, não bastará então olhar para as instruções oficiais, mas igualmente e sobretudo observar o modo de funcionamento das turmas, como foi proposto neste trabalho. O objeto é, então, a vida em turma, em grupo as práticas coletivas (como o são, neste caso, as assembleias de turma e as metodologias de trabalho em grupo), os comportamentos implícitos e explícitos na escola, as rotinas mais ordinárias, o modo como se pensa individual e coletivamente (Raveaud, 2006). Para a autora, estas rotinas permitem observar, por exemplo, os modos como dentro de uma turma se promovem regras, atenções e valores que remetem para diferentes vivências de cidadania.

No sentido de se compreenderem os modos de estruturação dos tempos das crianças, entre os universos escolares e familiares e de, a partir daí, perceber as diferentes perceções sobre eles formulam, estruturou-se uma atividade – “*A Minha semana*” – que pudesse, de modo menos formalizado e mais lúdico recolher essas perspetivas.

1.1. “Eu vou desenhar o jardim. A minha casa é grande sabias? A minha casa tem um jardim.” A Minha semana: sendo criança e sendo aluno

A turma de 3ºano da EB foi escolhida, fundamentalmente, por ter sido identificada pela diretora da Escola como um espaço onde eram mobilizadas metodologias diferentes com as crianças, nomeadamente assembleias de turma com vista à discussão e tomada conjunta de decisões entre professor e alunos. O docente da turma utiliza metodologias ativas e participativas na sala de aula, inspiradas em métodos cooperativos frequentemente sustentados teoricamente em modelos pedagógicos como os preconizados pelos do Movimento da Escola Moderna. Do ponto de vista pedagógico

é o único docente na escola a mobilizar, desde o 1ºano, essas metodologias de modo explícito e organizado. Crianças e pais sabem, desde o início, quais os princípios orientadores e o que se espera que estas consigam aprender a partir destes métodos de trabalho. As crianças são envolvidas em diferentes atividades usualmente reservadas a adultos, como por exemplo, a presença e participação nas reuniões de avaliação com os encarregados de educação, na seleção de determinadas atividades, como as catividades físicas, na estruturação do tempo de trabalho – entre tempo de trabalho de grupo e tempo de trabalho individual – na partilha de acontecimentos relevantes em diferentes domínios de vida, na consecução de tarefas específicas relacionadas com a aprendizagem – como a escrita de sumários e a marcação de faltas – etc..

Ao explicar o modo como desenvolve as suas práticas, o professor salienta:

P – No 1º ano, eu antes de começar a fazer isto e a pôr isto em prática, estive a estudar algumas coisas, percebes? E...nomeadamente o meio em si, a observar, já tinha sido cá professor de outras duas turmas... Hum, cheguei à conclusão que logo no início não é possível. Porquê? Porque eles vêm com muitos vícios de casa. Quando eu digo vícios, não são vícios... são vícios de trato, os chamados vícios de trato. O que são vícios de trato? Os vícios de trato são ... enquanto eles não perceberem a minha linguagem, a minha linguagem em termos de comunicação, a minha linguagem em termos de ligação, a minha linguagem empática, digamos assim, enquanto eles não perceberem quais são as regras, não dá. Depois de eles perceberem as regras, e isto demora mais ou menos um mês, mês e meio a dois meses, a perceberem exatamente quais são as regras, aí começo, inicio todo o processo, ou seja...[excerto de entrevista, ED3]

A sinalização da entrada dos alunos na escola e o princípio de conformidade e de aprendizagem das regras, visto como necessário para o início do trabalho pedagógico, ainda que valorizado pelo professor não é considerado como um fator impeditivo da adoção de metodologias distintas na sala de aula. Uma vez assimiladas as regras, o processo inicia-se reconhecendo-se às crianças a capacidade de trabalharem de modo mais livre. Após o conhecimento da turma, as crianças começam o trabalho inspirado em metodologias cooperativas que permite uma distribuição de tempo e de tarefas de modo mais igualitário entre professores e alunos. Diferentes papéis são atribuídos pelo professor – aspirantes, tarefeiros, e capitães – e outros eleitos entre pares, como o são os delegados e subdelegados e os capitães de turma. Os papéis são explicados às crianças,

e os critérios para a sua escolha também. Como veremos, as crianças conhecem bem essas regras e explicam-nas ainda que possam, ocasionalmente, discordar de algumas delas.

A entrada das crianças na turma pressupõe para o professor uma adaptação dos alunos à escola, a novas linguagens e novas formas de estar, tal como havia observado já o professor do 1º ano, sendo um processo considerado como relativamente rápido. As crianças encontram-se pelo terceiro ano consecutivo como mesmo professor, e conhecem bem o sistema em que funcionam, sendo capazes de o explicar, tal como se explorará. A minha entrada na sala é distinta da que faço na sala de primeiro ano.

Entro na sala de aula a primeira vez, a convite do Professor para poder começar a conhecer a turma. Encontro-me com as crianças antes do intervalo, por volta das 15h. Quando chego à porta da sala encontra-se entreaberta, ao contrário da maioria das salas onde a aula decorre, por norma, à porta fechada. A sala não está nunca em silêncio completo. As crianças trabalham em grupo, estando a sala preparada para esse efeito, abdicando da disposição tradicional das mesas dois a dois, em fila e viradas para o professor. [excerto de observação, 3º ano]

A sala é organizada diariamente pelo professor de modo a que tenha a disposição para as crianças poderem trabalhar em grupos. Esse trabalho implica que a estrutura da sala seja modificada todos os dias, uma vez que esta é partilhada por dois professores. As crianças andam livremente pela sala enquanto trabalham em grupo ou individualmente. Deslocam-se fora da sala sem pedir necessariamente o professor, seja para irem à casa de banho ou porque necessitem de ir buscar algum material fora da sala. Há um burburinho constante de crianças a trabalhar e debaterem aquilo que necessitam de fazer no grupo. No início da aula, o professor escreve o sumário e expõe e explica a matéria que deverão trabalhar naquele dia. Após essa explicação, as crianças trabalham autonomamente na sua aprendizagem, realizando as diferentes tarefas que implicam, e trabalhando cooperativamente em grupo. O professor encontra-se sempre disponível e vai acompanhando o trabalho dos diferentes. As crianças procuram, em primeiro lugar, resolver os seus exercícios autonomamente e procurando o apoio dos responsáveis pelo grupo – tarefeiros. Existindo dúvidas, poderão procurar o professor ou recorrer ao tarefeiro que cumprirá a sua função e explicará o trabalho a realizar. O registo de faltas é realizado pelas crianças em impressos próprios e é feito um registo

das assembleias de turma e das decisões tomadas num caderno, também da responsabilidade das crianças.

De modo a poder conhecer melhor as crianças, e a par com momentos de observação da turma e das diferentes assembleias, aplicou-se o instrumento de investigação “*A minha Semana*” (Christensen e James, 2005) que resultou da adaptação do original “*My Week Tool*”⁸¹ para compreender os modos como as crianças da turma do 3º ano despendem o seu tempo quotidiano, nos seus principais contextos de vida: a casa e a escola. A partir dele e pela produção de uma grelha de análise com observação de categorias fundamentais a partir das inscrições das crianças é possível analisarem-se os modos como o tempo se distribui em cada contexto; as atividades mais relevantes aí desenvolvidas; as perceções sobre a gestão desse tempo pelas crianças. É ainda possível a identificação de um conjunto de elementos comuns e de outros diversos que constroem a ideia de que a Infância é revestida de comunalidades e diversidades (Christensen e James, 2005). Do mesmo modo, a ferramenta foi também utilizada enquanto “mediadora da comunicação” (idem) com as crianças, facilitando o seu conhecimento, dos seus quotidianos, e do seu papel enquanto atores sociais, fundamental para a compreensão da sua posição na escola, enquanto elementos ativos da organização.

“No estudo, as ferramentas do estudo atuaram como mediadoras na comunicação entre nós, investigadoras, e as crianças enquanto informantes. A especificidade destas técnicas providenciou um modo de concretizar aquilo que são frequentemente ideias abstratizadas ou implícitas sobre o tempo e, em cada caso, as ferramentas deram-nos um ponto de partida firme para a nossa investigação sobre diferentes aspetos do uso do tempo” (Christensen e James, 2005, p.162)

A par da elaboração dos desenhos, a conversa foi guiada a partir de temáticas gerais sobre o tópico em discussão, do qual resultou a transcrição de parte dessa realização, escutando-se as explicações pelas crianças sobre os mesmos⁸². A utilização desta ferramenta permitiu, assim, a criação de uma conversa “livre” com as crianças, analisando diferentes dimensões do ser aluno, do tempo que passam na escola, das

⁸¹O “*My Week Tool*” é uma ferramenta de investigação concebida por Pia Christensen e Allison James (2005) com o objetivo original de procurar modos de compreensão das vivências de infâncias urbanas e rurais no Norte de Inglaterra. Focou-se nos diferentes modos de uso do tempo pelas crianças, em casa e na escola, partindo do entendimento dos quotidianos infantis como comuns e diversos. No nosso caso, a ferramenta foi aplicada à turma de 3º ano, com o objetivo de compreender as dinâmicas quotidianas das crianças, dentro e fora da escola, observando os modos como se distribui e as atividades que são consideradas mais relevantes, em cada contexto, por parte das crianças. A partir dele, tal como no original, é possível observarem-se elementos constitutivos do coletivo da infância – comunalidade – bem como os diversos representativos da criança enquanto indivíduo.

⁸²Ver anexo nº 6 – A minha semana

tarefas que nela desempenham, dos tempos livres e dos modos como os ocupam. Os ofícios de criança e de aluno entrecruzam-se, frequentemente, nas representações que fazem, assim como diferentes variáveis constituintes da infância enquanto geração e enquanto grupo social próprio emergem dele: a família, os amigos, as atividades de fim-de-semana, a escola. A utilização do desenho permite também às crianças a mobilização de uma linguagem que lhes é própria e a partir da qual é possível observar as culturas e gramáticas da infância (Sarmiento, 2004), tal como se explicou no capítulo anterior.

Nos desenhos da semana, as crianças apropriaram-se livremente da folha, tendo utilizado os materiais que consideraram mais adequados à tarefa. Diferentes interpretações foram dadas, tal como havia sido já observado por Christensen e James (2005): uso do círculo completo, o uso do círculo como cara, o uso de espaço fora do círculo, o círculo com divisões internas ou sem divisões, o uso de cores diversas ou apenas do lápis. A decisão de gravar diferentes momentos da realização da tarefa pretendeu, sobretudo, ouvir as explicações avançadas pelas crianças para as suas opções e capturar as pequenas narrativas sobre ser aluno e ser criança que daí é possível ler. As crianças dão diferentes explicações dos modos como utilizam o seu tempo, como estruturam os quotidianos, e como detêm maior ou menor autonomia e participação nos diferentes contextos de vida. Para algumas, o desenho é o instrumento principal dessa explicação, enquanto, para outras, a verbalização e a prática discursiva da ação se torna um complemento importante.

A maior compartimentação dos quotidianos das crianças, e o tempo dedicado a atividades no espaço escolar e fora dele foram possíveis de observar, bem como diferentes atividades identificadas como as “preferidas” por parte das crianças. A rotinização do tempo e das atividades realizadas por elas é também visível, bem como a quantidade de tempo absorvido no cumprimento das tarefas de aluno que desempenham diariamente. Os contextos escola e família – os mais importantes na maioria das crianças – organizam-se também em função desses tempos e rotinizações, tornando-os mais previsíveis. Ao nível do desenho e dos elementos que o estruturam, procura descrever-se o seu modo de utilização (utilização da cor e modos de inscrição da cor no desenho) e a apropriação do espaço de desenho (modos de divisão da folha, perceção do espaço e sua relação com o tempo das crianças, divisão do espaço por atividades ou

contexto). A par das dimensões de análise dos desenhos⁸³ consideram-se ainda na análise as três principais identificadas por Christensen e James (2000), nomeadamente: a criança escolarizada, a criança competente, e a criança como intérprete reflexiva⁸⁴.

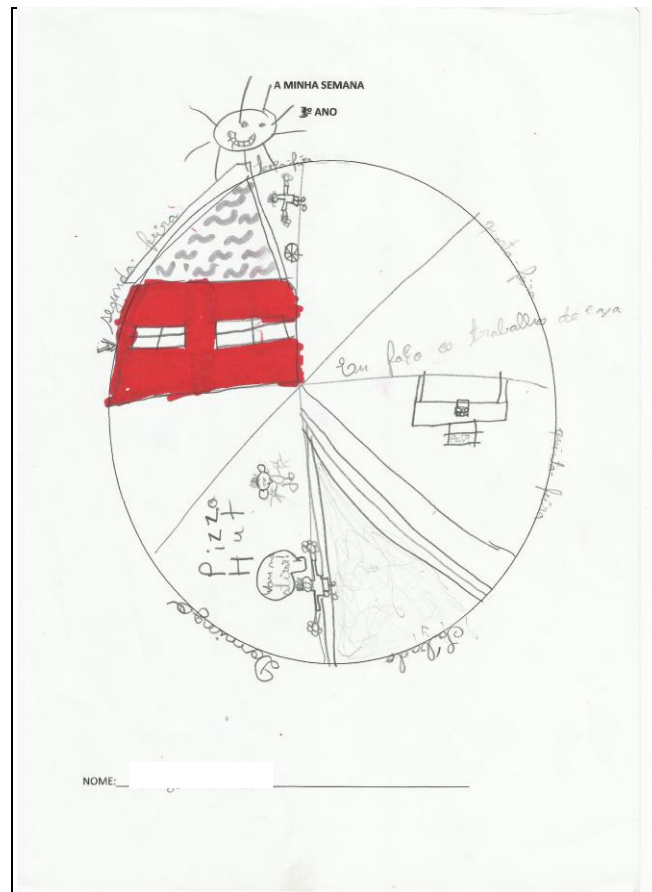


Figura 11 - Desenho “A minha semana”, rapaz, 9 anos

O desenho de T. (figura nº 11) foi subdividido em diferentes partes utilizando o círculo. Relewa da lógica do trabalho escolar (Christensen e James, 2005) mobilizando competências aí especificamente aprendidas. A divisão não é feita de modo igualitário, e são inscritos no desenho dias da semana e de fim de semana. Durante a semana, as atividades mais representadas dizem respeito ao trabalho escolar: segunda, o edifício da escola, terça os jogos de futebol realizados com os pares no recreio, a realização dos

⁸³Ver anexo 4 – Grelha de análise de conteúdo “A Minha Semana”, turma do 3º ano

⁸⁴ A criança escolarizada refere-se aos elementos comuns encontrados nas representações das crianças partilhando uma história escolar comum e traços similares resultantes do processo de escolarização; a criança competente refere-se à percepção das crianças relativamente às suas próprias competências enquanto alunos dentro do contexto escolar; finalmente, a criança enquanto intérprete reflexiva diz respeito às capacidades reveladas pelas crianças durante a execução da tarefa, quer na sua forma quer no seu conteúdo (Christensen e James, 2005)

TPC e a secretária de trabalho. Os fins de semana constituem momentos de tempo mais liberto, desenhando no sábado o espaço de um jardim, e no domingo, atividades que faz com a família como ir à Pizza Hut. A distribuição dos diferentes tempos, como se pode ver no desenho de Tom. é feita de acordo com rotinas institucionais a que famílias e crianças e “submetem” regulando, posteriormente, os tempos familiares em parte a partir dessas mesmas restrições.

Tom – Olha, isto é, escrevi o meu fim-de-semana.

E – Queres pôr aqui as coisas que fazes com o pai em casa? Queres pôr cor em algum? Ou desenhos?

Em que dia estás Tom.?

Tom. – Domingo.

E – Gostas de ir almoçar à Pizza Hut ao Domingo, Tom.?

Tom. – Gosto.

E – E agora, segunda-feira já está. E terça-feira?

[excerto “A minha semana”, rapaz, 9 anos. MS2]

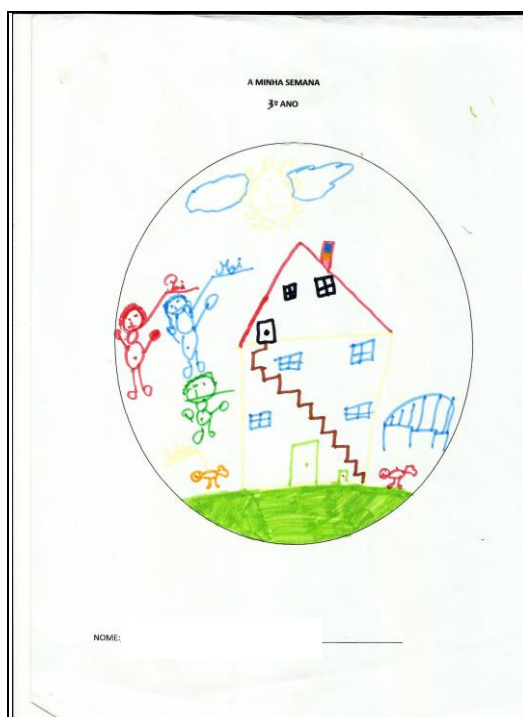


Figura 12 - Desenho “A Minha Semana”, rapaz, 9 anos, 3º ano

Tom. escolheu o contexto familiar para representar a sua semana, centrando o desenho na casa e na família. Descreve algumas das suas rotinas em casa, revelando mais uma vez, as conexões entre o contexto escolar e o contexto familiar.

Tom. – Eu vou fazer os meus gatos. Eu tava aqui a ver TV e depois tá aqui a porta dos meus gatos.

E – Acho bem. Olha e quanto tempo é que tu passas a ver televisão?
Quando estás em casa?

Alex – Durante o fim de semana?

E – Vês mais ao fim de semana ou vês mais durante a semana?

Tom. – Durante a semana eu não tenho tempo, tenho de fazer os deveres porque eu não tenho centro de estudos.

E – Hum.

Alex. – Eu tenho.

E – Por isso, quando chegas a casa, tens de fazer os trabalhos, é isso?

Tom – sim.

E – Então mas podes desenhar aí o teu tempo que passas a ver televisão.

A televisão Tom. Não desenhaste?

Tom. – Eu não vou pôr a televisão.

[excerto “A *minha semana*”. MS1]

Ao contrário de outras crianças que frequentam ATL ou centro de estudos, Tom. revela ter menos tempo disponível para atividades que gosta, como ver TV, uma vez que ocupa o seu tempo na realização de tarefas escolares.



Figura 13 - Desenho “A Minha Semana”, rapariga, 3º ano, 8 anos

O desenho de Alex. (figura nº 13) é ocupado maioritariamente pela atividade que assume ser a sua favorita durante a semana. Utiliza a folha para representar diferentes contextos de vida – a escola, a casa, e as atividades desportivas (natação). Observando-se os elementos estruturais do desenho é possível entender, a partir da identificação dos contextos de vida, os diferentes modos de ocupação do tempo – de lazer, de trabalho, familiar – e ainda o modo como estruturam os quotidianos da criança. Os espaços podem ser vistos como privados – a casa – e os públicos – a escola e a natação – onde diferentes atividades se desenrolam e onde se concretizam os ofícios de criança e de aluno.

Alex. – Eu estou-me a fazer na piscina.

E – Isso és tu na piscina?

Alex. – Estou a nadar!

[excerto “A minha semana”. Alex, 9 anos. MS1]

A natação é uma das atividades favoritas de Alex, que frequenta dois dias por semana. Numa outra atividade de investigação – “Quem Decide” – Alex. explicou como iniciou essa atividade.

Alex – Então, eu estive muitos meses sem poder ir à natação e eu gosto muito da água. Eu sempre que ia para a água estava-me sempre a divertir. E então o meu pai decidiu, se ela gosta tanto de fazer isto, pomos na natação. E então o meu pai decidiu pôr-me na natação mas pôs-me no infantário.

E – Hum.

Alex – Mas só que depois eu tive de tirar os tímpanos, e deixei de ir à piscina aí e inscrevi-me aqui. E então só não fui estas semanas porque tive uma otite. E então, agora, fui na semana passada ao médico, na quinta, e então a minha mãe disse que já estava tudo bem, que não tinha problemas nenhuns e que já podia ir para a piscina.

E – E já podias ir para a piscina. Muito bem! Então, vamos pôr ali a natação. E o pai, quando foi a escolha da natação, também escolheu porque sabia que era uma coisa que tu gostavas?

Alex – Que eu adorava água! Sempre que tomava banho, até, levava as minhas bonecas e tudo e ficava ali a brincar até a minha mãe dizer Oh Alex não podes demorar senão pode-te fazer mal. E eu acabava de comer e tinha logo de ir tomar banho senão podia-me fazer mal.

[excerto “*Quem decide?*”, A., QD3]

A par da natação, a casa ocupa parte da explicação do desenho, representando um dos contextos mais significativos também para a maioria das crianças.

Alex. – Eu na minha casa tenho o meu quarto e lá tem uma varanda. E como eu às vezes tinha de abrir a janela para entrar ar puro, sentia frio durante a noite, porque a minha varanda não tinha nada para proteger. E a minha mãe mandou pôr, na parte para nós não cairmos, mandou pôr lá aquela porta de abrir. Mandou fazer isso e então pôs.

Tom – O que é isto [referindo-se ao desenho do J.].

E – Deixa, então, é o desenho que ele quer fazer...

Alex – Ele tá na rua, não tás a ver?! E então, hã, tou lá, e a minha mãe mandou pôr. Eu às vezes, a minha mãe abre aquilo e eu tou lá entretida na varanda com a minha irmã e brincamos as duas.

E – Hum, hum.

Alex – E a minha casa tem um terraço enorme!

[excerto “*A minha semana*”. MS1]

A descrição do ambiente doméstico e de partes da casa é acompanhada, também pela de relações familiares, como é o caso dos irmãos e das atividades que realizam em conjunto. O espaço escolar é representado com duas crianças na sala de aula, executando as tarefas de aprendizagem. A escola é para Alex. um lugar importante, onde é ainda

possível observarem-se os cruzamentos entre tempos familiares e tempos escolares. As tarefas escolares “invadem” frequentemente o tempo que as crianças têm disponível para outras atividades em casa, como o brincar ou ver televisão.

Alex – Como é que eu vou desenhar a escola?

E – Boa pergunta, tens de pensar nisso. Como é que se desenha a escola?

Tom – Faz-se uma escola muito grande e o recreio!

Alex – Já sei faço as mesas. Faço as mesas e ponho os meninos a trabalhar.

[excerto “A *minha semana*”. MS1]

A par de atividades realizadas dentro e fora da escola, as crianças descrevem rotinas familiares onde participam e despendem parte do seu tempo diário. A interdependência dos contextos de vida das crianças, em particular, a escola e a casa é evidente neste excerto, revelando que mais do que serem estanques, os dois se entrecruzam, nomeadamente na articulação dos tempos de lazer, de trabalho escolar e de convivência familiar.

E – O que é D.? A tua casa?

D. – Hum, hum.

E – A tua casa. E tu Alex? Queres pôr outras coisas além da natação, em que gastas o teu tempo?

Alex – Não, não é preciso. Eu para ver televisão, às vezes quando os trabalhos de casa são pouquinhos, eu adianto em casa e depois vejo um bocadinho de televisão, mas só quando eles são muito grandes, e eu tenho de ajudar às vezes a minha mãe a fazer o jantar, eu ponho a mesa, e às vezes como não tenho tempo, e tou muito, tou muito em baixo, porque tenho 6 horas de aulas, e então eu vejo televisão.

Tom – Tenho ou temos?

Alex – Temos, temos 6 horas de aula.

Tom – A aula não é só tua.

Alex – E então eu às vezes sento-me no sofá a ver um bocadinho de televisão. E eu quando tenho pouquinhos trabalhos sento-me a ver televisão e quando tenho muitos eu aproveito e faço no ATL, também faço trabalhos lá.

[excerto “A *minha semana*”. MS2]

O tempo disponível das crianças durante, e mesmo durante o fim-de-semana, é mediado também pelos tempos escolares e pelos trabalhos que as crianças terão de fazer. Por outro lado, as crianças que frequentam ATL parecem dispor de mais tempo livre em casa para o seu tempo de lazer, uma vez que adiantam esse trabalho no período pós escolar. O papel central da escola e da família nas vidas das crianças é então representada nas suas narrativas gráficas (Sarmiento, 2013), revelando aspetos da

domesticação e institucionalização da infância, característico das infâncias contemporâneas. Mas os espaços e tempos escolares e familiares entrecruzam-se com frequência, em particular aos fins-de-semana em que as crianças poderão ter de trabalhar para a escola. O excerto seguinte revela uma dessas interconexões.

E – Olha uma coisa, uma pergunta que eu quero fazer...

Alex – Oh professora, posso só dizer uma coisa?

E – Podes.

Alex – Eu sei que isto não tem nada a ver. Quando eu tou a trabalhar com alguém e não gosto que digam, ah, porque eu fiz uma festa em minha casa em que convidei todas as minhas amigas, e umas amigas minhas tarem a dizer: anda brincar! E eu ainda tenho de fazer um trabalho para aqui para a escola, nós as duas tivemos de fazer um trabalho, e elas ainda a chatearem-me e eu? Como é que eu me sinto? Eu também quero brincar, mas sei que eu também tenho de fazer um trabalho para a escola. Como é que eu me senti? Elas iam-me chamar e...

Mar. – E elas tavam a dizer sempre, é assim, ah mas tu só porque chegou a tua amiga Mariana já deixaste de nos ligar. E eu, mas eu tenho de fazer um trabalho para a escola, e ficaram todas amuadas! Foram para o quarto dela e ...

Alex. – Ficaram amuadas. Mas eu até, dizia, saiam! E elas não saíam. Porque o quarto é meu, e eu dizia: saiam, e elas não saíam. Então sabes o que é que eu fiz professora? Como eu queria estar sozinha, eu em vez de estar no quarto, eu tava no meu quarto na mesma, fiquei lá, e elas em vez de ficarem a olhar para mim, não. Eu pu-las lá fora na varanda, que tá tapada, com aquilo fechado e com a persiana fechada. Tiveram lá a brincar e não me viam. Eu estava ali sozinha, a chorar, e depois a Mariana e a Rita foram ver o que é que se passava comigo, e elas viram que eu tava a chorar e depois levaram-me para a sala. Elas as duas ajudaram-me imenso que eu consiga ver que eu ... elas também deviam ter aprendido que a nossa vida não é só brincar. Nós também temos de...

Mar. – Responsabilidades para fazer.

Alex. – Muitas responsabilidades. Temos de trabalhar, trabalhar, trabalhar para conseguir aprender o máximo possível. [excerto de entrevista tarefeiros. 3º ano. ETAR]

A construção dos ofícios de criança e aluno, então, consubstanciam-se quer no ambiente escolar quer no familiar, obrigando a uma gestão do tempo das crianças capaz de corresponder às exigências do mesmo.

2. “Eu acho que as assembleias de turma são muito boas para todos nós, porque o professor pode não conseguir tomar uma decisão e somos mesmo nós todos que tomamos essa decisão”. As assembleias de turma e o trabalho cooperativo entre crianças

Tal como sintetizado por Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005), a participação infantil em contexto escolar assume-se como um objeto interpretável no quadro da administração simbólica da infância, sendo por isso um *topoi* onde confluem processos e dispositivos diversificados e contraditórios, com disputa de significação legítima e das práticas congruentes; com uma dimensão político-pedagógica; onde os dispositivos participativos põem em causa a estrutura formal da escola, orientada para lógicas de conformidade e de controlo; a escola participativa se rege por princípios distintos, enquanto sistema de ação concreto (Friedberg, 1993) e não tanto como organização, apelando a princípios de comunidade aprendente; de que a participação das crianças abre espaço à “imaginação organizacional” recriando regras e espaços que desafiam a comunidade docente e a própria estrutura escolar (Sarmiento, Abrunhosa, Soares, 2005, p.85-86).

O estudo da cidadania e democracia na vida escolar, atendendo-se à escola enquanto contexto primordial de socialização política, não é fácil de conduzir, ainda que possam observar-se momentos e espaços em que a sua concretização se torna mais óbvia. Tal como argumentam Déhan e Pécheron (1980), no quotidiano escolar esses espaços encontram-se, por exemplo, dentro da sala de aula, na atribuição dos responsáveis/delegados das turmas, onde se observa a aprendizagem do jogo democrático pelas crianças. Um interesse particular deste tipo de acontecimentos nas salas de aula passa pela similaridade que pode ser feita entre estes e processos que constituem, ainda, o fundamento principal da vida democrática: a eleição.

A escolha de delegados de turma é usualmente feita por votação das crianças, como é o caso da EB. O cargo de capitão de turma é atribuído por norma pelo professor. Estes critérios, tal como observam também Déhan e Percheron (1980), são frequentemente não oficializados em termos de prática escolar, dependendo fortemente das características das turmas e da perceção do professor sobre elas. Como veremos, existem tensões na própria consideração dos papéis atribuídos ou conquistados pelas

crianças na sala, onde jogos de poder e de questionamento sobre a preparação para o exercício da função poderão ser postas em evidência, quer pelos pares, quer pelos próprios.

Tal como observa Alderson (2000), a literatura sobre cidadania tende a enfatizar os termos e capacidades mentais em que esta ocorre: entendimento racional, discussão, negociação, tomada de decisão informada, princípios abstratos de justiça, e respeito. Mas, a cidadania e democracia é também feita de atividades que envolvem sentimentos fortes sobre partilha de ações, de recursos, e de poder (justo ou não justo): ao brincarem e trabalharem em conjunto, criando e celebrando, lutando e negociando, organizando eleições e decisões. Em contraste com as perspectivas mais tradicionais, nas escolas com vidas quotidianas mais democráticas, a educação sobre democracia inclui práticas de igualdade, de respeito e de justiça. As assembleias de escola, por exemplo, ajudam a que todos pertençam de modo positivo a uma comunidade mais vasta, na qual todos são valorizados e onde são partilhadas ideias e valores.

Na base da consideração de distribuição de poder e de responsabilidades dentro da sala de aula, as metodologias cooperativas constituem o quadro fundador mais comum. O professor da turma de 3º ano mobiliza esse método desde o primeiro ano e reconhece a existência de diferentes competências e de profundidade das crianças, à medida que avançam quer na idade quer na experiência de trabalho com estas metodologias. Tal como observam Sarmiento, Abrunhosa e Soares:

“Numa abordagem organizacional, o que é porventura mais relevante é o ponto de interseção das pedagogias ativas com as pedagogias não diretivas: a afirmação do poder dos alunos. Tal afirmação concretiza-se na afirmação da prioridade do interesse dos alunos, que supõe a possibilidade de usar expressão e decisão em conformidade, na autonomia de funcionamento e na subordinação da estrutura espaço-temporal à sua dinâmica própria” (2005, p. 80).

Como em qualquer circunstância, o professor não considera a sua implementação perfeita, mas encontra mais benefícios neste método, particularmente no trabalho que é capaz de desenvolver com as crianças enquanto indivíduos, enquanto pessoas.

E – Quando tu pensas, por exemplo, e sem entrar aqui em nenhum tipo de comparação, nem de valorização de métodos, mas quando tu olhas

por exemplo, para a tua sala, e o funcionamento da tua sala, e para o funcionamento das outras salas, que diferenças é que tu vês?

PS – É complexo, sabes? É muito complexo. Porque aí teríamos de partir de outros pressupostos, e oh pá, mas vejo algumas diferenças, vejo... por exemplo, nomeadamente na relação que os alunos com o próprio meio em si, com os adultos, com os outros colegas... noto que há uma desresponsabilização dos alunos, dos indivíduos. Dos alunos enquanto indivíduos, enquanto pessoas, percebes? [excerto de entrevista, professor 3º ano. ED3.]

A relação dos alunos com o meio onde se inserem e com outras crianças e adultos, assentes num princípio de consideração das crianças enquanto pessoas, está presente na justificação do método de trabalho pelo professor. A ideia de que as crianças desenvolvem competências pessoais e sociais a partir do trabalho partilhado em sala de aula estrutura-se na noção de responsabilização, que no caso da turma de 3º ano não é apenas individual, mas coletiva. A par das assembleias de turma desenvolvidas, os alunos trabalham em grupo, e a aprendizagem de uns depende, frequentemente, do trabalho conjunto entre pares e do próprio professor. A ideia de interdependência das crianças em relação aos pares mas, também, em relação aos adultos, é trabalhada a partir desse modo de estruturação do trabalho pedagógico em sala.

Os métodos cooperativos assentam numa lógica de que os alunos trabalham em conjunto, sendo responsáveis pelo seu sucesso e pelo dos outros. Há por norma objetivos e tarefas de grupo partilhadas, devendo ser cumpridas pelos diferentes grupos de trabalho (Slavin, 1986). A aprendizagem sustenta-se ainda em tempos de trabalho individual, em que cada criança desenvolve a sua aprendizagem. Alguns dos princípios das metodologias baseadas na aprendizagem em grupo são: a atribuição de recompensas, geralmente em pontuações que se atribuem ao grupo, no seu todo; a responsabilização individual, uma vez que o sucesso da equipa dependerá do trabalho que cada criança, individualmente, trazer ao seu grupo de trabalho e no suporte dos tutores designados em cada grupo; oportunidades iguais para o sucesso, uma vez que se promovem possibilidades para os alunos melhorarem a performance académica e dentro do grupo, a partir dos trabalhos realizados no grupo de trabalho.

Em diferentes estudos versando as estratégias de trabalho cooperativo, Slavin (1986) aponta um conjunto de efeitos positivos e observáveis nos grupos de crianças, tais como o aumento da autoestima, impactos positivos nos resultados de aprendizagem,

aumento no sentimento de pertença à escola, desenvolvimento de normas de grupo e de pares em detrimento do sucesso acadêmico, cooperação e altruísmo. De todos os modos, é também possível observar-se como se desenvolverá um conjunto de tensões apontadas pelas próprias crianças na implementação destes tempos de trabalho e algumas contestações no exercício de poder de outras, em particular as que assumem funções de controlo nos grupos e/ou na turma, no seu todo.

E – Na cultura escolar e se calhar na cultura familiar? Naquilo que é a relação que eles têm com os adultos?

PS – A tendência é, naturalmente, para ser mais esquecida. Eu às vezes fico um bocadinho, sem querer cair num lugar comum, sinto-me um bocadinho um óvni, percebes, tipo o que é isso? Mas e tu ensinas o quê? E isto não é uma questão de ensinar, é de promover competências. Promover aptidões e valências, “ah, pronto, ok.”. Percebes? Eu às vezes sinto-me um bocadinho, até peço... “ah, tu não falas do teu trabalho”, e eu não falo porque tenho algum receio. Também já ouvi, já senti na pele que as pessoas podem não entender. A minha porta está sempre aberta, como sabes, a minha porta está sempre aberta para quem quiser lá entra, e ouvir e ver. Agora, sei perfeitamente que aquilo não é um trabalho perfeito. Não é de maneira nenhuma um trabalho perfeito. É um trabalho em permanente construção, mas sinto que às vezes mais vale estares quieto do que propriamente estares a fazer... por isso é que eu acho que as vozes deles muitas vezes não são ouvidas. [excerto de entrevista, professor 3º ano. ED3]

Uma das questões colocadas pelo professor sobre a adoção do seu método de trabalho passa fundamentalmente por encontrar algumas resistências de outros professores que consideram que o método é menos eficaz no trabalho com as crianças. A aprendizagem, ainda associada a metodologias mais tradicionais, é colocada frequentemente em causa pela posição que as crianças na sala de aula e pelo papel central que o seu próprio desempenho tem nos seus resultados, como o professor refere.

A aprendizagem e os resultados académicos – o ofício de aluno – aparecem como centrais na preocupação da escola, questionando o modo como métodos que enfatizam as competências das crianças, a partilha de poder na sala e a tomada conjunta de decisões a conseguem ou não promover.

E – Tu sentiste de alguma forma... sentiste alguma dificuldade. Por exemplo, uma coisa é tu falares do [nome de instituição educativa] em que existe uma modificação do próprio conteúdo pedagógico do colégio, mas no teu caso por exemplo, tu és o único professor que mobiliza esse método de trabalho. Sentiste alguma dificuldade, por exemplo, sentiste falta de abertura por parte da direção da escola, no sentido de poderes ter essa autonomia no trabalho com os teus alunos?

PS – Não. Da direção não. Da direção nunca tive qualquer tipo de entrave, bem pelo contrário, sempre me apoiou bastante. Mas... mas as colegas, alguma resistência. [Pausa]. Até por fatores simples, hum, hum. Por exemplo, se eu estava a dar determinado conteúdo, quer ou muito avançado ou muito atrasado porque eles aqui seguem tipo apeadeiros, tipo linha de comboio que para em todos os apeadeiros, o chamado método da linha de comboio, eles se virem isso e se virem que esta a ser utilizado determinado,... ficam curiosas ao início, mas depois se chegam lá e vêm qualquer coisa completamente diferente do que é uma sala de aula, ficam... que é isto? [excerto de entrevista, professor 3º ano. ED3]

Tal como havíamos referido, o papel da Diretora, implicitamente valorizadora da voz e participação das crianças, poderá ser visto como um fator de abertura organizacional relevante para a efetivação deste tipo de metodologias na sala de aula. A alusão à própria estrutura física da sala, e da valorização do aluno enquanto indivíduo, por parte do docente, é então implicitamente permitido pela direção da escola que a ele não cria nenhum obstáculo.

E – O método que tu trabalhas é o método cooperativo, como é que definirias as características principais desse método? O que é que achas mais relevante? O que é que valorizas mais?

PS – Basicamente pelo seguinte, porque acredito que as teorias do ensino individual estão completamente falidas, percebes? E basta dares um saltinho, começaram este ano, dares um saltinho a uma das instituições mais conhecidas da cidade do Porto, e perceberes que neste momento, o primeiro ano de escolaridade, estão a fazer rotação de professores, três meses um professor numa sala, três meses noutra, os miúdos a trabalhar em grupo, em que têm um miúdo que é um a tarefeiro, que eles têm outro nome, tem um miúdo que é capitão, que eles têm outro nome, e estão a fazer esse tipo de trabalho sala por sala. E esse é o meu ideal, ou seja, eu estar hoje a dar uma aula aos da [nome de professora] vir dar ao meu. Portanto rodávamos entre todos. Sermos todos professores de todos. Isso para mim, é o meu ideal. Mas tinha de ser uma equipa de trabalho que trabalhasse. Que dissesse assim, vamos arregaçar as mangas e fazer desta escola uma super escola, uma escola fantástica. E aí sim. Isto para te dizer que em teóricos tenho bastante fundamentação. Antes de porem este sistema a trabalhar [nome de instituição educativa], vieram cá dois senhores, um finlandês e um norueguês falar com o Diretor Pedagógico, que lá

utilizam isto normalmente. E ele garantiu-lhes de uma forma que tinha um património com os alunos, porque teve de avaliar aulas e ter aulas, e conversar com os miúdos e fazer entrevistas aos miúdos. Tinha património em termos humanos dos alunos e de professores também para fazer uma coisa daquele género. E que isto só se iria ver passado 4 ou 5 anos ou 10 anos, em que saíam dali frutos. Mas que saíam, tem de se ter é paciência e fazer uma boa gestão com os pais, porque os pais é sempre o mais complexo. E como todos estão a pagar, explicar o novo modelo, porque a questão é sempre esta. Então mas se funcionou até agora, até hoje, vão alterar porquê? Percebes, nunca se compreende aquele crescendo. É como eu dizia noutra dia ao pai que não quis, tive de falar com o pai e a questão é simples. O senhor não quer? Tudo bem. Mas se nós não pesquisarmos, não trabalharmos, não mudarmos, isto vai-se manter sempre. O senhor vai aprender daqui a 30 anos o que se aprende neste momento, vamos estagnar. A educação e ensino nunca pode estagnar porque são coisas sempre novas que estão a surgir, portanto tem de se ensinar de uma forma diferente. [excerto de entrevista, professor 3º ano. ED3]

A combinação das imagens dos dois ofícios da criança (a de criança e a de aluno) é visível neste excerto, sublinhando-se a necessidade das mudanças nas estruturas organizacionais para que uma escola mais centrada nas crianças, nas suas competências e nas suas responsabilidades e direitos possa ser efetivada. A atribuição de cargos às crianças, que implicam a mobilização de competências específicas ao nível individual, mas também coletivo, permite um trabalho de construção do aluno enquanto pessoa que, embora não tendo resultados imediatos, é visto como positivo. A concretização desses resultados, menos óbvios e menos rápidos, amplia a noção de criança aluno e a lógica restrita da aprendizagem de conteúdos escolares, para uma vivência da escola em que a cidadania das crianças se concretiza diariamente, dentro e fora da sala de aula, num modelo de interdependência com os adultos – em particular o professor – e os pares, na construção do seu próprio espaço. A sala de aula da turma de 3ºano, mesmo com um trabalho em permanente construção e imperfeito, tal como observa o professor, constitui-se na construção de cidadania dos alunos, de partilha de responsabilidades, de modos distribuição de poder tendencialmente mais equitativos e de tomada conjunta de decisões, aspetos fundamentalmente políticos da organização e experiência escolar das crianças.

De modo a concretizar a visão que tem das crianças, e como instrumento de construção coletiva de decisão, o professor utiliza as assembleias de turma para a sua formalização. As assembleias acontecem por norma às sextas-feiras, às 17h, convocadas

pelas crianças que escolhem também os temas que querem debater. Poderá haver lugar a assembleias extraordinárias se necessário, e o professor poderá também acrescentar algum tema, com permissão das crianças. Para diferentes autores, como Alderson (2000), “as assembleias de escola são um indicador chave simbólico e prático do respeito pelos direitos das crianças” (Alderson, 2000, p. 4). Ainda que possam e devam complementar-se com outras estratégias de participação, para a autora, as assembleias de escola representam um fórum de política escolar global formal, político, democrático, transparente e responsabilizado. Ainda que a escola não implemente assembleias, o mesmo raciocínio poderá aplicar-se à turma onde estas, efetivamente, acontecem.

Os temas das assembleias são usualmente propostos pelas próprias crianças, podendo abranger diferentes dimensões das suas vidas. Centram-se, sobretudo, na escola e na vida das crianças enquanto alunos, ou em questões mais gerais que afetem direta ou indiretamente as suas vidas. O professor evita que as crianças possam discutir outros de ordem mais privada, sobretudo tentando contornar assuntos mais delicados que as crianças possam experienciar nas suas realidades familiares. Tendo em conta a existência de crianças como situações familiares frágeis, e outras que se encontram já retiradas do meio familiar de origem, o professor entende que a proteção da sua privacidade deverá, nestes casos, prevalecer. Uma assembleia poderá discutir um ou mais temas, e pressupõe que o tema ou situação seja apresentado ao grupo, e que as crianças possam debater e questionar-se sobre essa questão. Em algumas das assembleias observadas, o professor interveio ou para mediar a discussão ou para esclarecer as crianças sobre algum aspeto em que necessitassem de ajuda. O professor tenta intervir o mínimo possível deixando às crianças a responsabilidade de orientarem a discussão e produzirem uma decisão conjunta. A decisão é votada, podendo as crianças votar contra, a favor ou abster-se. O nível de participação das crianças nas assembleias não é homogéneo, podendo encontrar-se algumas mais participativas que outras, mais argumentativas, e outras que escutam os argumentos e participam na votação final. As decisões são posteriormente registadas num livro à guarda das crianças, que as sintetizam.

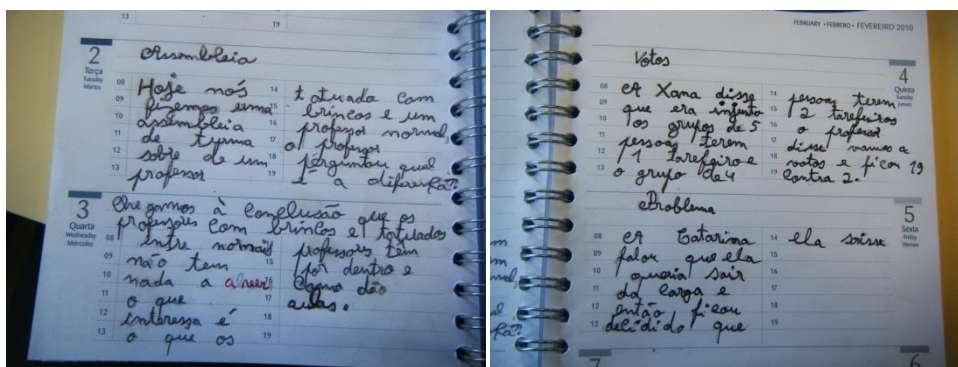


Figura 14 – Fotos do caderno de decisões das assembleias de turma, 3º ano (fotos da autora)

Tal como argumenta Veicht (2009), apesar do interesse crescente nas questões da participação, é difícil encontrar-se uma definição clara de participação infantil nas escolas. Morrow (2000), num dos estudos conduzidos sobre assembleias de escola, distinguiu dois tipos de participação: a participação latente (partilhar, fazer parte de) e a participação ativa (o envolvimento das crianças em todos os níveis de tomada de decisão). A dominância dos discursos de cidadania e de democracia nas escolas subjaz à lógica de criação das assembleias de escola, sobretudo dos que salientam a possibilidade de exercício da voz das crianças no espaço escolar, nomeadamente no *feedback* que proporcionam às instituições para a sua melhoria. Assim, a sociologia da infância tem dado maior interesse à ideia de criança competente no contexto escolar, e às suas formas de participação coletiva, como é o caso das assembleias de escola, apontando ainda para que estas sejam o “locus” de uma luta constante entre as agências das crianças e as estruturas institucionais. De facto, e tal como se explorará, a tensão entre a competência das crianças para serem envolvidas em processos de tomada de decisão coletiva e o seu impacto nas estruturas escolares foi visível em diferentes momentos. Tal como observa Veicht (2009) a dominância da definição de cidadania na escola encerra-se na lógica do fazer parte de, levando a que as assembleias possam ser vistas como decorativas, se se adotar uma perspetiva de participação mais transformadora e mais empoderadora das crianças.

“Tentativas para construir procedimentos para as vozes das crianças e para a sua participação em tomadas de decisão relacionam-se diretamente com as questões da reflexividade institucional, resposta e envolvimento. Ainda que seja necessário mais, um conjunto de investigações tem sugerido que a participação das crianças em processos de tomada de decisão genuínos na escola e nas comunidades tem resultados positivos. Por exemplo, na escola, as assembleias de escola têm demonstrado o aumento

da qualidade das relações entre alunos e professores e permitido às crianças o alcance de novos níveis de responsabilidade” (Prout, 2003, p.20)

O espaço da sala de aula é entendido pelo docente como local privilegiado de implementação de um conjunto de estratégias de participação dos alunos, pensadas no sentido de lhes dar voz mas também responsabilidade no coletivo.

E – Hum, em termos do método cooperativo que tipo de instrumentos de participação é que esse método prevê e que tu utilizas neste momento? Por exemplo, o trabalho de grupo, o outro tem que ver com a questão das assembleias, Como é que eles funcionam entre eles?

PS – Sim, inicialmente, as assembleias eram marcados de 15 em 15 dias.

E – Hum, hum.

PS – E era sempre que havia algum tipo de assunto para tratar em assembleia mas ultimamente porque temos tido entrada de muitos alunos novos, e tem havido alguns problemazitos colaterais ao funcionamento da sala, e fora da sala, tem havido muitas assembleias extraordinárias. Os miúdos dizem “ professor temos de fazer uma assembleia porque temos de tomar uma decisão”. Quando a decisão extravasa completamente os poderes de decisão deles próprios, que achamos que devemos tomar uma decisão em comum, hum, e marcada por eles uma assembleia extraordinária de turma. O que é que acontece? Nessa altura, portanto, eles reúnem e um dos pontos da assembleia de turma, e eles discutem com a pessoa ou pessoas em causa, a pessoa sai para dizer isto e aquilo, portanto, expõem o problema a turma e depois a turma discute, tem a palavras o Joaquim, e por aí fora, como já viste. Normalmente quando eu tenho pressa, tenho um tempo definido, há assembleias que podem demorar 2 horas e isso depois é incomportável. Quando eu tenho pressa e sou eu que coordeno é tau! Falas tu, tá calado, falas tu, e mais aquilo. Tento apanhar o âmago da questão. Quando são eles eu vejo que é uma coisa grave, por exemplo, como foi a questão de outro dia, a última que não assististe, que a (nome da criança) queria que soubessem que ela não sabia quem era a mãe.

[excerto entrevista, docente 3º ano. ED3]

As assembleias, tal como explica o docente, são mobilizadas pelas crianças quando percebem que individualmente algum assunto não consegue ser “decidido” recorrendo, por isso, ao modo de decisão coletivo. Muitas vezes, regulam comportamentos ou situações de pares, tal como explica o professor, em particular quando existem modificações na dinâmica da sala e nos seus modos de organização. A

assembleia, deste modo, pode também ser vista como modo de legitimação de determinada posição, acautelando que o coletivo, ao conhecê-la, passará a respeitá-la. Nem sempre nas assembleias, no entanto, as crianças disporão do tempo necessário para a discussão dos assuntos que as preocupam. A participação das crianças por esta via fica, ocasionalmente, limitada ao tempo restante do dia, passando a sua gestão para o professor, que acelera o processo de modo a que este possa ser concluído.

Por outro lado, o professor acredita que à medida que as crianças vão mobilizando as assembleias desenvolvem diferentes competências, que se tornam numa rotina, a partir de um dado momento. Aprendem, ainda, a procurar resolver as questões dentro do grupo/turma, passando determinadas decisões para as suas mãos e não para o professor.

E – Por exemplo uma das questões que me colocava em relação às assembleias, era perceber a partir do momento em que há estes processos de discussão e de partilha, se tu achas que de algum modo isso lhes retira algum tipo de capacidade que eles naturalmente devem ter, entre pares ou se de facto eles também têm a perspectiva de que os assuntos de assembleia só vão quando ultrapassam o que é deles?

PS – um dia eles acabam por criar esse tipo de automatismo percebes? Porque noutra dia, T. estava muito bem a discutir uma coisa qualquer das bolas. Ah porque há uma regra que não se pode jogar da uma as duas e o R. estava a dizer que não podiam mas que queriam falar com a diretora e tal. E o T. foi a assembleia numero x e diz olha o que esta aqui. Decidimos 20 contra 2 que regras da escola são regras para se cumprir o professor não pode fazer nada. E o T. tinha esse recurso, percebes? Foi mostrar ao R. e dizer não vais, porque isso é regra. Não podes ir contra as regras da escola, na sala sim, mas na escola não. Ou seja, eles têm uma perspectiva de que a voz deles chega até a minha sala, até mim, mas depois disso é muito complicado. Vamos lá e podemos tentar e eles às vezes tentam.

E – E tu prepara-los para esse tipo de frustração?

PS – Completamente, completamente!

E – Hum, hum

PS – Noutro dia as meninas queriam uma passagem de modelos no recreio e eu disse ta bem, e como vão fazer. Professor, precisamos de falar com a Profª para pôr música, fazer ali um palco etal. Eu disse ta bem, e se a professora disser que não, como é que é, como vão fazer? Percebes? Dou-lhes sempre o bom o sim e o não.

E – Outra das questões que eu me coloquei foi pela última situação com a saída de um dos elementos do grupo, como é que os grupos se organizavam e em que ela decidiu que ia, a Cat., ela própria ter decidido a saída, e ela própria ter decidido retroceder no processo dela.

PS – Ela hoje vai entrar de novo. Ela levou para casa um trabalho para ver quem é que ia alterar, porque ia trocar x com y, justificara troca, dizer que não ia haver impacto no grupo, a questão é que não pode haver impacto. Não pode tirar um tarefeiro e por um capitão, sempre de igual para igual, portanto para não haver impacto, criar o mínimo

possível e dizer porque quer ir para aquele grupo e saber se o grupo a aceita ou não, passa-se aí, lá está a tal microdecisão, ou seja, é o grupo com ela, o resto da turma não te, percebes?
[excerto entrevista, professor do 3º ano. ED3]

O excerto transcrito assume importância por diferentes razões e pelas questões que parece também colocar aos limites das decisões que as crianças podem tomar em espaço de sala. Ainda que sendo um espaço livre para as crianças discutirem os assuntos que entendem serem importantes, a verdade é que frequentemente colocam questões acerca de regras da escola ou de situações em que gostariam de se apropriar da escola de um outro modo, e em que tal não é possível. As situações relatadas no excerto – as regras sobre jogar à bola e a organização de uma passagem de modelos – constituem exemplos que poderiam ter sido negociados entre crianças e estrutura organizacional escolar, mas que não produziram nenhum tipo de efeito. Por outro lado, dois aspetos cruciais da sala e da relação entre crianças e professor surgem: a ideia dos adultos como *mediadores das vozes das crianças* no espaço institucional, sendo o docente que coloca as questões à Direção da escola a partir das assembleias e não as próprias crianças e a *lógica da aliança* entre criança e adultos. Sabendo que possuem um papel e um poder relativamente limitado para a transformação de regras institucionais, as crianças utilizam *a aliança com o professor* para a tentativa de mudança e criação de impacto na escola. A discussão poderá naturalmente complexificar-se ao interrogarmos que impacto produz, nesta medida, a assembleia? Que tipo de transformações poderão as crianças esperar a partir dos espaços das assembleias?

Tal como discutido pelo professor, as crianças aprendem desde cedo que haverá aspetos da sua participação que não produzirão efeito, quer dizer, sabem à partida que determinadas decisões terão pouco espaço para que a sua influência seja exercida. Talvez por este motivo, por exemplo, as crianças tenham nessa assembleia votado na lógica de que as regras da escola são para cumprir – “Decidimos 20 contra 2 que regras da escola são regras para se cumprir o professor não pode fazer nada. E o T. tinha esse recurso, percebes? Foi mostrar ao R. e dizer não vais, porque isso é regra.”. Do mesmo modo, este facto poderá relevar, tal como se argumentou anteriormente, de na construção da “carreira de aluno” (Pollard, 1985) as crianças serem chamadas mais a lógicas de convergência daquilo que é esperado do seu papel mais do que por lógicas de divergência (Lima, 1985). Ser aluno na escola e cidadão na sala remete para as lógicas

descontinuadas e altamente situadas das experiências de participação das crianças, seja em espaço escolar seja na observação da sua continuidade com outros contextos de vida.

Outro aspeto que aparece valorizado pelo professor, apesar da insistência de uma das crianças em falar com a diretora da escola, é o de trabalhar com as crianças *lógicas de desilusão de participação*. Ainda que parecendo um aspeto contraditório assume relevância para o professor a ideia de que as crianças deverão poder saber que a sua participação poderá não acontecer – “Dou-lhes sempre o bom o sim e o não.”. O facto de o fazer, no entanto, não retira a importância que o professor atribui a estes processos mas representará, antes, uma perspetiva mais pragmática que reconhece dificuldades estruturais em implementar este tipo de participação na escola. No limite, ainda, a aprendizagem de diferentes dinâmicas de poder na escola é, também, a da sociedade mais vasta onde por norma o adulto é o maior definidor das possibilidades de participação das crianças ou do seu constrangimento.

PS – (...) eu ontem disse que íamos ao circo, porque não tinha opção, e ela levantou-se e disse: “Professor, estou muito triste”. E eu: “porquê, R?”. “Estou muito triste porque tu o ano passado ensinaste-nos que não devíamos ir ao circo com animais. E eu fiz um trabalho sobre isso, e eu convenci toda a família que não se deve ir ao circo com animais. E tu vais-nos levar para a semana ao circo com animais?”. Percebes?

E – Portanto, ela reclamou alguma coisa que foi...

PS – E foi a única. Foi a única, porque os outros já se tinham... depois tens isto, grande parte deles tu sentes que tens de estar sempre a debater. Tens de estar sempre, é como lavrar a terra. Tens de estar sempre a lavrar. Porque eles rapidamente esquecem. São hábitos, percebes? Se tu não criares esse hábito, não vale a pena. E, noto que há uns que sim, que fazem um finca-pé em marcar posição. Outros nem tanto, tens de estar sempre... como não têm isso como uma aptidão natural, acredito que isso também possa “nascer” como indivíduo, com o indivíduo não, mas com os pais, com aquilo que os pais promovem, portanto... Ali, ganhei completamente a semana! Como é que ela – estava tudo em silêncio - ela levanta-se e diz: “O circo Professor? Estou muito triste com o circo”. Mas fizemos... E é verdade, o ano passado fizemos um trabalho, em que andamos a pesquisar se havia circo sem animais, porque é que os animais sofriam, como é que sofriam, se os animais sofrem. Entramos em questões muito complexas.

[excerto entrevista, professor do 3º ano. ED3]

Por outro lado, as assembleias permitem também observar componentes *coletivas* e *individuais* de participação das crianças. Nem todas as crianças participam do mesmo modo, nem no mesmo momento, ainda que a todas seja dada a possibilidade de o fazer.

E – Pensando mais uma vez nas assembleias tens alguma preocupação em perceber até que ponto é que há crianças que são mais, isso vai-se percebendo, que há crianças que têm um desenvolvimento ao nível das competências de argumentação, de apresentação do problema, ao passo que há outras crianças que estão sempre mais tranquilas ou mais... sentes que isso é algo, uma opção que eles têm? Sentes que isso é bom ou achas um processo normal, haver aqueles que têm papéis mais salientes?

PS – Tás-me a perguntar se eu acho que...

E – O papel que eles exercem...

PS – Se enaltecem?

E – Há sempre um grupo pelo que vou percebendo que tem uma participação mais ativa, ao passo que outros optam por um papel mais passivo. Se achas que todos deveriam ou se te preocupa que todos atinjam o mesmo nível?

PS – À partida sim, porque motivo e estímulo mais os que têm menos voz e tenho tendência a calar os que têm mais voz.

E – Por isso é que pergunto isso.... Há determinadas participações mais fortes...

PS – Há miúdos que vês perfeitamente que tem isto em casa, que discutem em casa, quase tacho a tacho digamos assim, passo a expressão. Agora, claro que há outros que noto, com os outros, da timidez, esses estímulo-os até ao máximo até eles criarem as assembleias e muitas vezes nem é. Mas só para os auto promover, eu digo, sim realmente levamos o assunto a assembleia, porque é uma coisa grave, ele levou e tal.

E – Outra coisa que já percebi é mesmo isso, deixar o espaço para eles organizarem a explicação do problema, mesmo que se baralhem na explicação, mas deixar primeiro esse espaço deles e só depois interferir.

PS – Completamente, para que criem um raciocínio que seja transferido para os outros e que seja percebido por todos da mesma forma. Um que explique e que eu veja se percebeu é a mesma coisa, quando acabo de explicar um conteúdo e um dos tarefeiros vai explicá-lo. Eu explico na minha linguagem, mas na linguagem deles é diferente.

[excerto entrevista, docente 3º ano. ED3]

O professor revela preocupação na criação de mecanismos e regulação da participação nas assembleias tentando garantir que, na observação de características individuais das crianças, se possam respeitar os que optam por não participar mas, ao

mesmo tempo, estimular os que possam ser mais tímidos perante os seus pares. Mas, a possibilidade de não participar não representará, sempre, evidência de desinteresse por parte das crianças. Poderá, antes, tal como acontecia com B, uma das alunas da turma, uma fonte de legitimação da decisão coletiva com a qual não discordava.

Tal como argumenta Lima (1988), existiria uma “zona de desvio” onde poderiam encontrar-se diferentes situações entre os atores, desde os participantes não colaborantes e passivos aos mais ativos, ou ainda aqueles em que as estratégias de luta dentro da instituição constituirão o esforço de manutenção de uma dada situação.

A participação das crianças é desigual nas assembleias e depende, além dos fatores já explorados, de características individuais de cada uma que interessa conhecer e trabalhar, como explica o professor. Uma das estratégias que o professor mobiliza na mediação das assembleias é a de encorajar as crianças que falam menos a participarem num ponto específico da discussão ou a levar um assunto à assembleia que, ainda que não sendo de importância para esse efeito, as ajudará a desenvolverem essas competências perante o grupo. Do mesmo modo, o professor reconhece a importância de poderem ser as crianças a discutirem, entre pares, os aspetos que querem discutir, dispondo de tempo para apresentarem questões, elaborarem questões e discutirem, nos seus próprios termos e na sua própria linguagem. Mesmo fazendo diferentes esforços de adaptação, o professor reconhece que as linguagens infantis e adultas são distintas, devendo as primeiras prevalecer sobre as últimas, no grupo de crianças e na sala de aula. Ainda que com estas limitações, há aspetos visíveis do trabalho realizado a partir da criança, da sua voz, e da mobilização das suas competências políticas que o professor reconhece mesmo fora da sua sala de aula.

E – Achas que no geral, no fim de trabalhares 4 anos com este grupo, porque os acompanhas para o ano a finalizar o primeiro ciclo, dirias que considerarias que eles seriam mais reivindicativos que a maioria dos alunos?

PS – Completamente! E basta ver isso e basta ver que sem faltarem ao respeito eles muitas vezes, e eu falo com as auxiliares, que são a minha ponte, neste caso, eles contestam e perguntam mas porquê? E muitas vezes respondem porque sim, e eles mas porque sim?

Porque sim, porquê? Percebes? Isso pra mim é um ganho. Pergunto sempre mas faltou ao respeito? Não professor, mas queria saber porque

não podia. Ao respeito não faltou. Percebes? Se houver isto, se conseguirem fazer isto, isto para mim é fantástico, e não é só isso, tenho consciência que crio também hum, uma forma de aceitarem a diferença. Ou seja, entre eles, eles aceitam o facto de serem diferentes, eles aceitam, eles sentem-se neste caso, contentes, realizados, digamos assim porque conseguem aceitar e isso num indivíduo de 9 anos não é simples, percebes? Não vêes esse tipo de aceitação, é muito complexo, porque eles são muito egoístas, tem de abrir um livro que não existe.
[excerto entrevista docente 3º ano. ED3.]

O facto de as crianças questionarem determinadas estruturas, o seu próprio papel e o dos outros na instituição, como no exemplo que dá com as auxiliares na escola, é para o professor um indicador de que aprenderam a usar a sua voz, a questionar e a reposicionarem-se na própria estrutura escolar, assumindo um papel mais ativo. No entanto, e tal como o professor relata, este comportamento por parte das crianças é frequentemente entendido como estranho, implicando que os adultos não estão habituados a ver as crianças desse modo. Esta observação, de resto, tal como se explorou já na parte teórica do trabalho, prende-se com a lógica de que o reconhecimento da cidadania das crianças, da criança política, está dependente de um conjunto variado de fatores, entre eles, a imagem social da criança (Sarmiento, 2013; Cockburn, 2013; Wyness, 2001, entre outros) e que se consubstancia nos seus contextos diários de vida.

Neste sentido, a participação das crianças nas assembleias assume-se como *tensa* e *complexa*, uma vez que decorrendo no espaço da aula – onde tem impactos mais elevados, no quotidiano da turma – encontra resistências particularmente difíceis de ultrapassar na estrutura escolar como todo. As políticas de participação não formalizadas na escola encontram-se, assim, limitadas à sala de aula e ao conjunto de mecanismos que os professores são aí capazes de mobilizar com as crianças. Mais do que representar um impacto ou um potencial transformador no todo, ela assume particular importância nos quotidianos das crianças, nas relações de pares e com os adultos, e no reconhecimento da sua voz e das suas competências, ainda que num espaço mais limitado. Novamente, é possível encontrar-se uma lógica de participação convergente na escola (Pollard, 1985) mais do que divergente, valorizando-se a estrutura, a ordem, em detrimento da transformação.

Do mesmo modo, e para as crianças, a tomada de decisões nas assembleias nem sempre é vista como justa, ainda que seja coletivamente construída. O caso de uma

Assembleia em particular levantou diferentes questões às crianças que, mesmo após a discussão e votação, permanecem divididas face ao resultado final. As questões de justiça (Rayou, 1999) mesmo quando acordadas entre crianças assumem particular relevância nas relações de pares e nos modos como constroem a “sociedade infantil” (Rayou, 1999). Neste sentido, e ainda que conhecendo as regras e aceitando a sua legitimidade, as crianças questionam princípios democráticos de organização, e desafiam as decisões coletivamente tomadas.

Numa assembleia tida antes das férias de Natal, as crianças discutiram diferentes temas. Um deles foi proposto por uma menina, Ar. (8 anos) que o apresentou à Assembleia para discussão e conseguinte tomada de decisão. A criança em questão fazia anos no dia em que terminavam as aulas. Seguindo as regras da turma, Ar. deveria estar livre de fazer os TPC, como prenda pelo seu aniversário. No entanto, e uma vez que se aproximavam as férias todas as crianças levariam trabalhos para as férias, incluindo A. Ar. discutiu a questão em assembleia para que houvesse uma decisão coletiva sobre esse assunto. As crianças dividiram-se perante a decisão, não partilhando todas da minha posição. Para algumas, sobressaiu a necessidade de cumprir uma regra que estava já estabelecida, sendo justo que Ar. pudesse usufruir dela também. No entanto, outras crianças partilhavam da posição do professor, salientando a necessidade de estudar nas férias e que, não o fazendo, Ar. poderia prejudicar-se.

Professor – Vamos agora à dúvida da Ar., força!

Ar. – Como hoje o professor quis marcar os trabalhos para as férias, eu perguntei ao professor se eu ia levar os trabalhos de casa. Como estes trabalhos são das férias, eu pensava que o professor só ia marcar estes trabalhos amanhã, que é o último dia de aulas. Então, eu quis fazer uma pergunta à turma. Se vocês concordam que hoje, que eu não faço anos na mesma, se vocês concordam que eu leve trabalho de casa ou não?

Professor – Porquê? Amanhã é o último dia, e os trabalhos de casa oficialmente

Ar. – Já começaram hoje!

[nota de observação, 16 de dezembro de 2010. 3º ano]

Ar. convocou a Assembleia uma vez que a decisão que haveria a tomar pelo professor – dar trabalhos de casa para o Natal – entraria em conflito com uma regra aplicável a todas as crianças: no dia de aniversário dispensam o TPC. No entanto, e com

a proximidade das férias, e uma vez que as aulas terminariam naquele dia, pois no dia seguinte seria a festa, Ar. assumiu que não levaria os trabalhos para férias. Tal como a própria expõe, consulta a turma para que seja decidido se levará ou não trabalhos de casa para o Natal. Na argumentação, e uma vez que a decisão seria sua, o professor abdica de a tomar para que sejam as crianças a decidir, entre pares, o que fazer. Começa, assim, por decidir com as crianças como proceder.

Ar. – A pergunta é se eu levo trabalho de casa ou não levo.

P. – Diga assim: quem quer que a Ar. não leve trabalho de casa põe o dedo no ar.

Professor – Isso chama-se fazer o quê?

P. – Votos.

Professor – uma votação. Gastaste muitas palavras para dizer só isso...

P. – Eu gosto de fazer isso!

Professor – Vais para político (riso)

M. – Oh professor, ele vai para jogador de futebol!

Professor – Ora bem, vamos lá então. Quem.. acho que primeiro, antes de fazermos a votação, devemos discutir, porque se isto acontecer, vamos abrir um precedente.

Crianças – O que é isso?

Professor – Um precedente é quando abrimos uma exceção. Vamos abrir uma exceção, vamos fazer uma coisa que não é normal fazermos. Isto chama-se precedente.

P. – Mas é a primeira vez, não é?

Professor – É. A primeira vez. Mas quando isto acontecer, na próxima vez, eu não posso ter argumentos. Ainda por cima, porque é trabalho de férias. Quais são os argumentos do professor?

P. – nenhuns!

Professor – Ai, dizes tu! Os meus argumentos para Ar. levar o trabalho é que são muitos trabalhos. São muitos trabalhos. E os argumentos da Ar., quais são? [nota de observação, 16 de dezembro de 2010. 3º ano]

Depois de Ar. explicar a situação, P, propõe que a turma vote a decisão, e o professor explica por que razão considera que Ar. deverá levar os trabalhos para casa. Segundo P. o professor não teria argumentos uma vez que a decisão da assembleia

deveria aplicar-se a todas as situações. Após a explicação do professor, as crianças são chamadas a apresentar a sua opinião.

Mar. – Faz anos!

Professor – Faz anos. Só isto.

Cat. – O professor diz quando fazemos anos não levamos os trabalhos de casa, mas não é para sempre? Eu acho que a Ar. não deve levar trabalho de casa. É os anos dela!

Professor – É uma regra inabalável?

Cat – É uma regra de turma.

Professor – É uma regra de turma. [nota de observação, 16 de dezembro de 2010. 3º ano]

Para Cat. e Mar., a regra está instituída tendo-se transformado em “regra de turma”. Assim, deverá manter-se igual, sempre, sem alterações independentemente da altura do ano a que se refira. O Professor questiona os alunos sobre se a regra deverá sempre permanecer a mesma ou se poderá haver exceções. Outras crianças, no entanto, veem a questão de modo diferente, valorizando mais o argumento do professor e, também, neste sentido, desvalorizando o facto de se tratar de uma decisão coletivamente negociada centrando-se, aqui, no ofício de aluno e na importância do trabalho escolar.

Mar. – mas Ar., também é para o teu bem, porque aquilo são muitas coisas para fazer e tu assim vais ficar com muitas coisas atrasadas e depois não tens dias em que fazer aquilo. Não fazes hoje, mas tens de fazer noutro dia.

Professor – J.!

J. – Eu... eu acho que... que ela só... as aulas deviam acabar amanhã porque quem faz anos leva trabalho de casa e acho que devemos marcar só amanhã.

Professor – Preferias que eu transferisse os trabalhos para amanhã? E não passava hoje? Mas eu já os passei! Devias-me ter dito antes, mas tá bem...

P. – Mas oh Professor...

Professor – Tu já falaste imenso hoje P., há mais meninos para falar. Mas dia lá, rápido.

P. – É injusto para a Ar., porque amanhã nós só trazemos a lancheira, não trazemos mais nada, e a Ar. vai fazer anos e hoje vai ter de... [nota de observação, 16 de dezembro de 2010. 3º ano]

No entanto, a turma continua a dividir-se entre o facto de ser “bom” para Ar. em termos de aprendizagem e entre o facto de haver uma decisão que ditaria que Ar. passaria as férias sem fazer os TPC. No final, e perante votação, a maioria das crianças convergiu em relação à proposta do professor, ditando que Ar. deveria levar os trabalhos para casa. Para Ar. a resolução da sua questão foi injusta face aos pares que, em situações semelhantes, ficaram isentos de o fazer no seu aniversário. Na entrevista aos capitães, a situação foi discutida novamente entre o grupo, que a explicou do seguinte modo.

E – E digam-me uma coisa, eu já vi algumas assembleias em que vocês tinham de tomar uma decisão, não era?

R. – Sim.

E – Mas que nem toda a gente estava...

R. – De acordo.

E – ... De acordo com essa decisão não é? Como é que vocês se sentem quando a vossa decisão não é a decisão que fica?

P. – Nós sentimo-nos normal, é normal.

R. – Normal.

Ru – É igual.

E – É igual? E alguém se lembra de alguma vez em que tenha havido [ouve M. As crianças começa a brincar durante a entrevista]. De alguma vez que tenha havido numa assembleia que tenha sido injusta?

R. – Não.

P, R – sim, sim!

E – Lembras-te?

P. – A dos anos da Ar.

R. – Ah!

P. – Porque ela fazia anos.

E – Porque é que achaste uma injustiça?

R. – Porque ela fazia anos! Foi em dezembro!

P. – Mas só que...

E – Foi antes as férias de Natal, não foi?

R. – Nesse dia, ela...

R. – Era um sábado, domingo que ela fazia anos.

R. – Era no dia 17 e no dia 18 íamos para férias!

E – Hum.

R. – E, e ela propôs uma assembleia de quem é que acha que ela deve levar trabalhos para casa de férias?

C. –Fui eu, fui eu que disse.

P. – E depois eu disse para...

R. – E o professor disse vamos a votos! Quem acha que a Ar. deve levar trabalho para casa?

P. – E todos a levantarem o braço.

R. – Todos, todos não!

P. – Quase todos. Quase todos, e a seguir...

E – Foi a maioria P.? E tu achaste que não devia ser assim?

R. – Foi assim, eu acho que ela não devia de levar.

C. – Oh professora, fazia anos, e quando se faz anos não há trabalho de casa.

[excerto entrevista capitães, 3º ano. ECT1]

Para este grupo particular de crianças, o critério que deveria ter prevalecido era o da justiça – cumprimento de uma regra previamente acordada entre todos – bem como da equidade. Ao referirem-se a outras crianças que votaram a favor de que Ar. levasse os trabalhos de casa, salientam o facto de o terem feito mas terem desconsiderado que elas, no seu aniversário, também não o fazem. Ainda que aceitando valores definidos democraticamente e partilhando das suas regras, as crianças reconhecem situações em que a justiça não se garante e em que o coletivo assume prevalência sobre as opiniões individuais.

E – Na altura do Natal. Tiveram uma assembleia em que tiveram de decidir se uma pessoa do grupo deveria levar trabalhos de casa nas férias lembram-se?

O. – A Ar.!

Tom. – Ah foi a Ar.!

O. – Que ela fazia anos!

E – Então, espera, espera! Mas esses assuntos são assuntos que são mais gerais não é? E era desses assuntos que eu queria que vocês me dessem exemplos.

Tom. – Posso?

E – Podes.

Tom – É, nós fizemos a assembleia por causa da Ar. porque a Ar. fazia anos nesse dia e o professor fez uma assembleia para saber quem é que queria, que era melhor ela levar trabalhos de casa ou não. E acho que, eu já não me lembro se foi, ela levava trabalho para casa.

O. – Mas ela não levou.

T. – Levou levou, ela até chorou.

E – Levou, levou. A decisão foi levar os trabalhos de casa.

T. – Olha, mas ela chorou! Chorou, era lágrimas aqui, era lágrimas aqui, ui.

O. – Não, mas é que era justo! É que nós íamos levar, tipo, um maço de folhas!

Tom. – É que era...

[excerto entrevista aspirantes. ASP]

As formas assimétricas de decisão entre as crianças revelam, também, um conjunto de competências de avaliação de justiça e injustiça, presentes na turma e na escola. Tal como argumenta Rayou (1999):

“Elas [crianças] mostram igualmente que, na família como na escola, são capazes de pôr em curso estratégias destinadas a contornar as assimetrias de meios de que dispõem face aos adultos. Pareceu-nos (...) que a sua aptidão para analisar as suas interações com adultos ou pares em termos de justiça ou de injustiça, de conceber tipos de situações mais legítimas que outras, e a criar dispositivos destinados a amenizar uma violência que ameaçaria a ordem estabelecida, participam de competências políticas idênticas, em natureza e até em grau àquelas que manifestam os adultos. É, de facto, necessário, supor a existência de tais competências.” (Rayou, 1999, p.5)

Na mesma perspetiva, Tholander (2007) observa que nos modos democráticos dos professores nas salas de aula, poderá ser frequente que em determinadas situações prevaleça a necessidade de preservação da ordem democrática. Assim, os próprios alunos poderão também adotar lógicas convergentes relativamente a essa preservação (Pollard, 1985; Lima, 1992; Tholander, 2007).

“Os alunos ligam-se frequentemente com o discurso democrático dos professores. Mais especificamente, apropriam-se do seu discurso e utilizam-no para os seus próprios objetivos. Em muitos casos, estes propósitos poderão ser consistentes com os do professor (...).” (Tholander, 2007, p. 463)

Na perspectiva das crianças, as assembleias constituem um bom mecanismo para a tomada coletiva de decisão. O facto de poderem discutir uma determinada e de, a partir dessa decisão, formularem e reformularem argumentos constitui um dos aspetos mais valorizados.

E – Olha, e as assembleias? Tu achas que as assembleias são um momento em que há tomadas de decisão, da vossa parte?

Ca – Eu acho que as assembleias de turma são muito boas para todos nós, porque o professor pode não conseguir tomar uma decisão e somos mesmo nós todos que tomamos essa decisão.

E – Hum, hum.

Ca – Portanto, eu acho que as assembleias de turma são espetaculares, porque nós todos, assim, podemos dar a nossa opinião. A todos os pormenores. Por exemplo, eu digo, oh professor eu quero mudar de casa. E é um bocado longe da escola, e o professor não conseguiu responder. A minha turma, como são 24, vão-nos conseguir dizer o que e que é melhor fazer. De certeza que eles vão conseguir, são 24! São 24 cérebros a trabalhar. O professor é só um. Pode ser maior e ter mais anos, mas as crianças são... todos nós, somos 24.

E – E tu achas importante que haja um sítio onde as tuas opiniões podem ser ouvidas e onde vocês podem tomar decisões? E sem ser na escola, em que outros sítios é que tu gostavas que houvesse essa possibilidade de seres ouvida e em que pudesses dar opinião nas coisas em que achas que tens os tais conhecimentos de que falavas há bocado, e que eras capaz de dar essa opinião?

Ca – Acho que às vezes há umas decisões que eu não sou capaz de dar, mesmo em casa. O meu pai e a minha mãe podem ter decisões e podem estar a falar sobre uma coisa, e eu posso ter decisões sobre o que é que perguntaram, à minha mãe ou ao meu pai.

[excerto “*Quem decide?*”, Ca. 8 anos, QD2]

O excerto de Ca. é importante, por um lado, pelo reconhecimento que dá à dimensão coletiva da decisão, assumindo que várias pessoas a pensar poderão tomar melhores decisões. No entanto, deixa antever um aspeto interessante já discutido no capítulo 1 a propósito das questões da participação das crianças: nem todas as crianças querem participar em todo o tipo de decisões como antevêm que existam algumas decisões para as quais não se sintam preparados ou cuja responsabilidade não queiram assumir. Deste modo, a consideração das questões já previamente discutidas de saber quem quer decidir e como assumem novamente relevância. Os processos de tomada de

decisão são um aspeto central nas assembleias, e nem sempre é fácil para as crianças discutirem e argumentarem o seu ponto de vista, ou certificarem-se de que a sua decisão é a “melhor” que poderão tomar.

E – Olhem e em relação a isso que estão a dizer, deixa-me só fazer a pergunta, em relação ao que estão a dizer e da responsabilidade, e de terem de escolher, não é, entre um tempo que é de brincadeira e um que é de trabalhar. Vocês têm na vossa turma assembleias de turma.

Alex, Mar – Sim.

E – Eu já assisti a algumas. Vim cá ver algumas... hã, vocês acham, porque nas assembleias de turma vocês é que decidem os temas, não é e colocam questões.

Alex – Sim...

E – Discutem, e depois têm de tomar uma decisão. Vocês gostam de ter essa assembleia e esse espaço onde vocês podem colocar essas questões?

Crianças – Sim!

Mar – Mas às vezes quando nós tamos a colocar as, essas situações, e eles decidem uma coisa contrária da nossa...[risos].

Ri – Mas sabe porquê? Porque uma vez a Ar. fazia anos e logo a seguir eram férias de natal. E eram muitas coisas

E – Eu lembro-me dessa situação.

Alex – Pois! [riso]

Mar – Eram muitos dias, e então nosso fizemos uma assembleia e nós decidimos, a maior parte da turma, ela levar e ficar outro dia, para não levar. Decidimos que ela levasse porque era as férias e nós nem todos calhamos numa festa assim. Com férias, portanto, nós achamos, metade da turma, metade e mais alguns. Portanto, ganhou ela levar trabalhos de casa. Portanto, claro que ela ficou em baixo e ficou arrependida de ter colocado à assembleia. [riso].

E – Porque a decisão foi contrária àquilo que ela quis.

Alex – E também às vezes as pessoas... hã, como... uma pessoa não sabe que assunto é que vai ter e a assembleia, a pessoa não gosta da assembleia o professor pergunta a opinião a essa pessoa e essa pessoa não tiver opinião, hã porque sente-se envergonhada. A pessoa se não tiver opinião o que é vai dizer? Não vai dizer nada! E se alguém tá a perguntar o que é que ela acha de opinião, ela não consegue resolver. Não sabe o que é que há-de dizer. Se ela não sabe se deve fazer isto ou fazer aquilo. Porque é como se nós tivermos um lado bom e um lado mau. Nós não sabemos se iremos ir pelo caminho bom ou pelo caminho mau. Mas nós temos de tomar uma decisão, e ao tomar uma decisão vai ser um bocado difícil. Por isso é que nós temos de ter muitas assembleias. Para nos preparar para decidir.

E – Para preparar.

Alex – E para decidirmos esses passos para onde é que devemos ir. Se devemos ir para o lado bom ou para o lado mau.

E – Mas se te dissessem, por exemplo, entre teres estas assembleias e teres esse espaço onde podem discutir, ou não teres, o que é que tu preferes?

Alex – Hã... quando eu às vezes não tenho opiniões não respondo. Mas quando tenho também me sinto às vezes envergonhada. Porque é como na catequese, eu tou lá e não conheço os outros meninos, e eu fico um bocadinho envergonhada. E também não costumo falar muito lá, mas tou sempre atenta a todas as coisas. [excerto entrevistas tarefeiros. 3º ano. ETAR]

Para Alex, a tomada de decisões nem sempre é um processo fácil pois poderá implicar que o faça sobre questões que não domine ou sobre os quais não se sinta tão confortável em falar. A ideia de que existem “boas” ou “más” decisões parece ser comum às crianças da EB como às de Aveiro, como se explorará no capítulo seguinte: a construção de “boas decisões” leva tempo e precisa de encontrar um espaço onde possa ser feita e, sobretudo, precisa de experiência para que as crianças possam habituar-se a construí-las e discuti-las. Este aspeto é central para o nosso argumento na medida em que, tal como se referiu anteriormente, a participação das crianças e, na mesma medida, o seu estatuto enquanto cidadãs, não se dá automaticamente e depende largamente das experiências e espaços que encontram para poderem desenvolver as competências necessárias, nomeadamente, os de tomada de decisão. A tomada destas decisões é fulcral na consideração das crianças como politicamente competentes, capazes de argumentar, discutir e apresentar ideias que possam impactar e transformar os contextos onde vivem quotidianamente.

Para os aspirantes, as assembleias existem também, tal como foi já referido, para a regulação de comportamentos individuais e coletivos das crianças, passados dentro ou fora da sala de aula. O recreio, é um dos espaços que frequentemente se discute nas assembleias, onde questões de justiça assumem particular importância na opinião das crianças (Rayou, 1999). Mas é também neste tipo de situações que a regulação de aspetos centrais das culturas de pares se manifesta, também no sentido político: a criação de regras de conduta, o confronto com diferentes posições dentro do grupo, etc... (Rayou, 1999).

E – Que outros assuntos é que se discutem na assembleia?

O. – Posso dizer?

E – Podes.

O. – Faz de conta que um aluno da nossa turma vai para o computador, para a internet, ver coisas que não é para a idade dele. Se o professor for ao recreio ou coisa assim, se o professor apanhá-lo, fazemos uma assembleia de turma. Já o P., um dia...

Tom. – Não não, O., tá mal. Quando tá alguém com os computadores lá fora, o professor não faz assembleia. Primeiro, castiga-o, depois pergunta-lhe sempre...

O. – O que é que estavas a ver?

T. – O que é que tu estavas a ver?

O. – E ele tem de dizer...

Tom. - e se o professor pensar que ele está a mentir é que faz a assembleia. Não é, ah eu vi-o e vou pôr uma assembleia. Não é.

O. – Pera pera. Não, não.

Tom. – Explicaste mal.

O. – Espera.

E – Olhem, mas eu, não era bem isso que eu queria saber... eu queria saber, a assembleia serve para vocês discutirem assuntos entre vocês todos não é?

T. – Não, mas só que...

O., D. – é!

Tom. – não, mas é que a professora esqueceu-se de uma coisa para dizer. É dizer quando a gente tem alguma... o que é que a professora disse?

[risos]

E – Diz O., diz [riso]

O. – Pera, ele tava no recreio a ver coisas que não devia de ver. A ver coisas assim com tiros e facas. Depois, o P., que é o capitão do grupo, ia a passar por ele e o P. vira-se para e diz assim: P., P., anda ver isto que isto é muito fixe! Depois, o professor ia a entrar na escola e tavameles na entrada...

Tom. – Tu fugiste?

O. – Eu?! Eu não tava com eles. Depois o professor viu, e disse, Paulo fecha já o computador e tás sem recreio. Tocou para cima...

Tom. – Foi quando ele tava na nossa sala não era?

O. – sim, depois, a seguir a passar o sumário, nós, o professor conversou com o P. e com o P. E depois, logo à noite...

Tom. – Mas a culpa não foi do P.

O. – Pois não, foi do P. O P. é que chamou e o P. não devia ter ficado lá.

Tom. – E o P. não devia de ir, ir lá.

O. – Pois não.

Tom. – O P. é que aceitou as ordens dele, portanto. A culpa acho que era muito do P..

O. – E depois, o P., antes das 6 e 30, fizeram uma assembleia de turma, que era sobre aquilo. E depois o P. prometeu ao professor que nunca mais ia abrir o computador lá fora. E não abriu, porque também estava quase a acabar o ano.[excerto entrevista aspirantes. ASP]

O excerto seguinte permite também identificar as assembleias enquanto instrumento de “aprendizagem” para as crianças, em torno de determinados incidentes que sucedam em espaço escolar.

E – O que é que é a assembleia J., explica lá [põe o dedo no ar a pedir para explicar].

J. – Uma assembleia de turma é tipo uma reunião que nós fazemos, para, tipo, quando foi do grupo, a T. queria mudar de grupo, para o grupo da M., ela tava a dizer para trocar o Ca.. E depois, o Ca. não quis trocar e ele não foi para o grupo.

E – Â.

Â – Aquilo que eu acho que é uma assembleia de turma é quando por exemplo, entra uma pessoa, nós temos assim, por exemplo, o professor já não deixa ir ao intervalo nunca mais, é a imaginar. E depois, nós fazemos uma assembleia de turma, e eles vão ter que dizer porque acham que não devem ir ao intervalo.

E – Hum, hum.

J. – Pergunta-se se querem, se não querem...

E – Então, na assembleia, vocês discutem problemas que estão a acontecer na escola, é isso?

Mi. – Nós já discutimos, uma, no 1º ano, sobre o P., mas também fizemos uma assembleia porque eu trepei a uma árvore e fiquei com o pé lá.

J. – Porque ficou com o pé preso! E o M. tava tipo a puxar pelo é, e caiu a sapatilha do M., ele teve de ir arranjar o pé. E depois nós fizemos uma assembleia, para ninguém subir às árvores, aquelas

árvores têm dois ramos assim [desenha com a mão a forma das árvores].

E – Olha, e então diz-me uma coisa, a assembleia para vocês, serve para quando há um problema, vocês discutem esse problema e decidem em conjunto?

J. – Sim, para decidirmos todos juntos.

E – E como é que vocês chegam a essa decisão, da assembleia?

J. – Fazemos uma discussão com todos...

Mi. – Fazemos uma votação e o professor: quem concorda com a pessoa que disse isso?

E todos levantam.

J. – Eu vou dar um exemplo. Tipo, o M. subiu a uma árvore, e, e, desceu, de uma árvore alta, que ele subiu. E desceu. O professor tava a ver e fez uma assembleia a dizer: quem acha que isto é proibido? Quem acha que não é proibido levanta o dedo. E ele levantou.

M. – Nesse dia, nesse dia que eu fiquei preso, todos disseram que eu não devia trepar às árvores. Votaram todos.

J. – E também votaram todos que ninguém podia subir às árvores porque podemos nos magoar! Ou rachar a cabeça.

M. – E podes-te magoar para toda a vida.

E – E essas decisões que vocês tomam, vocês acham que... Diz, Tat.

Tat. – Eu acho que não devemos subir às árvores porque é muito perigoso e podemos cair. Podemos até rachar a cabeça e ir para o hospital.

M. – A minha sorte é que eu caí na terra!

[excerto entrevista aspirantes. ASP2]

As assembleias, por outro lado, são valorizadas pelas crianças pelo facto de encontrarem aí um espaço onde a sua voz é ouvida e onde a discussão com os pares e com o adulto é a característica central.

E – Olha e agora voltando às vossas assembleias e a Tatiana disse há bocadinho que gostava muito que ouvissem aquilo que ela tem a dizer. Porque ela achava que era importante. Que coisas importantes é que vocês acham que aprendem também quando estão a trabalhar em grupo e quando estão na assembleia? Que coisas importantes é que vocês acham que isso traz para vocês?

Â. – Professora?

E – Diz.

Â. – Eu acho que as assembleias, servem para nós dizermos aquilo que nós achamos, e já se pode dizer o que nós fizemos no intervalo.

E – Hum. Tu achas que isso é importante Tat.?

Tat. – Eu que é importante.

E – E tu J.?

J. – Eu acho que é importante a gente ler, tipo, um livro muito grande, um livro com 30 páginas para aí.

E – Alguém se lembra de uma situação de alguma assembleia em que vocês não tenham concordado com a decisão?

Mi. – Também houve no terceiro ano algumas.

E – B. lembras-te de alguma?

B. – Era uma que nós aprendíamos...

E – Diz o que achas.

B. – Em grupo nós aprendemos coisas que se os nossos colegas souberem uma coisa e nós tivermos dúvidas numa coisa, hum, se eles explicarem podemos ficar a saber.

E – Qual é o papel que vocês acham que o professor tem nestas assembleias?

Mi. – é como se fosse aluno.

J. – Tipo, como se ele fosse muito inteligente, ensina-nos tudo o professor. Tipo, nós não sabemos uma coisa, o professor explica no quadro ou explica-nos a nós.

E – Se vocês pudessem escolher entre terem as vossas assembleias e trabalharem em grupo, e não trabalharem assim, o que é que vocês escolhiam?

Mi. – Não percebi.

E – Vocês agora trabalham com o vosso método do grupo, o individual e com a assembleia não é?

B. – Hoje estamos a trabalhar individual.

E – Hoje é individual, mas normalmente durante o ano vocês trabalham assim e têm as assembleias e têm esta possibilidade de ajudar a decidir coisas. O que é que vocês preferiam? Se eu agora vos dissesse tens de escolher: ou não decides ou ajudas a decidir? Ou decides?

B. – Eu escolhia decidir.

J. – Eu acho que não concordava tipo, eu acho que eu não concordava, eu acho que não votava em nada. E eu acho que não devia votar

porque algumas vezes, tipo, o professor diz que às vezes... eu vou dar um exemplo, tipo, o Â. caiu porque alguém empurrou da nossa sala, e o professor diz foi o M. ou foi o P. E alguns não votam! E alguns votam e alguns não votam! E se depois for o M.? E alguns depois não votam porque acham que não foi nenhum!

E – Tu não concordas com isso J.? Achas que toda a gente devia votar?

J. – Eu não acho.

B. – Cada um tem a sua opinião.

E – Achas que ninguém devia votar J.?

J. – Cada um é que sabe o que vai fazer.

E – Olhem, e se ninguém votasse qual era a maneira que tu arranjavas para chegar a uma decisão?

J. – Acho que alguns deviam, mas a minha decisão não é votar. Eu dizia que ninguém devia de votar porque algumas vezes a gente engana-se e diz uma mentira e dizem que é sempre o P., mas pode não ser. Pode ser o Mi., ou eu, ou o Â.!

E – E tu achas que nem sempre as decisões que se tomam são justas? É isso J., que nem sempre são justas?

J. – sim.

[excerto entrevistas aspirante, 3º ano. ASP2]

Além da valorização da sua voz, algumas crianças mencionam outros dois aspetos: o primeiro, o facto de participarem no processo de tomada de decisão em assuntos que lhes dizem diretamente respeito; o segundo, de entenderem estar em posição de igualdade com o professor, cujo papel consideram ser semelhante ao seu. A simetria de posições sociais dentro da assembleia – da redução de algum desequilíbrio que poderia existir entre crianças e adultos – é apontado como um aspeto positivo. No entanto, J. refere que o professor é mais sabedor, mais experiente, e que por essa razão, quando não sabem alguma coisa, poderão recorrer a ele, nomeadamente como auxílio para uma tomada de decisão concreta. Tal como Cockburn (2007) havia já discutido, as capacidades de tomada de decisão de crianças e adultos deveriam basear-se sobretudo em critérios de experiência e de conhecimento adquirido através da experientiação de participação e de tomada de decisão do que noutros, como a competência ou idade para esses mesmos processos. Finalmente, ainda neste excerto, é ainda possível voltar a observar a importância de classificações de justiça efetuada pelas crianças. Neste

sentido, por exemplo, para J. nem todas as decisões deveriam ser votadas, particularmente se estas puserem em causa precisamente esses critérios.

As assembleias, no entanto, não se limitam à observação e discussão de temas internos à escola. Perto do Natal, na Assembleia anterior às férias, duas crianças propuseram à turma que se discutisse a crise económica. Um ano após a entrada oficial de Portugal em recessão, e sendo um assunto amplamente discutido em casa e no País, duas crianças quiseram discutir a crise, em particular, o papel que poderiam ter para atenuar os seus efeitos. Questionaram-se, assim, sobre o que poderiam as crianças fazer de modo a resolver ou atenuar os seus efeitos. Mar. explica a questão.

Professor – O que é que tu queres apresentar aqui, na assembleia de turma?

Mar. – Professor, eu acho que era a crise...

Professor – Explica o que é que é isso. Tu tens uma loja, explica o que é que pediste ao professor. Anda cá! Senta-te aqui (a Mar. senta-se numa cadeira ao lado do professor). Isso, explica lá.

(Silêncio)

Professor – Tu tens uma loja. És tu que tens uma loja?

Mar. – Eu não tenho professor, é a minha tia...

Professor – Pronto, então,

Mar. – Vão os jogadores de futebol

Professor – Só esses é que vão lá comprar coisas? Por isso, está a sentir a crise?

Mar. – Então, se os jogadores sentirem a crise que nós estamos a sentir...
[assembleia de turma. 16 dezembro 2010. AT4]

Após a introdução da questão Mar. explica por que razão a colocou à assembleia.

Professor – É, mas os jogadores, esses vão demorar mais a sentir... Mas não interessa, essa é uma boa pergunta. Portanto, se acontecesse os jogadores sentirem a crise que nós estamos a sentir, sentir a crise económica, não é? E tu apresentaste soluções não foi?

Mar. – Sim.

Professor – E qual foi a solução que apresentaste?

Mar. – Professor eu acho que a Alex. não disse...

Professor – Disse. Ela falou que devemos comprar... ela estava ali com os trabalhos, quando estavas a falar...

Mar. – Ah!!!

Professor – Ela falou que devia-se comprar o quê?

Mar. – Coisas portuguesas.

Professor – Coisas portuguesas, foi não foi? Pronto, e o que é que a Alex. descobriu? Que o professor disse hoje, no início da aula? Era isso que ela ia apresentar no power point.

Mar. – Disse que os produtos... [assembleia de turma. 16 dezembro 2010. AT4]

Com a ajuda dos pais, as crianças efetuaram pesquisas que as ajudassem a compreender o modo como funciona a economia. Uma das coisas que perceberam foi que, ao consumirem produtos portugueses estariam a ajudar a economia a crescer, o que seria necessário para “sair” da crise. Assim, descobriram que os produtos portugueses estariam devidamente identificados nos códigos de barras nos estabelecimentos comerciais, o que ajudaria a facilmente poderem saber quais eram fabricados em Portugal ou não.

Professor – Todos os produtos, para já, têm o quê?

Crianças – 560!!!

Mar. – 560!

Crianças – Códigos de barras!

Professor – Têm um código de?

Crianças – Barras! Barras!

Professor – E a Alex. descobriu que, os produtos que eram feitos em Portugal...

P. – Eram 560! [assembleia de turma. 16 dezembro 2010. AT4]

Assim, e no seu quotidiano – nomeadamente nas idas ao supermercado com os pais, que acontecem com regularidade – as crianças teriam capacidade de exercer influência direta nas decisões do seu agregado, de modo a darem preferência aos produtos marcados com 560. A assembleia transcrita é interessante por diferentes

motivos: por um lado, pelo facto de evidenciar as capacidades de entendimento das crianças para assuntos que podem parecer demasiado complexos a adultos; por evidenciarem a possibilidade de ação e influência das crianças em assuntos macro do quotidiano, que impactam direta e indiretamente sobre elas, revelando, desse modo, um exercício claro de direitos económicos e políticos expandindo, então, as noções clássicas de cidadania tal como se discutiu anteriormente; finalmente, por revelarem que a escola é mais do que a construção do ofício do aluno e que o ofício de criança a perpassa e nela cria tensões específicas. Ainda na lógica da análise de situações que implicam a relação que as crianças fazem entre os níveis micro e macro de vida, numa das assembleias as crianças quiseram discutir o que acontece quando os pais não têm condições para as educar ou quando, devido a algum problema que possa surgir, possam ser encaminhadas para instituições de cuidado à infância. Estas questões, por norma consideradas demasiado sensíveis por pertencerem à esfera íntima das crianças, são evitadas pelo professor numa assembleia. Ainda assim, a decisão de as partilhar recaiu também sobre as crianças que, nesta assembleia em particular, optaram por discuti-la.

Professor – A Cat.! Quem propôs o assunto para Assembleia, foi a Cat.? Força! Explica lá. Tu fizeste uma pergunta à turma, não foi? Põe-te de pé e faz então a pergunta.

Cat. – A pergunta que eu fiz à turma foi como é que..., se os pais se separarem e não conseguissem, o que é que acontecia?

Professor – aos filhos, não é? Onde é que ficavam filhos, é isso? Ok. .?

J. – Se os teus pais se separassem, tu querias ficar mais com quem? Com o teu pai ou com a tua mãe?

Cat. – Hum...

Professor – Mas isso é uma pergunta um bocado difícil oh J. Nós temos imensos meninos na nossa sala que estão, que têm os pais separados, não é? Portanto, a nossa experiência... Nós temos de aproveitar a nossa experiência, não é? é aquela velha historia. Eu parti uma perna, e o N. acabou de partir uma perna. E o N. pergunta, oh Professor, como é que é? como é que é? e eu, dói muito oh N., mas olha, aquilo passa, percebes? Nós temos todos experiência. Há muitos de nós que já partiram uma perna não é?

Crianças – Eu já parti!

Professor – Portanto, vamos passar então à parte da experiência. O J. é um menino que, tu tens experiência J.? Estou-te a perguntar se os teus pais estão separados?

J. – Estão.

Professor – Estão. Então explica à Cat. com quem ficas. Porque é que ficas, e com quem ficas.

J. – O meu pai quer que eu fique mais com ele, sempre. Mas eu também quero ficar com a minha mãe, porque o meu está sempre a pedir para eu ir lá ficar, mas eu também quero ficar com a minha mãe, tipo... eu também quero ficar com a minha mãe porque ela é minha amiga!

Professor – Ok, tudo bem. [excerto nota de observação. Assembleia. 12 de novembro de 2010]

O recurso ao coletivo da turma é também mobilizado pelas crianças quando experienciam situações particulares de vida que são partilhadas pelos pares. Aqui, a partilha quer dessa experiência quer o alargamento do conhecimento sobre a mesma ajuda as crianças a entenderem a sua complexidade e a poderem formar uma opinião. A partir dessa experiência, as crianças observam o papel que cada uma poderá individualmente ter na decisão final, como é o caso de J. ainda que essa possa não ser uma decisão fácil de tomar. No entanto, o professor complexifica a discussão providenciando informações às crianças sobre esse mesmo processo, alertando para a existência de mecanismos em que não são necessariamente as crianças a poder fazer essa escolha autonomamente.

Professor – A pergunta não é do João, é da Cat. O J. só reforçou. Mas já agora, M., diz-me uma coisa. Tu que sabes isto. É o J. que pode decidir que fica com a mãe ou fica com o pai? É ele que decide?

M. – Não, é o tribunal.

P. – O Juiz!

Professor – É o tribunal. É o Juiz, não és tu que decides. O M. é que sabe isso. Vamos lá... [excerto nota de observação. Assembleia. 12 de novembro de 2010]

Perante as indecisões das crianças o professor recorre à experiência do grupo para introduzir a figura do tribunal e do juiz na vida familiar das crianças. Esta informação assume caráter relevante para as crianças que se questionaram sobre o que aconteceria em caso de divórcio dos pais. Na realidade, a questão que as crianças levantaram é complexa na medida em que se insere no âmbito dos seus direitos, nomeadamente o de serem ouvidas nesses processos e de poderem escolher e apoiar

essas tomadas de decisão. Também aqui, a existência de crianças que passaram por situações familiares mais delicadas coloca o professor na posição de tentar definir limites que não deixem as crianças em situações desconfortáveis perante o grupo: “Professor – Exatamente, se é desconfortável para ti então não contas. Olha, palavras sábias! Vocês têm que distinguir uma coisa. O que são problemas de criança e problemas de adulto. Se vocês misturam problemas de crianças com... Vocês quando estão a fazer um bolo põem óleo e azeite lá para dentro?”.

Na relação entre pares e no quotidiano escolar as crianças conhecem frequentemente as suas realidades familiares, falando sobre elas. Assim, sabem que existem crianças que estão entregues a instituições de cuidado à infância, como revela o excerto seguinte.

P. – Era... se um menino for para a... Imagine, se eu fosse para [instituição para crianças e jovens em risco]... há, vai chegar um dia em que a minha mãe vai... vai sentir saudades minhas, mas mesmo muitas, e depois vai-me lá buscar para ficar comigo.

M. – Professor eu sei o que é que é.

Professor – Responde M.. vai-te responder porque eu nunca estive na [nome da instituição], não sei, o marco que já lá estive, responde-te. Força M.

M. – Oh P., se tu estiveres lá na [nome instituição], e estiveres a portar mal e isso tudo, não podes ir a casa. E depois se te portares muito bem, sempre, podes ir a casa. Como eu vou agora.

P. – Não, mas se eu portar-me todos os dias bem, e a minha mãe souber disso, vão ao tribunal dizer que quer ficar outra vez comigo ou não?

Prof – É a tua mãe que decide?

Marco – Oh P. o tribunal é que tem de mandar uma carta para [nome da instituição] para ver se tu podes ou não. Falar do teu dinheiro e assim... [excerto nota de observação. Assembleia. 12 de novembro de 2010]

Ainda que reconhecendo o papel dos tribunais e dos juizes nos processos desta natureza, algumas crianças questionam o modo como elas poderão ser tomadas e, indiretamente, o seu papel enquanto crianças nesses processos.

Professor – Posso dar por encerrada então a assembleia? Tat., para acabar? Encerras tu a assembleia hoje...

Tat. – Mas porque é que tem de ser assim?

Professor – Porque nós vivemos numa sociedade que tem regras Tat., e se fosse cada uma das mães a decidir, podiam não se entender umas com as outras, assim existe uma pessoa... Olha, porque é nós utilizávamos o ano passado a R....

P. – E o R. e eu!

Professor – E o R., para decidir os problemas da turma?

M. – Era porque assim havia discussão sobre os problemas da turma, e assim a R. e o R. iam conversar até...

Professor – Até se arranjar uma solução!

M. – Até se arranjar uma solução!

Professor – É uma forma de organizarmos a nossa turma.

M. – Mas é o tribunal que manda!

Professor – É. Ninguém está acima do tribunal. Tão a perceber? É exatamente a mesma coisa. Mesmo que seja o Presidente, o Primeiro-ministro! Se fizer alguma coisa mal tem de responder ao tribunal.

M. – É o juiz que sabe, o tribunal manda se ele vai para a prisão ou não!

Tat. – Mas a polícia não decide nada.

Professor – exatamente. A polícia não tem decisão. A polícia só entrega as pessoas ao tribunal, quem decide é o Juiz. [excerto nota de observação. Assembleia. 12 de novembro de 2010]

As assembleias assumem-se, então, como local de partilha e discussão entre adultos e crianças, e também de audição de uma voz.

E – E uma pergunta para o P., M. e Cat.. Vocês acham importante na vossa turma o facto de vocês terem uma opinião?

Crianças – Sim!

E – De terem tarefas?

Crianças – Sim.

E – De poderem decidir coisas com os adultos?

Crianças – Sim.

M. – Não.

E – Porque é que achas importante P.?

P. – Porque assim, porque assim...

R. – Porque é muito importante!

E – Porque é que tu gostas de decidir?

P. – Porque assim eu decido uma coisa. Se alguém tiver contra mim, eu, eu... dou uma resposta impressionante.

E – Então, se não tivesses essa oportunidade tu ficavas a pensar uma coisa diferente?

R. – Professora, posso dizer uma coisa? Sabe porque é que existe, porque é que nós fazemos assembleias?

E – Porquê?

R.– Porque, por exemplo, uma pessoa tem uma dúvida. Eu por exemplo, com o R., tenho uma dúvida. E essa dúvida é a dúvida da turma. E como ele pergunta à turma, em vez do professor, hã, fala com ele e diz o que é que é. E como ele tá a saber, por isso é que nós tamos todos, ele sabe e o professor a responder a ele tá a responder também para nós! [excerto entrevista capitães. 3º ano. ECT]

A construção das assembleias e do seu modo de utilização na turma remete, então, para uma lógica de construção quotidiana da cidadania das crianças no espaço da sala de aula, mediadas pela presença do professor, frequentemente requisitada para a argumentação, discussão e síntese das ideias das crianças. Ainda que limitada ao impacto que tem na sala – e fortemente restringida a lógicas micro dentro da organização escolar – possibilita às crianças a construção de um espaço de participação e de tomada de decisão onde mobilizam competências específicas. Aqui, é possível a sua voz ser ouvida e, ainda que as decisões nem sempre recaiam sobre a decisão que tomariam, o coletivo parece exercer uma função reguladora sobre as crianças que aprendem a aceitá-la. No entanto, e também aqui, subsistem tensões e lógicas associadas a dinâmicas de poder e hierarquia dentro dos grupos, e do próprio adulto que motivam frequentemente estratégias convergentes das crianças na tomada de decisão. As decisões e os lugares ocupados pelas crianças, no entanto, não estão isentas de confronto, tal como observamos: em diferentes situações as crianças questionam-nas, e reivindicam uma voz contrária àquilo que possa ser decidido pela maioria.

A limitação das decisões à sala de aula coloca, claro, diferentes interrogações sobre a eficácia da participação em contexto escolar. A ausência da codecisão das crianças em assuntos globais da escola, nos quais gostariam de tomar parte ativa limita a sua capacidade de influência e de transformação das estruturas onde vivem condicionando, desse modo, as experiências quotidianas de cidadania. Ainda que o seu

estatuto possa encontrar-se reconhecido na sala de aula, o mesmo não é verdade para a instituição e para a consubstanciação da ideia da criança cidadã no seu todo. Apesar de todas as limitações, as crianças parecem reconhecer a validade dos seus métodos de trabalho e a diferença relativamente a outras turmas presentes na escola, em particular pelas distribuições mais igualitárias entre si e entre o adulto.

3. “Acho que todas as turmas deviam ser iguais como a nossa. Trabalhar como a nossa. “Poder (es) e exercício(s) de poder(es) na sala de aula

A compreensão das posições que as crianças assumem na estrutura social da sala e da escola procurou-se a partir de entrevistas em grupo com cada um dos representantes das diferentes posições. A atribuição dos papéis que cada um ocupa no trabalho cooperativo é feita pelo docente, bem como a designação dos capitães de turma. A escolha dos delegados e subdelegados é feita por eleição entre o grupo de crianças. No início do ano letivo, o professor realiza uma avaliação diagnóstica dos alunos de modo a perceber os perfis das crianças, através de atividades lúdicas e de aprendizagens formais da sala de aula.

E – Como é que tu organizas no início do ano os grupos que elestêm, vão mudando ao longo dos anos? Primeiro, segundo e terceiro. Como é que se organizam?

PS – Primeira coisa que faço é uma avaliação diagnostica, depois faço um jogo de rãguebi, ensino-lhes e vejo quem tem atitudes de liderança, e de, percebes? Uma para fazer uma despistagem de capitães e tarefeiros, quem aguenta cargas, quem cai, quem se levanta... basta 15m de rãguebi para perceberes logo, tiras as leituras todas, podes-te enganar...

[excerto entrevista docente 3º ano. ED3]

A lógica da cooperação no método de trabalho é identificada pelas crianças como sendo a característica principal.

E – Sim, é o som da gravação. A primeira pergunta que fizemos e que pedimos ao outro grupo, foi para... eu tenho estado a observar a maneira como vocês trabalham, não é? E a maneira como vocês trabalham é uma maneira muito particular, porque vocês têm uma forma muito própria de trabalhar. E de se organizarem na turma. Quem é que quer explicar como é que funciona?

Tom. – O O.!

E – Começamos pelo O. e vamos assim?

O. – Nós trabalhamos em grupo...

E – Trabalham em grupo.

Tom. – Não sabes mais? Eu digo!

Orlando – Sei, tem calma! Às vezes fazemos trabalho cooperativo e às vezes fazemos trabalho individual!

E – Às vezes é cooperativo. O que é que é o cooperativo?

Tom. – Olha, não é só isso que a professora quer saber.

E – E o que é o trabalho cooperativo O.?

Crianças – Eu sei, sei!

Tom. – Eu também sei!

O. – É ajudar uns aos outros.

E – Ajudarem-se uns aos outros?

[excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP1]

As crianças explicam ainda os momentos de trabalho individual como fazendo parte do método mobilizado pelo professor. Os cargos vão modificando ao longo do ano, tal como se verá pelas explicações dadas pelas crianças dos papéis que desempenham em sala de aula. As crianças que ocupam os cargos na base da hierarquia – aspirantes – ambicionam sair desta posição e alcançar as posições mais elevadas, a partir do trabalho que realizem e das avaliações positivas que o professor possa fazer. Ainda que aceitando, na maioria das vezes, como veremos, essas mesmas apreciações, as crianças nem sempre concordam com os perfis que os pares ocupam num determinado lugar. Questionam-nas e traçam diferentes situações onde os papéis possam não ter sido “bem” desempenhados por parte dos colegas.

3.1. Os aspirantes

As entrevistas com o grupo de aspirantes⁸⁵ tiveram como objetivos centrais: Compreender modos de hierarquia na sala de aula; compreender estratégias de poder na sala de aula e identificar especificidades de papéis – aspirantes, tarefeiros, capitães de

⁸⁵Ver anexo nº 12 – Guiões e transcrição de entrevista aspirantes

turma. Questionadas sobre os modos de funcionamento dos grupos e os diferentes papéis os aspirantes identificam-se como o grupo que mais trabalha e que “obedece” a uma hierarquia específica dentro do grupo.

Tom. – Há tarefeiros, há capitães, há aspirantes. Os capitães, na disciplina deles, é para mandar calar...

O. – E trabalhar.

Tom. – Os tarefeiros é...

O. – É trabalhar.

Tom. – Olha, tou a falar!

E – Diz Tom., diz.

Tom. – Os tarefeiros é quando nós tivermos ajuda. Nós a eles e eles explicam-nos.

Orlando – Ajudam.

Tom. – Se nós não, se nós não...

O. – Se não percebemos.

Tom. – Se nós não percebermos vamos ao professor. E também, os aspirantes é, trabalhar, trabalhar, trabalhar.

O. – Trabalhar.

Tom. – E trabalhar e trabalhar.

E – Os aspirantes são quem trabalha mais?

Tom. – Tem de ser. Temos de trabalhar.

O. – Eu sou!

D. – Eu sou!

E – Tu és D.? Trabalhas muito?

D. – Sim.[excerto entrevista aspirantes, grupo 1, 3º ano. ASP1]

O motivo para essa identificação é relativamente simples: os aspirantes ocupam a base da hierarquia dos grupos, devendo trabalhar para alcançarem resultados suficientes de modo a poderem subir na hierarquia. Os capitães, como as crianças explicam, mantêm a ordem no grupo, exercendo a disciplina e regulando o comportamento do grupo. Finalmente, os tarefeiros medeiam as aprendizagens do grupo, sendo tarefa sua auxiliar os aspirantes caso necessitem de ajuda. Apenas quando

os tarefeiros não são capazes de cumprir a sua tarefa as crianças recorrem ao auxílio do professor. Os tarefeiros poderão corrigir trabalhos de aspirantes, dando a nota e seguindo as indicações do professor. Como explica um rapaz de 8 anos: “O – oh professora agora, no nosso grupo, os tarefeiros também dão nota, no trabalho, a ver se está certo e se está errado. Eu hoje só tive um erro! E tive 99%. Se tivesse mais um tinha excelente.” [excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP1].

O trabalho cooperativo e individual não reúne consenso por parte das crianças. Se para algumas a hierarquia funciona e traz vantagens, para outras pode ser causadora de maior stress e maior responsabilidade, nem sempre bem acolhida pelas crianças.

E – E qual é a diferença? O que é que acontece no trabalho individual?

Tom. – Individual é...tamos...

O. – Está tudo calado.

Tom. – Está tudo calado e concentrado para trabalhar se nós não percebermos. Temos de ler outra vez se nós não percebemos. Depois, hã, temos de nos orientar no trabalho. Porque no trabalho individual é para o professor ver como é que nós trabalhamos individual. E então, e também sobre a nota. Porque isso é da maior parte, mas... hã, como é que é? Mais recuperativo.

E – Olha e o que é que vocês preferem? Preferem trabalhar quando estão a trabalhar em grupo ou preferem trabalhar quando estão a fazer o trabalho individual?

O. – Grupo.

Tom. – Acho que é individual.

E – Preferes individual.

Tom. – Porque é, em grupo, assim...

O. – Pois...

Tom. – Olha tu disseste em grupo, agora não vais por mim. É que é assim. Quando nós estamos a trabalhar em grupo, é chato quando nós estamos a fazer trabalho mesmo em grupo, é que quando nós temos e precisamos de ajuda e temos de ir ao tarefeiro, eu tenho de ficar a esperar. Depois, é que fica muito complicado e isso tudo. E eu tava a pensar em dizer que individual é muito melhor, porque individual é tar calado e em silêncio. Assim não ficamos com dor de cabeça. E podemos faltar e assim, e ter más notas. E podemos reprovar. E isso tudo, mas como é individual, é muito melhor individual porque em grupo é uma confusão. Tipo, o capitão é a mandar calar. O tarefeiro é ajudar.

[excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP1]

Os momentos de grupo implicam, para Tom. por exemplo, uma maior organização entre os diferentes elementos, nomeadamente aqueles com maior responsabilidade na gestão do próprio grupo. Assim, prefere o trabalho individual em detrimento do de grupo. O., prefere o trabalho cooperativo e estar em grupo. Ainda que podendo preferir um ou outro momento de trabalho, a maioria das crianças é capaz de identificar pontos positivos no trabalho de grupo, como o facto de terem ajuda em determinadas matérias que não dominam, e de essa ajuda estar disponível no seu grupo de trabalho.

Tom. – É que é assim, é que em grupo é uma confusão. É o David a ajudar-se, é os tarefeiros, são os capitães. É que é uma confusão! É assim, eu para mim é individual, mas é a minha opinião, e então como nós ainda somos crianças era melhor individual, porque nós para aprender temos de saber trabalhar sozinhos.

E – Hum.

Tom. – E também, também é fixe trabalhar em grupo mas só que é mais importante individual.

E – Hum. O que é que tu achas Cat.?

Cat. – Mais em grupo.

E – Preferes em grupo?

Tom. – Ela precisa de ajuda, tanto como do D.

[excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP1]

B. – Nós estamos num grupo não é, e fazemos trabalho individual.

T – Mas também temos algumas funções, tipo, eu e a mariana pequena temos dois capitães e temos dois tarefeiros.

Tat. – E, e o meu grupo é de 5, ou seja, é o Mi., o O., o P. e o T. Eu e o T. somos dois tarefeiros, o M. e o O. são aspirantes, e o P. é o capitão.

E – Mas eu queria que vocês agora pensassem como quando eram aspirantes. Porque vocês passaram a tarefeiros há pouco tempo. Uma das coisas que eu já percebi, é que vocês têm alturas em que trabalham em grupo, não é, e outras em que trabalham individual.

Crianças – Sim.

E – Qual é a diferença dos dois trabalhos? Quando estás em grupo, o que é que tu trabalhas?

Tat. – Trabalho [risos].

Â. – Quando nós tamos a trabalhar em grupo, por exemplo, nós temos uma mesa, por exemplo, eu e a Ri.. E a B. e o Ca., e uma mesa, sobra, fica sozinho, e quando ele, às vezes, tem uma dúvida, vai para a nossa beira e faz connosco. E quando é individual, nós...

B. – Faz tudo sozinho.

Â. – Faz tudo sozinho só que, se tiver dúvidas, vai ao professor. E o professor explica, e depois vai outra vez para o lugar.

B. – oh Â., esqueceste-te de dizer que os tarefeiros perguntam sempre ao professor.

Â. – Sim.

Tat. – Pronto. O que é que eu ia dizer?

E – Ias falar sobre o trabalho de grupo e o trabalho individual.

Tat. – Aah sim! É assim, o trabalho de grupo, é... [riso]. Pronto, o trabalho de grupo é que... hum...[riso], todos do grupo, todos estamos a trabalhar e se tivermos dúvidas, perguntamos ao tarefeiro, ao capitão...ou então, ajudamo-nos uns aos outros. Juntamo-nos com um par do nosso grupo e fazemos o trabalho. E o trabalho individual é...

P. – Cada um faz o seu.

Tat. – Cada um faz o seu trabalho, hum, sozinho, e se tiver dúvidas vai ao professor, e se não perceber outra vez, o professor explica no quadro, para todos que tiverem dúvidas.

P. – É uma dúvida de turma.

E – E passa a ser uma dúvida de turma. Eu lembro-me de ver isso nas vossas aulas.

Tat. – Pois.[excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP2]

Ser aspirante é para as crianças distinto de exercer outras funções no grupo. As crianças são capazes de descrever as funções atribuídas a cada um dos papéis e, sobretudo, os tipos de competências que deverão associar-se a cada um deles. Neste sentido, são capazes também de atribuir diferentes legitimidades a cada um dos papéis, objetivando diferentes competências que os pares poderão individualmente demonstrar. A legitimação das hierarquias e o seu reconhecimento por parte dos pares é particularmente importante de analisar, sobretudo, porque essa legitimidade nem sempre é constante, existindo momentos em que as crianças questionam, tal como veremos.

E – Olha, e o que fazem os aspirantes?

O. – Aspirantes têm, de estar sempre a trabalhar!

Tom. – Eu, eu já disse há bocado! É que é assim...

Cat. – Os aspirantes aspiram tudo.

Tom. – Cala-te [risos]. Os capitães [risos].

O. – O quê? O que é que ela disse?

Tom. – Ela disse [risos] que os aspirantes aspiram tudo.

Crianças – [riso].

Tom. – E então, os capitães é para mandar calar e também têm de trabalhar. O professor diz aos capitães... hã, ai! O professor disse quem é capitão porque o professor tem confiança neles.

E – Hum.

Tom. – Pra...têm competências para capitão. Então...

E – Hum, hum. Olha e que competências são essas? Tom., o que é tu achas que é preciso?

Tom. – É, trabalhar, não falar muito.

O. – O P. tá sempre a trabalhar?

Tom. – Olha, mas ele é um bom capitão.

D. – Pois é.

Tom. – É por isso que o professor não o tira. É muito importante para ele.

O. – Porque ele já teve uma nota...

N. – Isso foi só uma vez.

Tom. – Ele não teve!

Cat. – Teve teve!

E – Teve 100%? E que mais é preciso para ser capitão?

Tom. – Capitão é a importância. É a importância do estudo, não brincar muito, tar concentrado nas aulas.

O. – Tar calado, não falar.

E – Olha, e um aspirante, por exemplo? Tu achas que um aspirante tem de ter certas competências?

Tom. – Um aspirante tem de tar sempre.

O. – Ele não deixa falar ninguém.

Tom. – Eu acho que não.

O. – O quê, não percebi.

[excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP1]

Ao explicar as características dos aspirantes, as crianças identificam o trabalho como a principal componente desse papel. No entanto, ao explicarem outros papéis as crianças associam a esse papel outro tipo de características – a par do desempenho acadêmico (central na atribuição dos diferentes papéis), os capitães deverão assegurar que assumem um cargo de importância, que têm a confiança pessoal do professor, que são capazes de estar atentos e de liderar um grupo de trabalho. A capacidade de estabelecer disciplina e de regular comportamentos é central para o exercício do cargo de capitão de grupo. No entanto, consideram que mesmo um aspirante, por exemplo, detém as competências necessárias para ser capitão de grupo. Mas, e ainda que um aspirante pudesse obter uma performance acadêmica que lhe permitisse ascender na hierarquia de grupo, essa “subida” teria de respeitar a ordem estabelecida, sendo impossível, na perspectiva das crianças, saltar algumas dessas etapas.

E – Se um aspirante tinha, por exemplo, estas competências? Achas que o aspirante também podia ser capitão? Também tinha essas competências?

O. – Acho que sim.

Tom. – Eu concordo com o O..

Cat. – Mas é só isso, eles têm de trabalhar para ser capitão, têm de merecer o título.

Tom. – Se eles quiserem ter o capitão... é assim. A ordem é capi... aspirante, capitão, tarefeiro.

Cat. – O tarefeiro é mais acima que capitão.

Tom. – Então, mas é assim, o aspirante tem de estar sempre, sempre, a trabalhar. Tar concentrado nas aulas. É que é assim, a maior parte das vezes, eu encravo sempre nos testes.

E – Hum.

O. – Oh não és só tu [riso].

Cat. – Oh eu também tive insuficiente menos.

Tom. – E eu tive suficiente.

E – Tu achas Tom., por exemplo, os tarefeiros...

Tom. – Tipo, eu tive bom a matemática. Não é? Se tivesse excelente já dava quase para capitão.

O. – Capitão?

Tom. – Sim, e vou passar logo para tarefeiro?! E passo de capitão, também? Tás a brincar!

O. – Olha, mas o M. acho que era aspirante e passou logo para capitão!

Tom. – Claro! Capitão passa... Tu tavas a dizer de aspirante para tarefeira e ia passar logo capitão.

Orlando – Não oh. É de aspirante para capitão e de capitão para tarefeiro.

[excerto entrevista aspirantes, 3º ano. ASP1]

As estruturas e dinâmicas de poder são reconhecidas e respeitadas pela maioria das crianças, ainda que admitam que determinadas crianças teriam as competências necessárias para serem capitães, por exemplo, com exceção de um aproveitamento que, efetivamente, o permita. Além disto outras lógicas sociais estabelecidas são evidenciadas pelas crianças: o mérito, o ser-se merecedor de um determinado tipo de lugar em detrimento de outros, e novamente, a lógica do trabalho inerente ao “ofício de aluno” já anteriormente explorada. Reconhecendo essas lógicas, as crianças são capazes de avaliar se o desempenho de cada papel é bom dentro do grupo, a partir da lógica das competências que cada uma deverá demonstrar. O raciocínio utilizado pelas crianças para explicarem o trabalho dos capitães foi novamente mobilizado quando questionados sobre o que faz o tarefeiro no grupo.

Tom. – Os tarefeiros é, para a minha opinião, é tar sempre a trabalhar e ajudar quando nós... mas elas têm de ter sempre competências para quando a gente tiver ajuda, temos de ajudar logo.

E – Hum, hum.

Tom. – O professor tá-lhes a pôr para tarefeira, e tarefeiro, não é só tarefeira [riso].

O. – Oh professora eu queria perguntar uma coisa.

E – Pergunta!

O. – Quando se é tarefeiro e se vê uma coisa mal do aspirante, não se diz logo... Eu... a Tat. é tarefeira, e eu tinha um texto mal e ela disse, tá mal! E eu assim, apago tudo? E ela, deixa estar, vai assim agora.

Tom. – Olha, não é assim que se faz isso. Ela, eu acho que não tinha competências para isso, ela.

O. – Pois, é que ela vira-se para mim e diz, está mal, e eu apago tudo? E ela, agora não, deixa tar, vai assim.

Tom. – Grande tarefaira que ela deve ser! É que os tarefeiros não podem ser...

Cat. – Pera, pera.

E – Deixa o O. acabar de contar...

O. – É que eu acho que ela tá a corrigir os trabalhos, e tudo tá igual ao trabalho dela, que ela levou para casa e tá certo. O que não tá igual a ela não tá certo!

Tom. – Mas é assim. Mesmo que o trabalho, tipo, eu sou tu, quer dizer, eu sou a Tatiana, e tu és o O., normal.

O. – Tu ias-me mandar.

Tom. – Então, ora chega cá. Dá-me os trabalhos de casa. Para corrigir, temos de tar...

O. – Temos de tar a corrigir...!

Tom. – Mas mesmo que eu tiver o meu trabalho de casa e aqui o teu, eu tenho que tar... mesmo que o nosso esteja igual, temos de ver por todo o grupo. Mesmo que o nosso seja igual, se calhar nós até temos mal! É que nós temos de ver é por todo o grupo. É essa a importância do grupo. É ter tudo bem!

O. – Mas na mesma, se os tarefeiros...

Cat. – Mas se nós temos uma coisa bem e que não esteja igual ao do tarefeiro, também fica bem.

Tom. – Não, não é isso. É...

Cat. – Mas não está igual...

Tom. – É que às vezes os tarefeiros, quando corrigem, é à pressa. Tipo, a Tat. Oh deixa tar, vai para o professor. Isso é uma má educação. Ser tarefeiro, não é assim nisto.

O. – Pois não.

Tom. – É a importância do tarefeiro é corrigir direitinho e se não se tiver igual, tu és a Tatiana e eu sou o orlando, pronto. Então, tu és a tarefaira: olha, tá aqui os trabalhos de casa. Então tu, quando isto, quando isto tá igual. Tão aqui os dois. Quando tá igual, o tarefeiro tem de perceber como é que está igual. Porque se ela não perceber o que ela escreveu tem de ir apagar.

O. – Claro!

Tom. – Porque ela não percebeu. É que é, evidentemente que não ia com aquilo sem perceber o que é que escreveu.

[excerto de entrevista, aspirantes, 3º ano. ASP1]

Ser-se tarefeiro no grupo tem grande importância, uma vez que os tarefeiros têm como função ajudar os colegas no grupo a desenvolverem um bom trabalho, a tirar dúvidas, a fazer exercícios... O tarefeiro deverá, assim, garantir em primeiro lugar ser ele capaz de desempenhar uma determinada tarefa para, posteriormente, poder ajudar o seu grupo. Também aqui, há determinadas competências que as crianças acreditam que um tarefeiro deverá ter: ser paciente, ajudar os outros, ajudar a corrigir um trabalho que esteja mal... Quando não revelam este tipo de comportamento as crianças consideram que não está a comportar-se como uma verdadeira tarefeira. No entanto, e como veremos, o exercício desta posição e a responsabilidade para como grupo não é uma coisa fácil para todas as crianças, ainda que ocupem a posição mais “prestigiada” dentro do grupo de trabalho e do grupo de pares, no geral. Por outro lado, os aspirantes procuram cumprir os diferentes critérios para ascenderem na hierarquia: conhecendo as condições existirá sempre a possibilidade individual de ascenderem na hierarquia, assumindo maior poder e também maior prestígio dentro do grupo

Por outro lado, as crianças que ocupam a base aspiram ao topo, procurando responder positivamente às condições que a tornarão possível. É ainda possível uma criança retirar-se de uma posição no topo da escada por diferentes razões. Cat, 8 anos, era tarefeira já desde o ano anterior, e perante um conjunto de pressões e responsabilidades que sentiu serem demasiadas, convocou uma assembleia para que pudesse regressar ao posto de aspirante, abdicando do anterior. Na assembleia quer crianças quer professores, concordaram que Cat. mudasse de posição. No entanto, à medida que o tempo passou Cat. concluiu que preferia voltar ao lugar anterior precisando, para isso, de reconquistar esse posto e, desse modo, relegitimar o seu papel e o seu poder. Este episódio é analisado nos pontos seguintes deste capítulo.

3.2. Os capitães

Os capitães de grupo têm como principal função a garantia das condições para os grupos de trabalho, como a gestão de tempo, de algum conflito que possa surgir. Trata-

se de um papel de carácter mais vigilante face ao grupo, onde perante a ausência do professor, os capitães assumem a responsabilidade da sala.

E - ... Como já ouvi os tarefeiros a falar, queria agora ouvir os capitães, certo? Então, vou fazer a primeira pergunta...se tivessem de me explicar a mim o que é que é ser capitão de grupo, o que é que vocês diziam que um capitão faz na sala?

P. – Hã, um capitão garante o silêncio, faz com que todo o grupo se porte bem, e quando o professor diz para os capitães manterem o silêncio, é para nós mandarmos calar o grupo se estão a fazer muito barulho.

E – E mais R.?

R. – Hã, às vezes quando, às vezes o professor sai porque tem de fazer coisas e os capitães ficam a tomar conta da sala, e depois o último a sair é o marco.

E – Hum, que é o capitão de turma?

R. – Sim, e o P..

M. – Mas eu tenho mais... eu tenho melhor comportamento do que ele.

Ca. – E o capitão mantém silêncio. Mais? Só faz isso.

E – Olha e vocês gostam de ser capitães?

Ca. – Eu gosto!

M. – Sim.

E – Olhem, e os capitães têm muita ou pouca responsabilidade?

Capitães – Muita! Têm muita!

P. – Eu e o M. temos a melhor.

M. – A melhor.

Rub. – O M. e o P., os capitães de grupo, até são, quando o professor não tá, os delegados têm de tomar conta, mas eles os dois ainda tomam mais conta do que os delegados.

[excerto entrevista capitães de grupo, 3º ano. ECT]

A característica fundamental associada aos capitães é a da responsabilidade na manutenção da ordem na sala de aula e na regulação dos comportamentos individuais e coletivos. No entanto, a lógica da responsabilidade de cada um no grupo parece ser referenciada pelas diferentes posições. Ainda assim, aos capitães compete uma

responsabilidade explicitada e consubstanciada na regulação dos comportamentos individuais e coletivos, nomeadamente quando surjam tensões ou conflitos que assim o justifiquem. Assumem, por isso, um papel de maior autoridade quer perante o adulto quer perante os seus pares. Na ausência do professor, é aos capitães que compete assegurar que os grupos trabalham, fator que nem sempre é encarado de forma positiva pelos pares, ainda que o papel dos capitães esteja devidamente legitimado.

O professor sai da sala, e as crianças conhecem o sistema de funcionamento quando este se ausenta. Os capitães de grupo ficam responsáveis pelo seu grupo e o delegado de turma fica responsável por supervisionar a turma. Perante os seus grupos, os tarefeiros nem sempre têm tarefas fáceis ou simples, pois cabe-lhes, por exemplo, organizar as tarefas dentro do grupo. A tarefa é individual, e por isso, contam com menos ajuda do seu grupo. O Â., está a tentar terminar a sua tarefa e precisa de ajuda do seu capitão, o Ca.. Mas o C. diz-lhe que o trabalho é individual, e que por isso, não pode ajudá-lo. Ca. pensa também que o Â. é pouco autónomo a resolver as suas tarefas. Tat., como subdelegada aponta num papel os comportamentos do seu grupo, e manda calar a turma e os membros dos grupos que estão em pé. Pergunto ao P. se não devia estar no seu grupo. Responde-me, dizendo: “Mas eu sou o capitão de grupo e posso decidir!” e retira-se. T. manda calar novamente a turma e manda a Mar. trabalhar. A Mar. explica que já terminou a sua tarefa e que está a ajudar a S.. A Mar. contesta o facto de a Tat. se estar a intrometer no seu trabalho e do seu grupo. O Ca. vem ter comigo e pede-me opinião. Diz que o Â. está sempre a pedir-lhe ajuda e que é sempre o grupo a dar-lhe respostas. A Alex. e o Ca. pensam que ele precisa de aprender a trabalhar sozinho e que não pode pedir tantas vezes ajuda. Depois da explicação pergunta-me “Não achas correto?”. Perguntei ao Ca. se ele acha que o Â. já é capaz de fazer trabalhos sem ajuda, uma vez que está há poucos dias no grupo e na escola. O Ca. diz que sim, uma vez “que o trabalho é muito fácil”. A Alex. decide que não vai dizer ao professor que o Â. precisa de muita ajuda. P. separa dois grupos que estão a discutir. A Mar. continua a dizer que o seu grupo já terminou todas as tarefas. O C. e o P. desafiam a T., como subdelegada, dizendo que está a fazer coisas que não lhe competem. (...) Mar. expõe a situação ao Professor, pois um elemento de outro grupo foi ver a resolução do trabalho e tal não deveria ter acontecido. A. queixa-se ao professor do comportamento dos grupos e do P. dizendo que ele esteve sempre a fazer palhaçadas. O professor pergunta ao P. o que aconteceu e este diz que não foi verdade. O Professor explica que os delegados não devem intervir na sala nem os capitães. P. diz que a Tat. diz coisas que não são verdade. O T. diz que a Tat. esteve a pôr riscos no comportamento, e que “cada vez que eu falava, ela punha-me o dobro dos riscos!”[excerto nota de campo, 22 de março de 2011. Turma do 3º ano]

As normas da sala e a gestão das relações entre pares, ainda que legitimamente salvaguardadas – seja pela votação das próprias crianças, seja pela nomeação do professor – não estão isentas de desafios e conflitos entre os grupos. A manutenção da ordem, ainda que importante, é frequentemente contestada sobretudo se aos grupos

forem impostos comportamentos que não competem a quem lidera. As lógicas de poder, presentes nos grupos são sistematicamente desafiadas, sendo comum as crianças recorrerem ao adulto para a verificação da posição assumida ou, pelo contrário, para a sua justificação. Estas situações causam nas crianças algum desconforto.

E – Vocês gostam, no geral de ter estas responsabilidades? E gostam de participar nas assembleias de turma?

R, Rub. – Sim!

E – Sim?

P. – Oh professora, eu e o M. já tivemos muitas situações que não conseguimos...

E – De que situações P. É que te lembrás?

P. – Tipo assim, nós vamos aos grupos e mandamos calar e eles não se calam, continua sempre a falar...

E – Hum.

P. – E não se calam.

(...)

E – Olha, e quando vocês não conseguem fazer alguma coisa, o que é que fazem?

R., Rub.. – Nada!

P. – Nós nunca desistimos.

R. – E estamos sempre ali...

[excerto entrevista capitães, 3º ano. ECT]

Os capitães têm ainda a responsabilidade de mediar essas relações quer com o professor quer com elementos exteriores à turma. Essas mediações, no entanto, implicam um reconhecimento explícito de posições de poder dentro da turma que deverão ser reconhecidas, não apenas pela legitimação tacitamente atribuída pelo professor, mas em conjunto pelo coletivo da turma.

E – P., o que é que faz o capitão da turma?

P. – Protege a turma se alguém se meter com eles.

Rub. – E às vezes professora, quando batem à porta, da outra sala, os capitães vão lá e perguntam: o que é que queres? E eles dizem. E eles, como somos capitães são eles que falam com eles e não nos deixam ir lá para fora. Quer dizer, podemos ir lá fora mas não nos podemos é meter na conversa.

Ca. – E tomam conta da sala, também. Se nós, tipo, o professor nos manda sair nós saímos.

P.– Os capitães é que vão lá e dizem, a seguir.

E – Então eu tinha de pedir ao P. ou ao M.?

Ca. – Sim.

M. – Não.

[O P. e o Ca. exemplificam o trabalho dos capitães ao organizar os alunos para sair da sala.]

E – Muito bem, já percebi! Agora, já percebi. Então normalmente o professor fala com o P. e com o M., não é?

P. – Com o M., com o M. e comigo.

Ca – E às vezes, os professores falam sempre com os capitães, não é?
[excerto entrevista capitães. 3º ano. ECT]

Do mesmo modo, e ainda que exercendo posições legitimamente negociadas e/ou atribuídas, os capitães estabelecem relações de interdependência com o professor, cuja importância não desaparece nem se dilui, por completo, no coletivo da turma. No limite, e ainda que respeitando essas posições, as crianças têm no adulto a percepção de um papel de regulação do seu próprio coletivo. O coletivo, aliás, depende frequentemente de validação do papel do adulto tido como mais experiente e mais conhecedor de modos de resolução de problemas do que as próprias crianças, isoladamente.

3.3. Tarefeiros

Os tarefeiros possuem, na perspectiva dos diferentes grupos, a função mais importante no grupo. Deles depende o rendimento coletivo e individual de cada membro, assumindo por isso uma responsabilidade relevante quer perante os grupos quer perante o próprio professor.

E – Então, se vocês tivessem de me explicar, como se eu não percebesse nada do assunto! O que é que vocês diriam que são os tarefeiros, o que é que

eles fazem e que importância é que eles têm na sala de aula? Quem quer começar? Pode começar quem quiser, começa um e depois fala o outro...

Mar. – Então posso ser eu?

E – Podes Mar., diz.

Mar. – Ser tarefeiro é quando nós ajudamos aspirantes, quando eles estão com dúvidas e os capitães também. As nossas tarefas é não dizer as respostas, mas sim explicar como se faz, e se eles tiverem meso muitas dúvidas, dizer ao professor.

Mar. – E também se precisarem de fazer, nós ficamos lá com eles e explicamos. Mas eles é que dizem sempre as respostas.

E – Quem é que quer acrescentar? Diz Cat.?

Cat. – Posso dizer a minha resposta?

E – Sim.

Cat. – Eu acho que ser tarefeiro é... trabalharmos muito bem e à medida, também podemos ajudar os aspirantes, hã, e os capitães, e também alguns tarefeiros, porque os tarefeiros também se podem ajudar uns aos outros, hã, com, não podemos chegar lá e dizer as respostas, mas sim explicar como chegar lá às respostas. Que é para, não ser muito difícil, mas se eles não tiverem a compreender, podes falar ou com o próximo tarefeiro que temos connosco ou com o professor, o professor também nos dá uma ajuda e depois se ele conseguir, se ele não conseguir fazemos outra vez e se ele conseguir.

Mar. – É quando nós temos dúvidas também, a mesma coisa que o aspirante tem a dúvida nós também temos a dúvida, perguntamos aos outros tarefeiros a ver se sabem. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

O tarefeiro não é, então, um elemento que aponta as respostas, mas que ajuda os elementos do grupo a entenderem as dúvidas e a realizarem os seus trabalhos. Na perspectiva das crianças, o importante é que os tarefeiros possam permanecer com os grupos auxiliando aqueles que necessitem da sua ajuda. Os tarefeiros podem, eles próprios, ter dúvidas, pelo que poderão recorrer ou a um tarefeiro de um grupo diferente do seu ou ao professor. É também, segundo as crianças, o que tem maiores responsabilidades perante o trabalho escolar e o sucesso do próprio grupo. Do mesmo modo, é também o que dentro do grupo detém maior poder, nomeadamente na gestão do próprio tempo de trabalho e na avaliação daquilo que cada membro do grupo deverá fazer. Também aqui diferentes tensões poderão surgir, como o facto de as crianças terem diferentes ritmos de trabalho e de requererem maior ou menor ajuda do tarefeiro, ou de o tarefeiro poder não ser considerado o mais competente para o cargo. Assim, na

perspetiva das crianças, não são apenas os resultados escolares que contam para que se desempenhe bem esse papel.

Cat. – Queira acrescentar um pouco aos tarefeiros que falaram. É, nós também devemos, quando nós vamos perguntar, corrigir os trabalhos de casa aos aspirantes, e aos capitães, se eles perceberam como é que aquilo se faz.

Cat. – Porque se nós não soubermos, se eles, se eles souberem fazer aquilo, ou não... por exemplo, se eles souberem, faz... se eles tiverem tudo certo e perceberem aquilo tudo, pronto. Tá tudo ótimo. Mas se eles tiverem algumas coisas certas mas não perceberem, devem falar com os tarefeiros ou com o professor. ... mas também podem ter tido dúvidas, mas também podem ter tipo coisas erradas. Podemos ajudar a não terem coisas erradas, e a ver se eles perceberam. É, se eles tiveram tudo errado nos trabalhos de casa, corrigimos e temos de explicar aquilo muitas vezes até eles compreenderem.

E – Até eles conseguirem compreender... Olha, e esse papel...? Diz, Mar., diz.

Mar. – Muito raramente, muito mesmo, nós costumamos fazer isso, eles têm respostas certas, mas porque copiam e também... isso não é certo, porque nós estamos a corrigir uma ficha e temos sempre de perguntar ou se eles estão a perceber e como é que eles, como é que eles chegaram à conclusão, e para explicar por vezes, quando eles copiam, não sabem como é que explicam. E depois ficam com dúvidas nisso. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

Perante a sua função, os tarefeiros deverão também regulamentar comportamentos que considerem errados ou corretos, como copiar, por parte dos membros do seu grupo. Novamente é possível observarem-se tensões nesta relação com os pares: ainda que o cargo esteja legitimado e seja globalmente aceite pelas crianças, diferentes situações motivam conflitos e divergências entre os grupos. Os cargos deverão obedecer a determinados critérios, como explicam as crianças.

E – Olha, oh N., e agora explica-me tu como é que alguém se torna tarefeiro? Num grupo?

N. – Temos de trabalhar muito. Temos de ter muitas vezes excelente.

E – Tu gostas de ser tarefeiro N.?

N. – Sim.

E – Gostas de ter essa tarefa?

N. – Sim.

Mar. – Mar. também temos de ter durante 5 dias, 90%.

Mar. – Quando nós tivermos 4 dias, e só nos faltar um, menos de 90% temos de começar tudo de novo. E quando tivermos 5 dias, 90% ficamos tarefeiros.

E – Hum, hum.

Mar. – Mas não é só isso temos de mesmo quem tiver dias 90% não chega a tarefeiro, ainda temos de trabalhar muito!

Cat. – Posso só acrescentar uma coisa? Hum, quando falta algum tarefeiro do grupo por exemplo, no meu grupo, sou eu e o T. os tarefeiros.

E – Hum.

Cat. – Se eu e ele faltássemos os aspirantes também podiam começar a explicar uns aos outros... por exemplo, a Tatiana está ali no grupo e de vez em quando também explica e tenta explicar muitas vezes as coisas certas que é para conseguir chegar a tarefeiro. Então, uma das hipóteses também para chegar a tarefeiro é... quando somos aspirantes ou capitães devemos também saber, de vez em quando podemos dar os aspirantes, ou os capitães podemos dar assim umas explicações. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

Os resultados académicos e comportamento são as principais componentes de distribuição do trabalho, ainda que o cargo não seja definitivo. As posições nos grupos vão variando mediante essas prestações, sendo claro que a maioria das crianças deseja manter a sua posição e estatuto mais elevado no grupo. Os tarefeiros consideram que deverão trabalhar muito, do mesmo que os aspirantes afirmam o mesmo ao referirem-se ao trabalho que terão de fazer de maneira a poderem subir. Os cargos dependem também de dinâmicas individuais e coletivas que se instalam nas turmas, ainda que no início do ano todas as crianças iniciem como aspirantes.

Mar. – Tu não sabes, tu não sabes as notas dela...

Alex. – Ela acha que ela vai tirar boas notas, percebeste? E também para chegar a tarefeiro temos, é como iniciar o início do ano. Começamos por ser todos aspirantes, o professor às vezes escolhe alguns tarefeiros...

Cat. – Não nós somos aspirantes mas só quem tiver boas notas ...

Mari. – Não, não!

Alex. – Ele escolhe...

Mar. – Não! Nós quando estamos no início do ano, o professor vê os testes do ano passado e diz assim: quem vai ser tarefeiro é...! Antes de sermos tarefeiros temos de fazer um teste, nesse mesmo ano. Depois, o professor vai ver aos testes e se tivermos algum teste com excelente ou com notas boas, tornamo-nos tarefeiros...

Cat. – Mas se não tivermos... !

Alex. – Nos primeiros testes se eu ficar aspirante, e depois ele tem um bom comportamento durante alguns dias, e notas boas, sobe mais um bocadinho para capitão. Depois, o capitão se tiver mais boas notas sobe para tarefeiro, e depois o tarefeiro se tem boas notas sobe para secretário.

Mar. – Sim, mas às vezes não podemos, não é, o secretário, o que está mesmo... em cima dos cargos, é tarefeiro, e secretário. Eu, por exemplo, recebi o título por fazer uma boa ação, uma coisa boa. E o meu colega também recebeu o título por fazer um texto bom. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

Em algumas circunstâncias, e apesar de reconhecerem legitimidade ao professor para escolher determinados cargos, as crianças apontam a necessidade de consultar a turma, considerando que dessa forma poderia ser mais justo. Por outro lado, e por parte do professor, este reposicionamento de papéis poderá suceder por razões pedagógicas de que as crianças nem sempre tenham conhecimento, como a necessidade de valorizar um determinado membro da turma ou ainda de integrar um novo elemento na turma.

Cat. – Porque tenho boas respostas, e faço coisas bem. Faço coisas que dão para chegar a tarefeiro. E o professor diz: Cat., vem cá ter comigo. O professor diz-me tu deves, tu achas que... o professor pergunta sempre à turma, quer dizer, não pergunta só à pessoa, pergunta à turma: turma, acham que... acho que deve perguntar à turma porque se ele diz, acho que nunca aconteceu. O professor quando deve achar que um menino ou deve chegar a tarefeiro, capitão. Assim para chegar para cargos, hum, o professor de vez em quando tem dúvidas, e também de vez em quando é difícil de procurar. Porque nem todos os tarefeiros tiram assim tão boa nota. Não é tudo sempre excelente! Eu tirava excelentes, e no segundo ano cheguei a tirar dois excelentes, e um suficiente! Mas por acaso acho que o professor também deve perguntar várias coisas, por exemplo, há um menino que se porta muito bem, que faz coisas muito bem e que costuma ter boas notas. Acho que o professor também deve perguntar à turma, também. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

A ideia de poderem participar nessa tomada de decisão é também fundamentada numa lógica clara: a par dos resultados académicos existem características das crianças que são valorizadas e que os pares conhecem em dimensões diferentes do professor. Assim, estariam em posição de elas próprias poderem sugerir determinada criança para o exercício de um cargo para o qual consideram que seria competente. Por outro lado, se a responsabilidade que assumem no grupo comporta prestígio na hierarquia de pares, poderá também causar tensão nos próprios tarefeiros, que sentem também a necessidade

de serem ajudados mas que, no final, terão de ser capazes de ajudar os elementos do seu grupo.

Mar. – Agora que tão a falar de grupos, o meu grupo é o único de 5 e que só tem uma tarefaira. Todos os dias eu tenho de corrigir 4 meninos e ajudar 4 meninos. Mas isso também não me cansa.

E – Olhem, e uma pergunta, vocês acham importante... por exemplo, eu já percebi que ser tarefairo, por aquilo que vocês dizem, e pelo que eu vejo, porque tenho estado a ver-vos a trabalhar, não é? Eu já percebi que ser tarefairo é um cargo de muita responsabilidade.

Alex. – É é!

Mar. – É muita responsabilidade!

E – Vocês...

Cat. – Porque nós temos ali os aspirantes e os capitães todos cheios de dúvidas. De vez em quando, eu também, lá no grupo, quase que é preciso ter praí os tarefairos todos da turma porque eu não consigo explicar, não consigo!

Mar. – Sabe porquê? Porque às vezes...

Cat. – Não consigo!

Mariana – É tão importante, porque às vezes... hum... nós, hum...

Cat. – Aquilo que eu disse, eu de vez em quando apetece-me ir a todos os grupos e perguntar: como é que isto se faz? [excerto entrevista. Tarefairos. Turma do 3º ano. ETAR]

A responsabilidade é também vivida de modo distinto pelas crianças, e releva, como as próprias referem, da experiência que possam ter. Assim, quanto mais responsabilidades assumam na sala e no trabalho, melhor conseguirão cumprir o papel.

E – Mas por exemplo, em relação a esta responsabilidade, vocês alguma vez sentiram, ou vocês alguma vez acharam que esta responsabilidade toda que vocês partilham, já alguma vez acharam que era demasiada responsabilidade?

Mar. – Nós temos de ter muita responsabilidade, porque não podemos dizer uma coisa errada ao aspirante. Se chega lá ao professor uma coisa errada, diz que foram os tarefairos que escolheram e isso já baixa a nota. Nós não podemos. Temos de nos certificar que isso está bem. É por isso que tem de ser uma coisa de muita responsabilidade. Temos de pensar muito bem se é essa resposta.

E – Diz T.. O T. lembrou-se agora de uma coisa [riso].

T. – Oh Mar., mas às vezes os tarefairos também erram.

Mar. – Sim, eu sei que os tarefeiros também erram.

T. – E às vezes também podem explicar coisas mal.

Mar. – Sim, mas nós também temos de tentar, temos de ter a mínima responsabilidade para conseguirmos explicar tudo bem. Termos a certeza que nós temos tudo bem, não é só...

E – Olha, Mar. mas a Ri. disse que de vez em quando acha que, não foi Ri., às vezes achas que é responsabilidade a mais. Isso é quando? Quando vocês não conseguem? Por exemplo, o T. tá a dizer, mas nós às vezes podemos errar. Isso para ti é responsabilidade a mais?

Mari. – Para algumas pessoas têm responsabilidade demais porque não estão muito habituadas. Às vezes, mas não é só uma questão de muito habituadas. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

A experiência como aspeto central ao exercício levanta questões interessantes sobre a assunção de que as crianças poderão não ser capazes de a exercer em diferentes domínios (Cockburn, 2013). Na verdade, as crianças mesmo que reconhecendo situações onde essa responsabilidade pode ser difícil atribuem-na não tanto à tarefa em si mas ao facto de não disporem frequentemente da experiência necessária para que esta se torne mais fácil. Se, por um lado, para desenvolverem competências de responsabilidade – individual e coletiva – a experiência é necessária, ela não é vivida de modo homogêneo pelas crianças. De facto, se para algumas essa experiência contribui para que saibam gerir as responsabilidades individuais e o seu impacto no coletivo da turma, para outras, a tensão entre os dois domínios pode tornar-se demasiado evidente. Num caso particular, como se descreverá no ponto seguinte, as próprias crianças são capazes de avaliar a sua posição no grupo e determinar formas de gerir essas tensões. Revelam aqui, também, competências para avaliarem o seu próprio papel e a partir dele definirem o seu lugar no coletivo.

3.4. Abdicando de poder, relegitimando estatuto

A legitimação do coletivo na tomada de decisões e no trabalho cooperativo parece contribuir para a manutenção de uma ordem própria na sala de aula. No entanto, esta regulação não é feita sem tensões e conflitos que a possam pôr em causa, nomeadamente no papel específico que cada criança ocupa na hierarquia. Assim, poderão encontrar-se estratégias de relegitimação do estatuto, tal como aconteceu no

episódio que agora se relata. Estas estratégias serviram não apenas como legitimação coletiva do papel mas também como estratégia individual de confirmação no lugar ocupado na hierarquia. O interesse deste episódio prende-se, precisamente, com a análise da capacidade de ações conflituais por parte das crianças, onde, a partir de competências próprias se tornam capazes de legitimar politicamente o seu papel perante o coletivo e perante o adulto. Cat. é uma aluna com resultados escolares e comportamento na sala que lhe permitiu ascender ao cargo de tarefaira.

E – Olhem, e vocês alguma vez quiseram deixar de ser tarefairos? Alguma vez se sentiram desconfortáveis?

Alex. – Ela já [Cat.].

Cat. – Eu já uma vez saí de tarefaira. Aquela menina [Alex] foi reclamar que num grupo de 4 havia duas tarefairas. Eu achava que tava a trabalhar muito mal e eu tinha várias coisas por fazer.

Alex. – Que até a mãe dela disse que ela tava a trabalhar muito mal...

Cat. – Porque eu não copiava, mas deixava coisas por fazer... nas aulas, e ficava muito atrasada.

Alex. – Até a mãe disse que ela trabalhava um bocado mal...

Cat. – A minha mãe dizia: tu tens de melhorar isto, e não podes deixar coisas por fazer e ta tata. A minha mãe começou-me a falar que eu devia ser mais rápida!

E – E tu aí decidiste...?

Cat. – E eu disse, oh mãe, eu não consigo porque quando eu tava com o D. não conseguia trabalhar lá muito bem. Porque ele estava sempre a pedir ajuda. Então, quando saí da beira do D., fui-me habituando a tar com o D. e não conseguia tar muito apressada!

E – E tu decidiste...

Cat. – Houve alguma coisa que me provocou. Por exemplo, eu mal, para mim eu fiquei uma tarefaira pior, fiquei uma tarefaira muito pior. E então eu decidi...

E – Oh Cat., mas essa decisão foi tua?

Cat. – Foi minha! Fui eu que decidi. Eu decidi sair de tarefaira porque não tinha... não conseguia ser tarefaira naquele momento. Não conseguia! Então saí de tarefaira, e ao sair de tarefaira... eu...

E – Hum...

Cat. – Eu fiquei muito triste e comecei na nota zero. E foi... e foi muito tempo a esperar por ser tarefaira. O professor deu-me o título de tarefaira, quando eu vi que tava melhor, o professor deu-me uma nota e pelo menos, agora, tenho estado muito melhor.

E – Muito bem. T. tu ias dizer qualquer coisa... quando eu perguntei se vocês se tinham sentido desconfortáveis?

T. – Eu por acaso nunca tive vontade de...

Mar. – Eu nunca tive vontade, porque sou uma boa tarefeira. De vez em quando saio um bocadinho da linha [risos], mas...

Cat. – Quando foi, foi a primeira decisão que eu tive em sair de tarefeira. Por acaso eu já tive a pensar no segundo ano, quando eu era tarefeira, também fugia um bocado da linha. Eu tinha a linha de tarefeira, e de vez em quando desequilibrava-me e quase que ia para linha. De aspirante ou de capitães. Mas, mas... depois, logo que eu via que tava a ir mal, conseguia-me pôr outra vez na linha. Conseguia-me pôr direita, mas foi a primeira vez que eu consegui ir para um quadrado e dizer, a minha decisão, não foi bem aquilo que eu disse, mas foi mais ou menos. A minha decisão é que eu já não quero ser tarefeira. Foi a minha pior decisão que eu escolhi. Porque demorou muito tempo a chegar lá. Depois de sair de tarefeira fui capitã, já fui aspirante, depois fui capitã, depois fui para a beira do professor, foi um tempo horrível eu estar sem tarefeira. Se eu chegar ao quadrado outra vez, e disser que eu já não sou tarefeira, eu agora já não sou capaz. Eu não consigo parar de ser tarefeira. Se eu for tarefeira corre-me tudo bem. [excerto entrevista. Tarefeiros. Turma do 3º ano. ETAR]

A decisão da Cat., ainda que de carácter individual foi submetida a escrutínio do grupo que concordou com os argumentos que apresentou e que se prenderam, sobretudo, com dois motivos: a ausência de tempo para poder fazer os seus próprios trabalhos, e o excesso de responsabilidade em orientar os outros membros. Perante as dificuldades que sentiu, Cat. decidiu regressar à posição inicial que lhe permitia mais tempo para realizar os seus próprios trabalhos. No entanto, chegada novamente à posição de aspirante e de capitã não gostou do esforço que foi preciso para voltar a ser tarefeira. Construiu assim, de novo, o seu percurso de modo a que pudesse retomar a posição. Mas a posição de Cat. ficou também reforçada perante ela própria e perante o grupo: coletivamente deu-se uma relegitimação do seu estatuto e poder perante o grupo de que a própria não deseja voltar a experienciar. A possibilidade de se retirarem de um determinado estatuto dentro do grupo é também um aspeto interessante, uma vez que permite às crianças uma avaliação do seu próprio lugar não obrigando a que a tomada de responsabilidades seja irreversível. Assim, é possível que as posições dentro do grupo sejam redefinidas por diferentes motivos, entre eles, por iniciativa e decisão da própria criança.

4. “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”. Quem decide? Modos de construção da decisão entre adultos e crianças

A atividade “*Quem decide?*” foi utilizada no terceiro ano com os mesmos objetivos da turma do 1º ano. Participaram 3 crianças, de modo livre na atividade, que optaram por uma realização individual. Do mesmo modo foram gravadas as sessões e posteriormente transcritas para que possam compreender-se os modos pelos quais as crianças explicam os contextos da decisão⁸⁶.

Tal como no 1º ano, os dois principais contextos onde as crianças identificam processos de tomada de decisão são a casa e a escola. Também aqui, estes parecem ser os contextos mais relevantes para as crianças, onde passam mais tempo e com mais peso na estruturação da Infância enquanto categoria. Aqui, as crianças identificaram ainda situações mais globais, nomeadamente de formulação de políticas, avaliando o seu papel neste tipo de decisões.

Alex. de 8 anos, identifica em primeiro lugar a casa como local de tomada de decisões, em particular cuidar da irmã mais nova. Identifica os adultos que tomam a decisão, em primeiro lugar – mãe, pai e avó – e a ela, em seguida. As rotinas domésticas e a estruturação de atividades quotidianas familiares e ainda as relações intergeracionais e o modo como se constroem são visíveis em diferentes descrições das crianças.

Alex – Uma eu consigo-me lembrar completamente de casa. Que é tomar conta da minha irmã, é a coisa que sou eu que tenho de fazer mais. Quando o meu pai está a trabalhar e a minha mãe a fazer o jantar eu tenho de tomar conta dela.

E – Porque tu tens uma mana pequenina, não é? Já tinhas falado sobre isso. Então, queres escrever aqui, tomar conta da mana? Ou escrever de outra maneira, o que achares melhor.

Alex – [preenche o quadro]

E – Normalmente quem é que toma essa decisão, de tomares conta da tua irmã? A – a minha mãe. O meu pai também me diz muitas vezes. A minha avó, principalmente, porque estamos numa loja e como há carros que passam, e ela como acorda, e eu estou lá com uma amiga minha nós temos sempre de ter muita atenção, e ver se ela vai para a rua.

⁸⁶ Ver anexo nº 6 – “*Quem decide?*”, 3º ano.

E – A avó.

Alex – ... eu própria.

E – E tu própria. Podes pôr eu, se quiseres.

Alex – E... bem...

E – Portanto, normalmente são estas pessoas, a mãe, o pai, a avó e tu?

Alex – sim.

[excerto “*Quem decide?*”, 3º ano. Alex. 8 anos. QD3]

3 - Ano / 6º de ... 16-6-2011

QUEM DECIDE?

DECISÃO	QUEM?					Mãe	Pai	Avós	Eu	Professores	Amigos	Outros
	Mãe	Pai	Avós	Eu	Professores							
Tomar conta da minha vida												
ajudar o grupo					X							
mudar de grupo					X					X		
Recreio	X	X		X	X							
Tempo livre	X	X	X	X	X							
Decidir o que vestir	X	X	X	X	X							
Brincar com a minha irmã	X	X	X	X	X							
Recreio				X	X							
Assambleias				X	X					X	X	
Onda no mar												
Trabalhos de casa				X	X							X
Funcionamento da família										X		
Ir ao parque	X	X	X	X	X					X		

Figura 15 - Quadro Alex., rapariga, 8 anos.

O excerto de Alex. como das outras crianças que participaram na atividade revela como as crianças reconhecem, em primeiro lugar, os adultos como principais decisores da sua vida. Algumas destas decisões serão exclusivas dos adultos ao passo que outras implicam a codecisão, uma vez que a criança participa também nesse processo. Frequentemente, ainda, as crianças referem atividades que são simultaneamente responsabilidades e participação que assumem nos diferentes contextos (tal como visto anteriormente com a turma de 1º ano). No entanto, mesmo aqui, as crianças mais velhas consideram-se parte ativa do processo de decisão uma vez que, ainda que podendo ser uma responsabilidade sobretudo atribuída pelo(s) adulto(s), ela pressupõe que as crianças nela se envolvem e participem. Deste modo, então, a ação da criança na tomada de decisão é uma condição para que esta ocorra efetivamente, reconhecendo-se como detentora de poder dentro da relação, ainda que esta possa ser, desse ponto de vista, assimétrica. Aqui, a tensão entre o que as crianças “deverão fazer”

e o que “querem fazer” implica que a responsabilidade da primeira pressuponha, até um certo ponto, a aceitação da segunda.

E – E então ia-te pedir para depois ires escrevendo aqui. Podes pôr o teu nome, se quiseres, senão não pões.

Cat. – Oh Gabriela.

E – Diz?

Cat. – Se for eu a tomar algumas decisões, posso pôr o meu nome ou não?

E – Ah claro que podes! E deves, até! Se elas são tomadas por ti elas devem aparecer ali. Se calhar até já podes pôr ali, primeiro, nesta coluna, tu. E vamos começando ao preencher.

Cat. – Cat.

E – Cat. Muito bem. Queres continuar aqui primeiro? E depois vemos as decisões? Ver quem são as pessoas que costumam tomar decisões contigo? Ou que tomam decisões em teu nome?

Cat. – Eu também tomo decisões com o meu pai e com a minha mãe.

E – Hum, com o pai e com a mãe.

C – Posso meter pai e mãe?

E – Sim, claro. Se precisares de mais espaço aqui também podemos utilizar.

Cat. – Pai. Mãe. Eu só vou pôr quem passa mais tempo em casa, ou quem vai lá mais vezes a casa.

E – Hum.

Cat. – E eles tomam as decisões sobre quem vai lá. E quem está lá.

E – Hum.

Cat. – Também tomo com a minha irmã.

E – Hum.

Cat. – Posso meter irmã ou M., que é como ela se chama?

E – Como quiseres. O que é que tu achas melhor?

Cat. – Irmã.

[excerto “*Quem decide?*”, C., rapariga. 8 anos. QD2]

Cat. coloca-se em primeiro lugar na tomada de decisão, em conjunto com os pais e com a irmã. Tal como com as restantes crianças, as primeiras decisões

identificam-se no ambiente familiar com os adultos do núcleo. Estas decisões incluem, frequentemente, atividades realizadas fora do espaço doméstico, como a ida a parques, a restaurantes. Aqui, a falta de autonomia das crianças para o poderem fazer sem supervisão implica, quase sempre, processos de negociação entre adultos e crianças também relativamente ao modo como se ocupa o tempo livre. Também Ca, rapaz de 8 anos, se coloca em primeiro lugar no quadro das decisões, juntamente com os adultos que constituem o seu agregado familiar. As decisões em que participa dizem respeito a atividades exteriores ao domínio doméstico – a ida ao parque, à praia, ao Macdonald's... – que dependerão também da permissão dos adultos para acontecerem.

E – Sou eu, hum.

E – Às vezes és tu, outra vezes são outras pessoas também não é?

Ca – Os meus pais.

E – Os teus pais, muitas delas não é? Se calhar depois há outras que tu não decides? E depois há outras pessoas que decidem por ti...

Ca – Sim.

E – E então ia-te pedir que nós pensássemos em conjunto, que decisões é que são essas e quem é que na tua perspetiva hum, toma essas decisões, e se em algumas dessas decisões, há decisões que tu gostavas de tomar mas que não tomas não é?

Ca – Se escolher eu, escolher eu as do dia-a-dia? Como posso tomar e se as tomo?

E – Que coisas é que são essas Ca, que tu estás a pensar, por exemplo?

Ca – Se quero ir para casa, se não quero...

E – Hum, hum...

Ca – Às vezes quero ir ao parque, a minha mãe não quer!

E – Hum, hum.

Ca – Outras vezes quero ir à praia e a minha mãe não quer...

E – Hum, hum...

Ca – Quero... mais nada. Não quero mais nada.

[excerto “*Quem decide?*”, Ca. 9 anos, rapaz. QD1]

Nas decisões tomadas em seio familiar, as crianças identificam sobretudo aquelas onde possuem poder para codecidir com os adultos. No caso de Alex., tomar conta da irmã, ir para a natação, tempo livre, decidir que roupa vestir, brincar com a irmã e ir ao parque constituem co decisões tomadas com os pais e com a avó. Para Ca, decidir ir ao parque, à praia ou à escola constituem decisões exclusivas dos adultos, onde não participa. Aquelas em que codecide são as idas ao Macdonald's, à natação ou ao shopping, a ida à piscina e brincar com os bebleides. Ainda que reconhecendo que algumas decisões são tomadas entre ele e a mãe, Ca. considera-se responsável para poder fazer algumas coisas sozinhas, ainda que não lhe sejam permitidas.

E –Por exemplo, às vezes apetece-me ir ao parque, mas...

Ca–Parque, escrevo parque.

E –Por exemplo, ir ao parque.

Ca – Ir ao parque.

E – Ir. Ao. Parque. Isso.

Ca– Parque.

E – Tu não podes ir ao parque sozinho não é Ca.? Tens de ir acompanhado por um adulto?

Ca– Sim, por exemplo.

E – Quem é que decide isso normalmente? A mãe?

Ca – E eu.

E – Hum, hum

Ca– Mais?

E – Portanto, tu podes pedir para ir ao parque, mas depois essa decisão não é tua?

Ca–Mais! Mais?

E – Mais? Há bocadinho disseste ir à praia?

Ca– Ir à praia. A minha mãe, só. A minha mãe

E – Também não podes ir à praia sozinho.

Ca – Não posso. Se pudesse!

E – E porque é que achas que não podes ir à praia sozinho?

Ca–Porque sou muito novo. Sou responsável.

E – Tu achas que és uma pessoa responsável.

Ca-Sim. Mas alguém pode-te roubar, não é? E a minha mãe não quer. Então eu não quero, mas também não posso obrigar

E – E que é que achas que acontecia se pudesses experimentar ir à praia. Disseste se eu pudesse

Ca-Se eu pudesse eu ia, e podia fazer o que eu fizesse na praia. Ia à água as vezes que eu quisesse, 2 horas!

E – Hum. E tu achas que eras capaz então de sozinho ires à praia?

Ca- Ir à praia... ir à praia., houve um dia que tava bom tempo. E fui, fomos oh mãe podemos ir a água, a praia? E a minha mãe ah, tava bom tempo. Mas podemos ter tempo e preparar as coisas, a tarde, mas eu disse isso e tava tudo bem.

E – E foste para a praia, depois?

Ca- Não. Não tinha as coisas preparadas.

E –Hum.

[excerto “*Quem decide?*”, Ca, QD1]

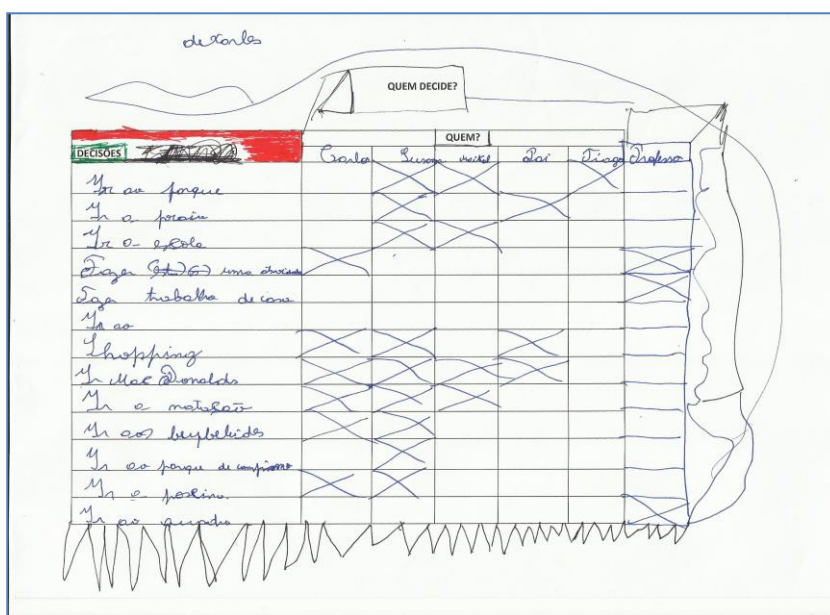


Figura 16 – Mapa quem decide, Ca. Rapaz. 9 anos.

Novamente as crianças associam o facto de não poderem tomar parte das decisões com os adultos à lógica da idade, sinónimo de menor competência e menor responsabilidade, que justifica, muitas vezes, a sua não participação num conjunto de decisões. O usufruto do espaço público – menor nos tempos atuais por um conjunto de

razões que se explorarão no capítulo seguinte – é cada vez mais limitado também pela associação de lógicas de risco e insegurança para a infância por parte dos adultos, constringendo em larga medida, a sua autonomia e a possibilidade de maior independência nas decisões que poderiam tomar. Também Cat. reflete sobre o papel de crianças e adultos nas tomadas de decisão, justificando o facto de serem os adultos a deter maior poder para esse efeito. O seu papel, enquanto criança, no entanto, é também ressalvado, salientando em particular as coisas que poderá fazer melhor que um adulto ou aquelas que, apesar de ser criança, também consegue fazer.

E – E então essa responsabilidade, é uma responsabilidade que tu também tens? Não é uma responsabilidade que seja só do pai e da mãe, também é tua?

Cat. – A M. pode dizer, por seres mais velha não tens de mandar em mim, mas eu sou mais velha. E os mais velhos devem sempre mandar nos mais novos, porque o meu pai e a minha mãe são mais velhos que eu e a M. e se eu e a M. diz que os mais velhos não devem mandar nos mais, o meu pai e a minha mãe não devem mandar em mim!

E – E porque é que tu achas que acontece... o que tu estás a dizer faz sentido. Porque é que achas que acontece, normalmente serem os mais velhos que “mandam” e têm responsabilidade sobre os mais novos?

Cat. – É porque os mais velhos aprendem as coisas mais rápido, e normalmente são os mais velhos que têm maiores responsabilidades. Porque por exemplo, a minha irmã aqui na escola aprende a respeitar-me, de vez em quando respeita-me. Mas, há outros dias, que ela não me respeita. E eu acho que os mais novos devem sempre respeitar os mais velhos, porque há um sentido que é, os mais velhos aprendem sempre as coisas mais rápido que os mais novos. Por exemplo, uma mãe tem de educar o bebe. Porque o bebé nasceu depois da mãe. E a mãe aprendeu as coisas todas antes que o filho. É por isso que eu acho que os mais velhos devem mandar nos mais novos porque os mais velhos aprendem umas coisas mais rápido, primeiro do que os mais novos.

E – Então tu achas, Cat. que os mais velhos, por exemplo, os adultos, são pessoas que sabem muitas coisas?

Cat. – Eu acho que os mais velhos são... por exemplo, a minha avó não se lembra de muita coisa, mas a minha avó manda. Manda ainda no meu pai. É mais velha. É por isso que algumas pessoas podem dizer que os filhos são adultos, mas o pai e a mãe ainda são mais velhos que os filhos. Só se os pais, aconteceu alguma coisa maluca e diminuíram a idade. Só se aconteceu.

E – Olha, e que coisas é que tu achas que as crianças sabem e que os adultos não sabem?

Cat. – Coisas que os adultos não sabem? Eu vou fazer em comparação com a minha avó. Por exemplo, eu sei fazer mais contas. A minha avó só se lembra de fazer coisas de somar, a matemática. Portanto, acho que os adultos, com as crianças, nesta época, porque antigamente, o professor já me explicou que é antigamente os avós e os bisavós aprendiam muito pouco e estudavam só até à 4ª classe. E só passava para o ciclo quem tinha mais dinheiro. Quem não tinha ia logo trabalhar! E acho que a minha avó foi uma dessas. Passou na 4ª classe e não passou para o liceu. E também, eu acho que era melhor eu, mas eu acho que as crianças, que algumas crianças devem ter trabalho de professores, porque, por acaso, as crianças podem aprender umas coisas, mas a tarefa de professor podem-se esquecer, mas podem puxar muito pela cabeça e podem ficar a saber aquilo tudo.

[excerto “Quem decide?”, Cat.9 anos, QD2]

QUEM DECIDE?

DECISÕES	QUEM?						professores	Madrasta
	avó	Pai	Mãe	irmão	avós			
decidir a roupa	X	X	X					
decidir tomar banho	X	X	X					
decidir dar roupa à avó						X		
decidir os brinquedos	X			X				X
decidir os tempos	X	X	X	X	X			
decidir fazer o trabalho	X	X	X		X	X		
decidir sair de casa	X	X	X	X	X			
decidir coisas sobre o mundo	X	X	X	X	X	X		X

Figura 17 – Quadro quem decide. Cat., rapariga. 9 anos.

O adulto aparece associado a maior experiência, a maior idade, e assim, a maior competência para poder tomar determinado tipo de decisões. As relações intergeracionais e o reconhecimento do simbolismo e poder dessas relações é também associado por Cat. não apenas em relação a ela, enquanto crianças, mas também, por exemplo, da sua avó em relação ao seu pai: “por exemplo, a minha avó não se lembra de muita coisa, mas a minha avó manda. Manda ainda no meu pai. É mais velha”. No entanto, esse reconhecimento de maior poder e/ou poder por parte do adulto não anula a especificidade de conhecimentos que as crianças detêm sobre os mundos que habitam. No caso de Cat., “o conhecimento que estabelece com acontecimentos de vida da avó

permite-lhe reconhecer, por exemplo, que o facto de na época não se estudar, tal como foi discutido na sala de aula com o professor: “Portanto, acho que os adultos, com as crianças, nesta época, porque antigamente, o professor já me explicou que é antigamente os avós e os bisavós aprendiam muito pouco e estudavam só até à 4ª classe. E só passava para o ciclo quem tinha mais dinheiro. Quem não tinha ia logo trabalhar!”. O facto de viver numa geração distinta da sua avó permite a Cat. reconhecer que detém um conjunto de competências – nomeadamente escolares – distintas das da sua avó e que lhe permitem aceder a diferentes níveis de conhecimento e, neste caso em particular, dominar competências que a avó não domina. Finalmente, a associação de que a maior idade correspondem maiores responsabilidades sustenta, de novo, a ideia de que a maioria das decisões – mesmo aquelas que poderiam facilmente envolver as crianças nesse processo – recaem nas mãos dos adultos pela assunção da sua maior experiência e maior sabedoria. A incorporação das crianças da lógica da “ambiguidade estatutária” (Renaut, 2004) reflete-se, assim, em diferentes domínios de ação e em diferentes contextos de vida.

Na escola, o confronto entre responsabilidade e possibilidade de participar na decisão é particularmente sentida nos trabalhos de casa, e na interpelação entre o ambiente escolar e familiar.

E – Olha e os trabalhos de casa por exemplo? Na última conversa que tivemos vocês falaram dos trabalhos de casa. Do tempo que vocês usam para fazer os trabalhos de casa, quem é que costuma decidir os trabalhos de casa?

Cat. – Se eu faço ou não faço? Há uns dias que sou eu que decido ou não, mas há outros dias que o meu pai e a minha mãe “obrigam-me” a fazer. Tomam a decisão de eu fazer. Porque senão, eu noutra dia gozei com o meu pai e com a minha mãe, porque a minha mãe disse para eu fazer os trabalhos de casa mas eu não fiz. Passei a noite de domingo quase toda, as horas que eu tinha para dormir, passei a maior parte dessas horas, a fazer os trabalhos de casa. Passei a fazer... acho que era matemática. Sim, era matemática e ainda tinha um texto e não tive tempo de passar para o caderno. Eu faço sempre num bloco de notas. A minha mãe disse-me percebes do bloquinho de notas? E eu disse, percebo. Então deixa ficar lá porque já não tens tempo de copiar para o caderno. E eu fiquei toda preocupada, porque eu pensava que o professor ia pedir para mostrar o texto. E o professor disse, mas isto não é o teu caderno! E eu disse, pois não. Claro que fico assustada, porque por acaso não é que eu seja assim. Eu tive sexta, sábado e domingo a fazer os trabalhos de casa e nunca me interessei. A minha mãe disse que não faz mal, que fazia à noite, mas a minha mãe não veio à noite veio a tarde. E eu disse só espero que seja a Z., que é a nossa empregada lá de casa e que costuma ir lá de vez em quando. E

eu cheguei e era a minha mãe. A minha mãe disse: Oh C., já fizeste os trabalhos de casa? E eu disse, não. E a minha mãe disse, agora vais fazer, mas eu não fiz. Só fiz à noite, depois do jantar.

E – Olha e nos trabalhos de casa, o professor? Também toma esse tipo de decisão?

Cat. – De quê?

E – De fazer os trabalhos de casa? Também é uma decisão do professor ou achas que é só tua?

Cat. – Ah sim, porque o professor também quer que se faça os trabalhos de casa. Há umas decisões que o professor toma que é por exemplo, a A. e MP, tiveram ontem a trabalhar até às tantas e não tiveram tempo de passar o trabalho de casa. E então a A. e a MP. Tiveram de fazer o trabalho de casa em casa. Mas se o professor quisesse dizia, ah vocês estiveram a trabalhar até às tantas, não levam trabalho de casa. O professor toma essas...

E – E tu achas que tinha sido mais justo se o professor tivesse dito que não, neste caso? Então, vamos pôr aqui fazer os trabalhos de casa?

Cat. – Decidir fazer os trabalhos de casa.

[excerto “*Quem decide?*”, Cat. 8 anos, QD2]

A gestão dos tempos familiares e de lazer das crianças é por vezes difícil de fazer, sobretudo quando há trabalhos de casa ao fim de semana. A decisão da gestão desse tempo é seu, no caso de Cat., podendo definir os momentos em que deseje fazê-los. Ainda assim, nem sempre essa gestão lhe é favorável, podendo encontrar-se perante uma situação em que a sua responsabilidade é posta em causa pelo facto de optar por fazê-los mais tarde. Também aqui, Cat. considera que o professor poderia tomar diferentes tipos de decisão quando as crianças não os apresentem, reconhecendo-lhe a legitimidade necessária para isso. A atividade *Quem decide* – criada com as crianças e de 1º e 3º ano – permitiu não apenas resgatar na perspectiva das crianças um conjunto de decisões que consideram importantes no seu quotidiano, mas ainda o lugar que ocupam nelas e a relação entre dois contextos onde as interconexões são mais evidentes: a casa e a escola. Tal como argumenta Cockburn, a vida familiar tem vindo a ser discutida enquanto espaço democrático assumindo-se que nos tempos presentes o papel que as crianças ocupam no espaço doméstico é mais participativo, e que os processos de discussão e de tomada de decisão entre adultos e crianças são hoje mais encorajados enquanto prática quotidiana (Cockburn, 2007). O autor mobiliza aqui a ideia de uma “privatização” da democracia no que respeita à infância, assumindo que é no espaço

doméstico que as crianças participam pela primeira vez em processos deliberativos em assuntos que lhe dizem respeito. No entanto, e tal como noutros contextos – a escola, como aqui vimos – esta construção democrática decorre num jogo de tensões e alianças entre crianças e adultos que condicionam ou potenciam essas mesmas experiências.

“ (...) Assim, as vidas das crianças tornam-se cada vez mais policiadas e protegidas ao ponto dos deveres de proteção parentais se ofuscarem com sobre proteção. Aqui, percepções de perigo externo impactam na autonomia das crianças e a consulta das crianças pelos pais ou tutores das crianças permanece uma prenda que os pais podem dar aos seus filhos se assim o desejarem ou, do mesmo modo, o negarem”. (Cockburn, 2007, p.443)

5. Inclusão, cidadania e participação: limites e tensões no modelo escolar e na ideia da criança cidadã

A assunção da escola enquanto espaço socializador das crianças – e aqui, também, na sua dimensão política – baseia-se na sua conceção de instituição social perpassada pela sociedade mais vasta que influencia e ajuda a influenciar. A escola contemporânea, aberta ao seu meio e a lógicas de preparação das crianças para a sociedade – onde deverão revelar características específicas – organiza-se estruturalmente nos conhecimentos e competências a adquirir por elas. Espaço de exercício de cidadania, tanto formal como informalmente, a escola oferece às crianças diferentes dinâmicas e espaços que poderão potenciar ou pelo contrário limitar a sua participação individual e coletiva na cidade escolar.

A vivência da escola por parte das crianças não é homogénea, tal como observamos na EB 1º ciclo. Diferentes turmas num mesmo espaço organizacional encontram diferentes modos de construção do coletivo da Infância, divergindo nos modos como se apropriam da escola e do trabalho escolar, e também dos modos próprios de ser criança. Tal como se observou, a participação das crianças no espaço escolar poderá dar-se em diferentes espaços e de modos mais ou menos formalizados, encontrando diferentes impactos em diferentes níveis. Tal como sistematizaram Pollard (1985) e Lima (1988) é possível relacionar-se o espaço escolar e as experiências das crianças enquanto alunos com diferentes graus ou níveis de envolvimento nesse mesmo espaço. Assumindo-se a participação enquanto elemento central de uma conceção contemporânea de cidadania – e também, da infantil – a análise dos constrangimentos à

sua implementação em espaços como a escola torna-se vital para a observação dos modos de ser aluno por parte das crianças.

Ambas as turmas observadas revelam tensões nas duas imagens centrais da criança em espaço escolar: a criança-aluno e a criança-criança. Estas assumiram particular importância na observação da turma de 1º ano onde, como foi possível observar, o trabalho de docentes e alunos se concentra, sobretudo, nos aspetos organizacionais e operacionais da escola: o trabalho principal é moldar a criança às exigências da organização, tornando-o próximo dos valores e normas que aí se partilham. Aqui, os espaços para uma participação ativa e direta das crianças é pouco, pressupondo-se da sua pouca idade e, logo, da sua pouca capacidade para o fazer. Ainda que possa pressupor-se da necessidade de conhecimento e de experiência da instituição para uma participação efetiva, o mesmo não significa que essa pouca experiência justifique a ausência de envolvimento das crianças em diferentes momentos e decisões no espaço escolar para as quais revelam competência efetiva. De resto, e para as crianças de 1º ano, existem regras que aprendem a assimilar ainda que não encontrem, objetivamente, razões suficientes credíveis para que tal aconteça, como é o caso da proibição de irem para “parte de trás” da escola, por serem “demasiado pequenos”.

No entanto, mesmo aqui parece observar-se uma lógica de gradualidade das competências das crianças, quer nas práticas das mesmas na escola quer no discurso do docente. À medida que aumenta a experiência das crianças na escola – mas também, à medida que se tornam mais velhas – aumentam diferentes atividades que as crianças parecem valorizar, e que exigem determinados níveis de autonomia e independência, como “tirar fotocópias”, “falar com a diretora”. Outras propostas das crianças facilmente implementáveis na escola, como a participação nas decorações das festas escolares ou a escolha de temas, ou alterações ao recreio que facilitem os momentos de brincadeira parecem não encontrar, do ponto de vista organizacional, o espaço para a sua concretização.

Recorrendo a Pollard (1985) e a Lima (1992) parecem observar-se predominantemente modos de participação convergente. A resposta adaptativa à escola de conformidade, verifica-se na adoção por parte das crianças de um comportamento estratégico onde existe um aceitar explícito das convenções estabelecidas e das expectativas formuladas pelo professor sobre os seus alunos. A integração na cultura

escolar – e o cumprimento do trabalho escolar, frequentemente estabelecido nos trabalhos, no estudo e na aprendizagem – aparece como elemento central à entrada na escola (Pollard, 1985). Observando-se os critérios de regulamentação da participação (Lima, 1992) a mesma não aparece regulamentada em documentos ou regulamentos estruturadores produzidos na e pela escola, mas sim, e sobretudo, pela ação dos atores nos seus quotidianos, ou seja, uma de tipo informal: constituída por regras informais e não estruturadas e produzem orientações que poderão estar à margem de estatutos e regulamentos.

Apesar disso, a escola tal como se alertou anteriormente não é um espaço uniforme ou homogeneizado ao nível da participação das crianças. A observação da turma de 3º ano permite concluir isso mesmo. A partir da mobilização de um conjunto de estratégias e mecanismos de participação das crianças na sala de aula, o docente cria aquilo que poderíamos apelidar de uma “ilha” de participação (Zeicher, 2003) que ainda que inserida numa organização mais vasta, se encontra relativamente isolada das práticas aí formalizadas. Ao mobilizar os diferentes mecanismos – como a atribuição de cargos na gestão da sala às crianças, atribuição de tarefas e assembleias de turma – a turma de 3º ano encontra no seu espaço de sala um conjunto de modalidades de participação mais vasto. Pensamos ser interessante a mobilização da análise de Pollard (1985) e Lima (1992) para a realidade da sala de aula de 3º ano. Aqui, e ao nível da democraticidade (Lima, 1992) é possível observarem-se ambos os tipos de participação como foi analisado: direta, quando as crianças expressam de modo legítimo e individual a sua opinião e coparticipam em processos de tomada de decisão (exemplo, nas assembleias de turma, formalizando essa participação no voto), e indireta, quando os representantes de grupo, por exemplo, assumem decisões e orientações coletivas encontrando-se legitimados para esse efeito. Também aqui, e como foi possível observar com a turma de 1º ano, e ao nível da regulamentação, não existem instrumentos formalizados, mesmo dentro da turma. A participação é assim, de tipo informal, relevando das práticas dos sujeitos nas ações quotidianas.

Quanto ao envolvimento das crianças nas diferentes possibilidades de participação – assembleias de turma e trabalho cooperativo, por exemplo – é possível encontrar-se uma mescla de comportamentos e atitudes das crianças, ao longo dos diferentes momentos em que essa participação ocorre. É assim possível encontrar-se crianças que frequentemente participam de modo ativo, envolvendo-se em processos de

decisão coletiva; outras que revelam uma de tipo reservado, quando por exemplo, existe a aceitação tácita da decisão coletiva, assumindo-se a sua legitimidade, ainda que esta não seja uma postura cristalizada; finalmente, é possível observarem-se comportamentos de não envolvimento dos atores, ainda que estes tenham sido menos visíveis na turma de 3º ano. Finalmente, importará ressaltar que estes modos de participação não são estanques, sendo que as crianças poderão adotar diferentes posturas em diferentes momentos, mediante as decisões que tenham de ser tomadas.

Recorrendo também a Pollard (1985) e ainda que as lógicas de conformidade estejam sempre presentes nas estratégias adaptativas das crianças à realidade escolar – por exemplo, no cumprimento de objetivos de aprendizagem, na regulação das expectativas individuais às do adulto, como no caso da responsabilidade dos tarefeiros, no trabalho de grupo – é possível encontrar-se um outro espaço de anti conformidade, em particular quando determinadas atitudes ou decisões das crianças entram em choque com a esperada pelo professor, como foi o caso da Assembleia de turma para regular a atribuição dos trabalhos de casa nas férias de Natal a uma das crianças. As assembleias, de resto, revelam também a possibilidade de as crianças livremente expressarem a sua opinião, ainda que esta possa ser contrária ao que se encontra estabelecido formalmente pela escola – como foi o caso da criança que quis discutir em assembleia a alteração de regras da escola sobre futebol nos intervalos. Finalmente, os comportamentos de redefinição são frequentemente visíveis quando as crianças, em particular no exercício dos seus cargos – com maior ou menor margem de poder, mediante a sua natureza – redefinem as suas próprias expectativas bem como a dos seus pares, encontrando nas suas margens um reforço da sua posição inicial, tal como foi descrito no caso da criança que abdicou do seu cargo para, novamente, o reconquistar.

Do mesmo modo, e referindo-se à possibilidade de as crianças, enquanto coletivo, reclamarem direitos, Alderson (1999) argumentará que a maioria dos estudos realizados em escolas inglesas apontam para uma vontade das crianças em ver os seus direitos na escola mais respeitados e reconhecidos, e da importância de mobilização de métodos que permitam uma maior proximidade entre professores e alunos.

Da experiência escolar das crianças, relevam ainda duas ideias que importa reter, na nossa perspetiva: de que a participação raramente é um processo uniforme, perpassado por elementos individuais e coletivos, que dificultam a sua conceção enquanto graus ou

níveis, uma vez que é possível, tal como vimos, os mesmos coincidirem para os mesmos grupos e crianças num mesmo tempo e espaço; a segunda, de que a criação de espaços de participação das crianças – ou de *espaços mediados de participação* – não garantirá, por si só, a produção de resultados ou impactos que possam ser influenciadores das realidades em que existem. A criação de relações de interdependência com os adultos e com os pares (Cockburn, 1999) mas, também, de *alianças* para a construção de um objetivo comum revelam competências políticas das crianças difíceis de ignorar.

Capítulo VI – A construção do político no espaço formal

1. O espaço da cidade

1.1. Participação política local: construção de cidadania(s) no contexto da cidade

A cidade, enquanto espaço de vida de diferentes grupos sociais e geracionais apresenta-se como território social, cultural, político e simbólico com tensões e possibilidades distintas para cada um dos grupos que a habita. As crianças e jovens, como cidadãos urbanos, representam uma das categorias específicas que a transformam e que são por ela influenciadas, quer de modo individual quer de modo coletivo. Importa, para este trabalho, olhar a cidade como espaço das crianças e entender de que modo poderá tornar-se promotora da sua cidadania e participação. A “personificação do espaço” faz da experiência humana o seu todo, sendo que ao estar num espaço, o ser humano tem consciência do seu lugar no mundo. O conhecimento e a percepção do lugar não estão separados: o conhecimento do lugar torna-se parte da dialética da percepção e lugar que atravessa todo o curso de vida. Acumula-se e modifica-se ao longo da vida, habitando-o (Christensen, 2003).

Tal como sustentam O’Brien e Christensen (2003), as cidades deverão constituir-se enquanto espaços onde as diferentes gerações possam viver juntas. No entanto, a normalização dos espaços geográficos urbanos que atende a um “cidadão-

tipo” dificulta esta lógica, que implica ver uma “cidade para todos” que deverá ser negociada (idem). Neste sentido, assiste-se nos últimos anos a uma tendência crescente de envolvimento dos cidadãos em estratégias de planeamento urbano distintas, que visam fundamentalmente a incorporação das perspetivas dos diferentes atores sobre ela, os modos como percebem a cidade e as melhorias que nela introduziriam. Estas possibilidades encontram-se, por exemplo, numa crescente implementação de Orçamentos Participativos⁸⁷ em diferentes freguesias e cidades do País – ainda que a maioria seja destinada a cidadãos maiores de 18 anos excluindo, por isso, a categoria Infância – à criação das Cidades Educadoras⁸⁸ ou à criação das Cidades Amigas das Crianças (CAC).

O interesse do estudo da infância no espaço, sobretudo no de tipo urbano, surge na sua consideração enquanto:

“ (...) Constituído física, social, histórica e discursivamente pelas e para as crianças e jovens. Contribuem para a estratificação da sociedade e, por isso, para a governação de grupos sociais e reprodução de valores sociais” (Foley e Leverett, 2011, p.1).

A atenção aos espaços das crianças na cidade altera-se nas décadas de 70 e 80 pela preocupação com questões de vulnerabilidade e risco. A consequência em diversos países europeus terá sido uma redução do número de parques infantis para as crianças brincarem ou mesmo o seu encerramento comprometendo, desse modo, as possibilidades concretas da sua ação nesses espaços.

“O medo parental baseado na deliberação racional de diferentes riscos e perigos percebidos (Elsley, 2004; Lacey, 2007) tem sido identificado como um fator que leva a um decréscimo do acesso das crianças aos espaços públicos não regulados. Um destes medos, muito real, é o risco do trânsito nas ruas locais quer pelas crianças quer pelos pais” (Leverett, 2011, p. 14)

⁸⁷ Os Orçamentos Participativos visam, fundamentalmente, a promoção da participação dos cidadãos na melhoria da qualidade de vida das comunidades que habitam. Em Portugal, cerca de 41 municípios promovem Orçamentos Participativos, situando-se a maioria na região Centro e Lisboa. Destes, cerca de 4 possuem iniciativas específicas destinadas à Infância e Juventude, como os Orçamentos Participativos Jovens da Trofa ou São Brás de Alportel.

⁸⁸ As Cidades Educadoras nascem de um movimento criado em 1990 quando um grupo de cidades europeias se comprometeu a trabalhar em conjunto de modo a melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. O movimento formalizou-se em 1994 dando origem à International Association of Educating Cities, organizando-se em redes territoriais locais. Em Portugal, a Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) conta com 46 Municípios.

No início do século XXI renova-se o interesse por estes espaços, centrando-se a atenção nos benefícios da brincadeira ao ar livre e nos impactos positivos para o bem-estar das crianças, particularmente por pesquisas baseadas também nas visões das crianças e jovens. Um aspeto fundamental apontado por essas pesquisas era a competência das crianças em gerir o risco (Foley e Leverett, 2011). Assim, uma tendência crescente destes estudos sobre crianças e espaço tende a integrar as suas perspectivas, os modos como os utilizam e vivenciam, estritamente relacionados com as lógicas de reconhecimento da sua agência e das suas competências de participação. Decidir quem pertence e quem não pertence é uma forma importante de desenhar os espaços sociais e de criar fronteiras entre espaços públicos e espaços privados. Os jovens podem sentir-se “deslocados” dos espaços públicos de duas formas – ou porque sofrem práticas de exclusão de agentes externos (por exemplo, políticas), ou porque se auto policiam. Nos finais do século XX, aparentemente, os jovens têm sido vistos como “intrusos” no espaço público e privado da vida cidadina (Valentine, 1996). Com a reconfiguração contínua da metrópole, a regulação do espaço urbano tem sido orquestrada com “pânicos morais” e campanhas nos media contra as pessoas jovens. Posicionados como o “outro”, os jovens são retratados nos media como desviantes, bárbaros, sujos, e como uma ameaça à ordem social (Malone, 1999).

Estabelecer estas ligações implicará a assunção da criança como conhecedora do espaço que habita. O modo como constroem esse conhecimento sobre os locais relaciona-se, como argumenta Christensen (2003), com as suas próprias biografias pessoais, com a sua memória e com o seu processo de crescimento. O conhecimento que produzem é um de tipo localizado, onde o cruzamento com experiências individuais e coletivas as ajuda a personalizá-lo. A exploração desses espaços dependerá, no entanto, dos níveis de autonomia, independência e mobilidade que possam ser exercidos pelas próprias crianças (Christensen, 2003).

Da mesma forma, o uso e experiência destes espaços dependerão de diferentes fatores como género, idade, cultura, apropriando-se as crianças deles de modos distintos (Leverett, 2011). A ideia de que os espaços para as crianças são cada vez mais controlados por adultos, que os regulam, sustenta-se em três traços fundamentais que marcam a Infância atualmente: i) “domesticação”, usada para descrever os processos pelos quais nos últimos anos se deu uma realocação das “espaços experienciais das crianças” e das atividades que decorriam no exterior para passarem a desenvolver-se em

espaços fechados e protegidos (Leverett, 2011); ii) este processo induzirá o de “*institucionalização*” da infância, correspondente a um aumento de limites, regras e regulações dos espaços e culturas da infância; um exemplo destes espaços são as instituições como escolas e jardins-de-infância, bem como espaços comerciais especificamente desenhados para crianças com atividades concebidas segundo leituras adultas do que serão as suas preferências; iii) por último, e interligado aos dois primeiros, o processo de “*insularização*” da infância, focando-se nos modos como as crianças se movem entre estes espaços, retratando experiências fragmentadas do espaço vividas pelas crianças (Zeihner, 2003).

Os processos de insularização são particularmente importantes de observar no que respeita à relação das crianças com o espaço e ao modo como detêm e constroem conhecimento sobre ele. No limite, quanto mais rígidos esses processos menores as oportunidades das crianças de exploração dos espaços que habitam, e menores também as possibilidades de sobre eles atuarem de modo autónomo e de construírem o seu sentido de pertença nesses mesmos espaços. É este um dos pontos também centrais nas iniciativas que procuram envolver as crianças em modos de governação locais ou em transformar as cidades e comunidades mais “amigáveis” para as crianças: a necessidade de as crianças produzirem um conhecimento localizado para poderem participar nas iniciativas que lhes sejam propostas. Para Malone (1999), com as mudanças atuais das sociedades contemporâneas, de reconstruir o espaço público como uma “comodidade” e do aumento de monitorização e controlo, os jovens vêem-se frequentemente excluídos do seu uso. Como consequência deste processo de exclusão, têm vindo a ser desvalorizados em relação à capacidade que têm para contribuir para as discussões de planeamento do espaço público, sendo que as suas necessidades e preocupações não são tidas em conta na maioria das vezes.

Zeihner (2003) argumenta que as áreas urbanas são constituídas por uma diferenciação funcional e por oportunidades particulares para a ação dos indivíduos mas, também, por constrangimentos espacialmente fixados em centros especializados. Observa-se, desse modo, um processo de segregação do espaço que opera uma distinção entre lugares para crianças e lugares para adultos, que poderão ser comparáveis a “ilhas”. A questão central neste pressuposto é o de observar de que modo se movimentam as crianças entre as ilhas e que tipo de organização espacial e temporal estas produzem. Durante o dia, as crianças envolvem-se em inúmeras atividades que

implicam a presença em diferentes locais, sendo a sequência desses locais o seu espaço de vida individual temporalizado⁸⁹ (Zeihner, 2003, p.66). As “ilhas” representam espaços fortemente diferenciados como serão as casas, as instituições de cuidado à infância, os centros desportivos, parques infantis, que implicam a deslocação das crianças na cidade seja de modo autónomo seja acompanhadas por adultos. É neste sentido que a autora dirá que as vidas das crianças são “insularizadas”, variando de acordo com diferentes características dos grupos a quem se refiram. Os espaços insularizados são fortemente estruturados pelos adultos que os regulam, deixando maior ou menor espaço à ação autónoma das crianças. Do mesmo modo, a mobilidade das crianças está fortemente condicionada pela sua idade, sendo as mais pequenas mais dependentes dos adultos para se deslocarem entre as diferentes ilhas (Zeihner, 2003).

Os maiores ou menores graus de dependência das crianças na cidade limitam ou potenciam também as suas possibilidades de participação na vida pública. Tal como argumenta Baraldi (2003), altos níveis de participação na vida pública pelas crianças são ainda pouco usuais na maioria dos países ocidentais. Tal como Jenks (1996) e Qvortrup (1995) observam, nas culturas ocidentais contemporâneas as crianças são convidadas a serem, ao mesmo tempo, autónomas e dependentes. Ao insularizarem e domesticarem as vidas das crianças, os adultos limitam-lhe as possibilidades de participação: “as cidades permanecem, por isso, misteriosas para as crianças.” (Baraldi, 2003, p. 185). O acesso ao espaço público e à participação das crianças deriva, também, das perceções de perigo e de risco que os adultos associam à ação das crianças nesses mesmo espaços. Os riscos, embora reais, são frequentemente aumentados pela propagação dos media face a situações de extrema gravidade mas, ainda assim, raros em termos de ocorrência efetiva em ambiente urbano. Estas imagens são também tensas, quer para pais quer para cuidadores:

“A domesticação dos espaços públicos e abertos tem sido um resultado direto dos pais e cuidadores tentarem encontrar um equilíbrio entre a preocupação pela segurança das suas crianças e o desejo de lhes darem um nível de independência pensado como importante na sua própria infância” (Leverett, 2011, p.15)

Do mesmo modo, Wooley (2006) argumentará que crescer em sociedades ocidentais neste século representa uma limitação à liberdade de exploração livre do

⁸⁹ No original, *individual temporalised life space*

espaço urbano, baseada sobretudo no receio dos pais em deixarem as crianças sozinhas, tendo como consequência a restrição do seu uso por parte de crianças e jovens. Prout (2003) a discussão pública parece debater-se com uma ambiguidade da infância apanhada no meio de duas imagens diferentes mas igualmente problemáticas da infância: as crianças em perigo e as crianças perigosas. Na primeira, a infância é representada através de ideias de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizadas. Tem a vantagem de alertar para problemas sociais importantes como é o caso da negligência, pobreza, e segurança em espaços públicos mas torna-se frequentemente numa visão sentimentalizada da infância saturada com a nostalgia de um passado imaginado. Paradoxalmente, exige uma proteção e controle ainda mais poderoso sobre as crianças em atividades como brincar sozinha, brincar na rua que são como cada vez mais perigosas (Prout, 2003, p.12). Tal como foi identificado numa das atividades com as crianças do 1º ano, estas restrições observam-se, por exemplo, na autonomia que possam ou não deter para se deslocarem para a escola. Os adultos assumem a responsabilidade de levar as crianças sobretudo pelo risco que associam ao deixá-las mais autónomas, ainda que as distâncias possam ser curtas e os percursos fortemente vigiados.

E – Então vocês agora que vão estar a viver perto da escola, como é que vais para a escola?

Vais sozinha?

Ju. – A minha mãe é que sabe.

X – Aquilo é às 9 horas.

Ju. – Não a minha mãe sai de casa e diz que me vai levar lá.

E – Hum.

Ju. – E depois a minha avó não quer ir-me buscar.

E – Tu achas que podias ir sozinha? Para casa?

Ju. – Eu não tenho medo! Eu já vou buscar pão sozinha.

X. – Eu não também não tenho medo em ir sozinha! Mas a minha mãe não queria.

Ju. – sabes quem é o A.? Do café?

E – Não.

Ju. – O da (nome do café)?

E – Ah o daqui da escola? Este que fica aqui atrás? Sei.

Ju. – Tem um aqui, não é? É o outro ao lado. A casa da minha avó é para baixo. Sobes e vais para lá. E eu já fui buscar aí sozinha.

[excerto atividade “*Quem decide?*”. 1º ano. QD4]

As crianças analisam ainda momentos das rotinas domésticas em que lhes seja possível realizar pequenas deslocações sem vigilância adulta, como para comprar pão. “Eu já fui buscar pão sozinha” revela ainda uma lógica gradual de autonomia que vão adquirindo, à medida que aumenta a sua experiência do mundo e das comunidades que habitam. Diversos estudos têm procurado relacionar o espaço com a agência das crianças, participação e cidadania. Tal como argumenta Foley (2011),

“As democracias modernas precisam de ser democracias quotidianas, envolvendo não apenas os locais de tomada de decisão formais mas os espaços informais da vida quotidiana, famílias, comunidades, locais de trabalho e escolas (Skidmore e Bound, 2008)” (Foley, 2011, p. 91).

No entanto, e como tem vindo a ser argumentado, o uso de princípios democráticos deverá tomar lugar em contextos mais abrangentes de relações de poder em que os detentores de menor poder, como são as crianças, se colocam frequentemente como observadores e não como participantes. Assim, com elas, o facto de serem menos organizadas e de o seu poder político se encontrar disperso e altamente dependente de adultos que possam ajudar a exercê-lo, coloca-as em posição de desvantagem nos jogos de poder (Foley, 2011). Mesmo quando diferentes políticas são criadas de modo a reduzir essas desigualdades, há frequentemente tensão sobre o que se entende pela sua participação nesses processos. Novamente, a distância entre a aprendizagem e a experiências em espaços concretos, como poderão ser os órgãos de governação local ou as comunidades, se levanta.

As cidades criam também os designados “espaços para crianças”, ao invés dos “espaços das crianças”. Estas distinções tornam-se pertinentes ao equacionarem-se modos de envolvimento e participação das crianças na cidade, uma vez que uns serão tidos como reconhecidos por adultos e crianças, ao passo que outros dependerão das experiências das crianças nesses mesmo espaços, e da personalização que aí é construída (Rasmussen, 2004; Christensen, 2003). Os espaços das crianças referem-se principalmente àqueles com os quais as crianças se identificam, se relacionam, que

apontam e sobre os quais falam/discutem. As crianças utilizam muitas vezes o termo espaço, sendo através das suas experiências corporais que percebemos esses lugares. Os “espaços das crianças” localizam-se sobretudo perto das áreas onde habitam. Estes poderão ser mais facilmente definidos a partir de exemplos empíricos. Ainda assim, uma diferença entre estes lugares, é que enquanto os “espaços para crianças” podem ser facilmente identificados pelos adultos enquanto tal, os “espaços das crianças” só são identificados e alvo de discurso pelas próprias crianças. Um lugar, incluindo os “lugares/espaços para crianças” torna-se um “espaço para crianças” quando as crianças se ligam a ele fisicamente (Rasmussen, 2004, p.165). A sensação física permite que um lugar se revista de significado com emoções, e com a geração de um conhecimento do lugar. Eles localizam e produzem interações e descontinuidades concretas entre aquilo que os adultos pensaram, desenharam e organizaram para as crianças, e os lugares que as crianças ocupam e usam de modo próprio. É sobretudo nesta lógica, de compreensão entre um planeamento adulto para crianças e o modo como se apropriam dos espaços para elas criados, que a sua participação nesses processos ganhará maior sentido. Estes espaços, finalmente, não se cristalizam ou permanecem imutáveis nas vidas das cidades, tal como adverte Rasmussen (2004): por vezes a relação termina, após um curto período de tempo; e noutras, ela pode durar por vários anos.

O reconhecimento dos benefícios do espaço público para as comunidades e não apenas para grupos específicos, terá também contribuído para uma maior atenção às crianças e jovens, em particular salientando-se, como observa Woolley (2006) benefícios sociais associados ao jogo e à recreação e à saúde física e mental. Também a própria definição do que se considera, presentemente, o espaço público aberto para crianças se alterou, movendo-se de uma restrita que se referia maioritariamente aos parques infantis, para outra mais abrangente, que passa a incluir: parques, parques infantis, campos de jogos, recreios escolares, ruas, espaços incidentais e espaços verdes “naturais” (Wooley, 2006). Este alargamento da noção é importante não apenas pela assunção que todo o espaço pode ser apropriado pelas crianças como seu, mas também por abranger uma visão da cidade que não limita as crianças aos seus espaços mas, pelo contrário, as insere no contexto amplo da cidade.

Tal como observa Teixeira Lopes:

“Quando se propõe que estudemos um “corpo no diapasão do espaço”, definimos uma hexis que estrutura e é estruturada pela ordem do observável e do (in)visível; ordem dos

saberes, códigos e convenções que fecham e abrem um campo de possíveis nos momentos das interações em espaço público e, não menos importante, ordem dos enunciados: signos, sinais e discursos que apresentam e representam o espaço-tempo da interação. Estas diferentes ordens ou quadros de interação, ao serem incorporadas, permitem a adaptação à diferença, ao mesmo tempo que formam um escopo de *competências cidadãs* atualizadas e vividas na esfera pública.” (Teixeira Lopes, 2008, p.74).

O autor prossegue explorando a ideia⁹⁰ – que acreditamos ser extensível à infância e às crianças – de “usos plurais dos espaços públicos” que podem também ser conflitivos na sua essência e nos usos coletivos que se lhe atribuem (Teixeira Lopes, 2008, p. 78).

“Ora, caminhando, eis a proposta, prática e analítica, as identificações vão sendo forjadas de forma dinâmica, dialógica e multifacetada, em permanente relação e aprendizagem pela experiência – neste caso, a experiência de andar na e pela cidade, de conceber o *sujeito andante* como *sujeito falante*, que inscreve os seus passos na ordem do discurso, uma outra forma, afinal, de *fazer lugar*, ocupando os espaços vazios da cidadania.” (Teixeira Lopes, 2008, p. 79).

Estes “usos plurais” revestem-se de importância, novamente, pela experiência que crianças e jovens têm da cidade e do modo como essas experiências ajudam a conferir-lhe sentido, quer na lógica da sua personificação (Christensen, 2003), quer na da construção de identidades cidadãs (Plummer, 2003). Por outro lado, as lógicas de reclamação de uma maior visibilidade e participação das crianças no espaço público sustentam-se no questionamento de uma visão idealizada do que é o espaço público. Como sustenta Cockburn,

“O mundo moderno colapsou artificialmente o público num ideal homogêneo, reificado de proprietários contribuintes e confortáveis. Uma larga coligação de políticas emancipatórias necessitam de renovar o sentido do público com o que é aberto, acessível e livre para que todas as pessoas se expressem, não importando o quão marginalizadas as pessoas estejam em relação a este ideal. Neste sentido, existem enormes oportunidades para que crianças e jovens criem alianças com outros grupos de pessoas com interesses partilhados. De modo óbvio, as crianças e jovens sentem interesses comuns com os seus pais, cuidados e outros membros da família” (Cockburn, 2007, p. 449).

Cockburn (2007) refere-se ao termo esfera pública enquanto “lugares onde interagimos com os outros e onde são tomadas decisões sobre indivíduos, comunidades

⁹⁰Importa aqui referir que o autor não se refere, originalmente, às crianças enquanto grupo geracional e social específico no espaço público. No entanto, a reclamação do conceito de “usos plurais de espaços públicos” explicado pelo autor parece-nos, justamente, ser passível de uma analogia com o lugar que as crianças ocupam no mesmo.

ou mercados” (p. 446). A par destes, a esfera privada da casa ou dos espaços intermédios como a escola são também considerados. Seguindo as lógicas de confinamento da infância relativamente ao espaço público, Cockburn argumentará no sentido da criação de espaços públicos pluralistas e inclusivos. O pluralismo – “princípio político de coexistência de uma diversidade de interesses, convicções, estilos de vida e capacidade” (2007, p.447) – parece ser, de resto, uma tónica presente nas perspetivas de crianças e jovens acerca do seu papel na cidade e nos processos de consulta locais.

Do mesmo modo, a compreensão do espaço da cidade como condição de exercício da cidadania situa-as no plano do reconhecimento que já estão lá, que já a habitam e que, por isso, detêm as capacidades para ser, pensar e atuar no espaço urbano.

“A exclusão das crianças do âmbito público, decretada pelo grupo social dominante, e a forte separação entre os mundos infantil e adulto, encontra-se atualmente desafiada pelos factos: as crianças vão mudando o sentido e conteúdo da infância, e a sua forma ativa de viver o seu presente entra em conflito por vezes, com uma visão cristalizada da infância instalada no imaginário adulto. É necessário negociar os espaços de convivência na cidade entre os diferentes agentes que se movem nela: crianças, mulheres, incapacitados, velhos, imigrantes, que têm por vezes dificuldades no desenrolar da sua vida quotidiana num meio que parece dar prioridade às deslocações rápidas e às atividades económicas, fundamentalmente pensadas e desenvolvidas por homens adultos” (Gaitan, 2008, p. 37)

Os espaços das crianças e jovens são assim diversos, podendo incluir os que são desenhados para eles (como as escolas), os que são abertos (como a maioria do espaço considerado público) e aqueles vistos como restritos, tendo em conta as redes sociais e familiares em que se encontram inseridos (a casa) (Hopkins, 2011, p. 25). O acesso a estes espaços e o seu interesse no quotidiano de crianças e jovens prende-se com a assunção de que as experiências que constroem neles participam na construção das suas identidades sociais. As cidades, como argumenta Machado Pais (2010) a partir dos conceitos de espacialidade e de territorialidade, conotam-se com relações de poder distintas e capacidades de inclusão e exclusão, onde espaços fortemente regulados são altamente constrangedores podendo, ao mesmo tempo, ser subvertidos.

“ (...) O espaço é muito mais do que a projeção de uma representação intelectual. É uma produção feita de movimentos, gestos, complicitades. O mesmo se pode pensar da cidadania. A cidadania apenas se cumpre globalmente quando localmente é exercida.” (Machado Pais, 2010, p.130-131)

Ao habitarem os seus espaços, as crianças e jovens são capazes de neles reconhecer elementos de tensão, de conflito, de interesse, que importa ter em linha de conta, sobretudo pelo modo como estas interferirão nas suas possibilidades de exercício de cidadania num espaço situado.

Estes pressupostos, de resto, seguem o argumento surgido nos anos 70 da necessidade de envolvimento dos utilizadores nos processos de planeamento urbano, recuperado mais tarde para o direito das crianças em serem envolvidas ativamente no planeamento (Moor e Hart, 1980; Stea, 1985; Sutton, 1985 in Alparone e Risotto: 2001). No caso das Cidades Amigas das Crianças assume-se como um modo de implementação de direitos de participação das crianças na cidade, no planeamento urbano e nas estruturas locais de decisão, previstos na CDC (UNICEF, 1989). As ideias de uma “cidade para todos” que deve incluir as crianças, partindo das suas complexidades, quer enquanto indivíduos quer enquanto grupo social, estruturam também essas iniciativas. Assim, a vivência na cidade implica processos de negociação constantes entre seres humanos, com interatividade contínua na construção de redes de relação entre crianças e adultos. A cidade é, por isso, um espaço de encontros geracionais onde as crianças, tal como outros grupos, a vivenciam, a constroem e ajudam a transformar. Há ainda que considerar a não uniformização das vivências das crianças contemporâneas no espaço, seja ele urbano ou rural (Christensen, 2003) do mesmo que não podem considerar-se os modelos de participação das crianças nas cidades únicos e uniformizados. Do mesmo modo, a cidade pode ser olhada como paisagem de poder (Matthews, 2000) onde o controlo social das crianças é exercido por adultos, de modo coletivo, através de modos mais formalizados e organizados, nomeadamente em estruturas específicas para crianças e jovens. Assim, mesmo considerando momentos de autonomia das crianças nas cidades, estes são, frequentemente, dentro de uma autonomia monitorizada, de modo direto ou indireto. Mesmo quando surgem projetos e iniciativas de envolvimento efetivo em termos de participação das crianças na cidade e no planeamento urbano, estes assumem muitas vezes uma lógica de visibilidade/protagonismo das crianças ou, tal como argumenta Baraldi (2003) uma perspetiva pedagógica, de criação ou aumento de competências das crianças para utilização futura, ou seja, quando estas se tornarem adultas.

Ainda que mobilizando mecanismos e processos mais ou menos formalizados, há que questionar onde querem as crianças participar e de que modo o querem fazer? Na verdade, não se trata sequer de afirmar que todas as crianças devem participar em todos os momentos. Trata-se, sim, de garantir que possam ter a escolha de o fazer, garantindo-se processos e estruturas que se adequem às suas características, competências e necessidades.

A participação relaciona-se com o espaço em diferentes formas. Como argumenta Wyness (2008) ela permite a localização das crianças no espaço público enquanto agentes sociais. Esta ideia, tal como temos vindo a observar permite, ainda, na nossa perspetiva, a sua localização no reconhecimento enquanto coletivo, fundamental para a sua consideração enquanto agentes politicamente competentes. Em segundo lugar, ela permitirá uma expansão desses domínios, com relações mais recíprocas e mais negociáveis entre adultos e crianças, em particular quando os adultos trabalham em conjunto com elas. Como afirma Wyness:

“A participação é intrínseca à noção de espaço: as crianças têm uma voz política; condições são criadas para incorporar as crianças em processos de tomada de decisão” (Wyness, 2008, p. 2)

2. “O respeito que um adulto pode mostrar por uma criança é uma criança já. O adulto já foi criança, e o que acontece é que depois querem que as crianças sejam como ele gostava de ser”. Análise e observação da participação das crianças numa Assembleia Municipal Jovem

Um dos pressupostos para a mobilização da participação de crianças e jovens em espaço urbano é o de assumir, como argumenta Malone (1999), que estes têm necessidades e aspirações diferentes de quaisquer outros membros das suas comunidades, ainda que possam admitir-se as suas experiências como distintas e complexas. A maioria reside com as suas famílias, passando grande parte do seu tempo de lazer perto dos seus locais de residência e nas suas comunidades. Por este motivo, são grandes conhecedores sobre a sua área local e sensíveis a mudanças positivas e negativas no seu ambiente, podendo, desse modo, elaborar contribuições significativas sobre esses espaços. Deste modo, quando as autoridades locais envolvem grupos de

crianças e jovens em discussões de planeamento urbano, na criação de atividades específicas, de propostas de alterações no ambiente urbano, etc... procuram a sua “expertise” e os modos de a incluir nesses mesmos processos. Na cidade de Aveiro, a criação das Assembleias Municipais Jovens foi independente do processo das Cidades Amigas das Crianças, ainda que o projeto nelas tenha participado e com esse grupo tenha desenvolvido as diferentes atividades que se descreverão. Tal como foi já discutido, a AMJ dispõe de regulamentos próprios, semelhantes aos das assembleias municipais regulares⁹¹.

A utilização de Assembleias Municipais como modo privilegiado de participação de crianças e jovens nos órgãos locais públicos de decisão tem vindo a ser utilizada em diferentes países europeus como França, Inglaterra, Espanha, Alemanha e diferentes países nórdicos como a Dinamarca. Ainda que assumindo modos distintos de organização e composição assumem, na generalidade, os mesmos princípios com particular enfoque na questão dos direitos a participar, de liberdade de expressão e de construção de práticas de cidadania e de participação política. No entanto, e como veremos, este modo de participação política encontra frequentemente barreiras que tornam essa participação difícil de seguir e de concretizar, quer na perspetiva das crianças e jovens quer dos adultos.

Como Wyness discute (2001) e como se referiu na primeira parte, o afastamento das crianças e jovens do mundo político, aliado ao facto de não obterem poder para a construção e partilha de decisões com os adultos, por exemplo, na definição de agendas políticas ou de perspetivas políticas nas políticas públicas, remete frequentemente para a lógica da “não criança” assumida como um estereótipo que vai em contracorrente com a ideia de normatividade da infância (Wyness, 2001; Sarmiento e Marchi, 2008). Por outro lado, ainda, o enfoque dado às necessidades da criança – seguindo, por isso lógicas protecionistas da Infância (Tomás, 2011) – implica a construção de uma lógica deficitária da infância: a do discurso da criança incompleta quando comparada ao adulto (Wyness, 2001). É também neste sentido que as diferentes responsabilidades que seriam também das crianças acabam por ser assumidas pelos adultos. No mesmo sentido Wyness (2001) argumentará que os direitos à autodeterminação (consignados também às crianças) retiram determinadas responsabilidades e poderes das mãos dos adultos

⁹¹ Consultar Parte II, capítulo 3.

uma vez que as crianças terão direito de tomar decisões para si próprias que poderão, no limite, colidir com interesses dos próprios adultos.

Apesar destas tensões, as práticas de envolvimento de crianças e jovens em políticas públicas e no espaço público têm vindo a crescer, ainda que em Portugal possam ser ainda consideradas incipientes, pontuais e ausentes de uma estratégia de promoção da cidadania infantil *tout court*. Estas experiências tendem, por isso, a centrar-se mais em níveis localizados. De acordo com Wyness (2001) os interesses das crianças neste tipo de iniciativas operam-se em torno de 4 conceitos fundamentais: *mobilização*, uma vez que os seus interesses deverão ser mobilizados com sucesso ao nível organizacional; da *participação*, uma vez que as crianças deverão participar e ser envolvidas em estruturas políticas onde possam exercer *influência* e, finalmente, esses elementos são constituídos a partir de grupos que representarão os seus interesses (*representação*) (Wyness, 2001, p. 199-200). O exercício de influência, que poderá aqui também ser entendido como o envolvimento em processos de decisão encontra dificuldades no que respeita a crianças e jovens mesmo quando diferentes oportunidades lhes possam ser possibilitadas.

Como observa Cockburn (2007), ainda que as suas vozes possam encontrar esses espaços, existem formas obstruídas de comunicação que impactam na construção da lógica de interesses comuns entre cidadãos, uma vez que assume que o processo comunicacional se dá entre parceiro equitativamente posicionados. Esta posição enfraquecida resultaria ainda, segundo o autor, da manutenção da lógica da privatização da infância, tornando as experiências de envolvimento em assuntos públicos em algo a que não estão habituados. É neste sentido que as crianças sentem frequentemente uma atitude paternalista aquando da participação em espaços públicos ou simplesmente que as vozes não encontram audição. Para o autor, então:

“Desnecessário será dizer que o envolvimento das crianças e jovens em processos de tomada de decisão é caracterizado pela sua capacidade evolutiva de se envolverem em e ocuparem espaços onde as decisões são tomadas. Contudo, todas as nossas experiências no espaço público da política, das comunidades ou dos locais de trabalho são evolutivas, independentemente da idade que tenhamos: mas, isto não parece oferecer nenhuns obstáculos teóricos à participação adulta. Não deverá ser assumido que as crianças são necessariamente subdesenvolvidas para a participação cidadã, uma vez que a experiência é mais importante para a maturação do que a idade cronológica (Cockburn, 1999)”. (Cockburn, 2007, p. 448)

No momento, as experiências deliberativas das crianças estarão condicionadas por um conjunto de inibições: em primeiro lugar, a tendência observada no último século de enclausurar as crianças de modo paternalista no Estado de bem-estar, nas escolas e nas famílias, focadas sobretudo na lógica protecionista e dos interesses da criança (Cockburn, 2007; Wyness, 2001); em segundo lugar, pela percepção comum de que a colocação das crianças no espaço público aumenta o seu risco e, portanto, aumentando a necessidade da sua proteção, e prejudicando a sua possibilidade de exercício de autonomia racional sublinhando, por isso mesmo, a sua vulnerabilidade; a sua associação ao paradigma da perigosidade (Soares e Tomás, 2004; James e Jenks, 1996), com necessidade de controlo e vigilância (Lee, 2005).

“Os jovens sentem-se frequentemente perplexos, intimidados e sufocados nas áreas públicas e é raro encontrarem-se crianças ou jovens confortáveis em envolver-se em tais ambientes. De facto, aqueles que tendem a ser mais velhos, bem-educados e de famílias com bom background. Estas características são bem opostas dos jovens com quem idealmente gostaríamos de nos envolver, dada a urgência em envolver aqueles que têm sido, tradicionalmente, socialmente excluídos”. (Cockburn, 2007, p. 448)

Por outro lado, tal como sustenta Austin (2010):

“Acolher a capacidade das crianças em serem cidadãs ativas inclui apoiar a sua participação em processos políticos locais, nacionais e internacionais. Ao fazê-lo, as crianças tornam-se capazes de identificar as suas principais preocupações, encontrar soluções potenciais e envolver-se no desenvolvimento de legislação e políticas que afetarão as suas vidas.” (Austin, 2010, p. 245).

Ao participarem ao nível local e em particular nas suas comunidades as crianças têm a oportunidade de se envolverem em assuntos que lhes dizem respeito, às suas famílias, às suas escolas e locais de trabalho, e nos níveis locais de governação (Austin, 2010). Ao nível das assembleias municipais, como se discutirá, determinados destes aspetos não estão globalmente conseguidos, como é em particular o caso da influência na tomada de decisão ou da representação dos interesses dos grupos diversos de crianças e jovens na cidade. A Assembleia Municipal observada decorreu em 2011 sob o tema geral “Eu gosto do meu Município: vamos melhorar Aveiro”, e envolveu crianças e jovens de 1º e 2º ciclo do ensino básico. Participaram 10 instituições

escolares do concelho, representando as diferentes freguesias.⁹² O processo de participação nas AMJ inicia-se com um convite formal às escolas para que selecionem os deputados que a representarão e que, além da presença na assembleia, deverão recolher as opiniões e propostas dos colegas relativamente aos temas propostos. Cada escola trabalha com o grupo, recolhendo essas propostas e reenviando-as à AMJ para análise e discussão posterior.⁹³ A Assembleia iniciou-se com a receção das crianças pelo Presidente da Assembleia municipal, explicando o modo de funcionamento formal da assembleia. As crianças são agrupadas por escolas, e explica-se que disporão de 3 minutos para apresentarem as suas observações e as propostas trabalhadas. O presidente salienta a iniciativa e a participação das crianças, realçando que se pretende que naquele espaço possam exercer a sua cidadania e preparar-se para a uma participação na vida política ativa. Os deputados inscrevem-se para usarem da palavra. São tratadas por “deputados” seguindo a lógica do normal funcionamento da assembleia municipal.



Fotografia 10 e Fotografia 11 – Assembleia Municipal Jovem (fotos da autora)

No momento de observação da Assembleia questionei-me sobre quem são estas crianças, como terão sido selecionadas para sua participação e até que ponto poderão ser consideradas ou não como representantes da sua categoria social e geracional (Wyness, 2001). Os grupos das diferentes escolas iniciam as apresentações, tal como sistematizadas posteriormente e discutidas nas entrevistas com os participantes⁹⁴.

⁹² Ver anexo nº 22: ata da AMJ

⁹³ Ver anexo nº14 - Síntese das propostas das escolas enviadas à AMJ – 2ª sessão Aveiro Amiga do Ambiente

⁹⁴ Ver anexo nº 9 – Nota de observação da AMJ

Áreas de propostas	Propostas
Escola e Educação	Equipamentos de desporto na escola; mais aquecimento; arranjar os recreios e os parques das crianças
Ambiente	Parque da Cidade (com animais); limpar a cidade; mais árvores; limpar a Ria; renovar projetos com pássaros; limpar a cidade e envolver os jovens em campanhas na cidade.
Mobilidade	Atenção às pessoas com mobilidade reduzida; mais transportes públicos; mais bicicletas para crianças (BUGAS); parques para as BUGAS; mais circuitos de bicicletas; mais abrigos de autocarro
Políticas Urbanas	Tratar de edifícios abandonados; pintar os edifícios; tratar dos passeios
Artes e cultura	Recuperar teatros antigos; mais variedade cultural; arte de rua; um museu para crianças com visitas guiadas
Desporto	Melhores piscinas e skateparks
Segurança	Mais polícia na cidade; menos vandalismo
Ação Social	Dar comida às pessoas necessitadas e desempregadas; sem abrigo
Saúde	Melhores urgências nos hospitais; melhores centros de saúde

Quadro 8 – Sistematização das propostas dos diferentes grupos na AMJ

As propostas apresentadas, como se pode verificar, incidem sobre áreas distintas da vida da cidade, mas são também capazes de identificar os tais usos plurais do espaço (Teixeira Lopes, 2008) bem como as diferenciações geracionais recuperando a ideia de uma “cidade para todos” (Christensen e O’Brien, 2003). Aqui, confluem imagens globais da cidade, que dizem diretamente respeito às suas necessidades e aspirações mas

também recuperam as lógicas de interdependência já discutidas anteriormente, inspiradas no modelo de Cockburn (1998). A ideia de que a cidadania se constrói, também pelos mecanismos de pertença variada é aqui visível.

Após a apresentação das propostas o vereador da Educação cumprimenta os grupos e recorda que quando era jovem não existiam este tipo de experiências de participação cívica. Considera ainda que as crianças deverão ser capazes de exercer influência sobre quem toma decisões, reforçando ainda que é importante que apresentem propostas para a escola mas que as suas comunidades não são apenas a escola mas a freguesia num sentido mais lato.

Após as apresentações é aberta uma ronda de debate entre os grupos e as crianças inscrevem-se para a apresentação e discussão de ideias. Cada deputado dispõe de 2 minutos, sendo que a ronda poderá voltar ao início se for necessário. Apresentadas as propostas pelas diferentes escolas, cada um com um porta-voz encarregue dessa tarefa. No final das diferentes apresentações o vereador responde a algumas das questões levantadas pelas crianças. Quanto ao parque, reconhece a importância que este assume na perspetiva dos participantes e salienta trabalho já efetuado pela CM como é o caso do “Parque da Sustentabilidade”. Relativamente às ciclovias e à mobilidade na cidade, explica que os diferentes municípios têm vindo a desenvolver diferentes redes de ciclovias urbanas e de passeios, em particular os mais próximos do centro urbano de Aveiro. As estradas e arruamentos são um problema já identificado pela Câmara, mas existem constrangimentos orçamentais que impedem que seja feita a recuperação de todas. A repavimentação é uma prioridade ainda que seja cara e demorada. No final, comprometeu-se a corrigir o problema na medida do que fosse possível. Quanto às escolas, referidas por diferentes grupos na Assembleia, o vereador explicou que apenas as de 1º ciclo são responsabilidade da Câmara Municipal, tendo-se iniciado já a construção de novos edifícios escolares. Espera, assim, que brevemente todas as crianças possam ter escolas com as condições que apontaram como necessárias. No 2º ciclo, explicou que a responsabilidade é do Ministério da Educação, ainda que a Câmara deva manter um papel de vigilância. As propostas apresentadas pelas crianças e jovens são, no final, sistematizadas em ata, de modo a que fiquem registadas e para que possam ser devolvidas aos participantes para que conheçam os seus efeitos.

Finalmente, as propostas dos grupos seguiriam dentro do município para as vereações competentes de modo a que pudessem ser discutidas e um feedback fosse dado sobre as suas possibilidades concretas de aplicação. Tal como veremos no ponto seguinte, após a sua participação, nenhum dos grupos foi informado sobre o que teria acontecido a essas propostas e à sua participação abrindo portas, tal como se discutiu anteriormente, a modos de envolvimento que dizem respeito a processos de consulta e de escuta de opinião mas não de participação no sentido que aqui se tem vindo a defender.

3. “*Aprendemos a ouvir a opinião das outras pessoas e que nem sempre é como aquilo que nós queríamos e pensamos*”. A mimetização da participação de crianças e jovens: limites e potencialidades na perspectiva das crianças e jovens

Diversos autores e estudos acerca do envolvimento de crianças e jovens em mecanismos formais de participação têm vindo a salientar diferentes constrangimentos, tal como se explorará ao discutir as Assembleias Municipais Jovens. Um deles é a lógica de mimetização de estruturas adultas, sem as adaptações necessárias a diferentes necessidades das crianças (Foley, 2011; Cockburn, 2013, entre outros), às suas linguagens, comportamentos e competências. Do mesmo modo, o documento orientador das Cidades Amigas das Crianças (Unicef, 2004) aponta a necessidade de adaptações legais e de estruturas que possam ser consideradas “amigas das crianças”, nomeadamente na construção e/ou adaptação de estruturas que possam ser atrativas e encorajar a sua participação, no mesmo sentido definido por Shier (2010) ao abordar a tensão entre estruturas existentes para participação ou a necessidade de as desafiar e recriar de modo a aproximá-las das crianças e jovens.

Os diferentes modos de envolvimento de crianças e jovens em processos de tomada de decisão são então frequentemente criticados também por mobilizarem linguagens e práticas que são estranhas a elas (Foley, 2011). No entanto, Foley (2011) argumenta também que a aprendizagem de princípios democráticos e a sua experiência deverão ser colocados no contexto mais amplo das relações sociais e de poder e das expectativas que se criam à volta delas. No limite, as crianças e jovens que raramente se associam demonstram dificuldades em traduzir na linguagem dos mais poderosos os seus desejos e interesses (Foley, 2011).

“O seu poder político permanece disperso e frequentemente dependente de adultos e seus representantes. Práticas bem-intencionadas são pouco claras quanto aos tipos de decisões que os participantes são capazes de fazer. Existe frequentemente confusão sobre se a participação é parte de um processo deliberativo para melhorar decisões, desenhada para melhorar a responsabilização e a transparência, ou se é para que as crianças e jovens tenham elas próprias acesso direto à experiência de tomada de decisão” (Foley, 2011, p. 92-93).

No sentido de se poder compreender essa participação numa estrutura formalizada de audição das suas vozes e perspectivas, e ainda de identificar diferentes estruturas e mecanismos de participação a partir da visão das crianças e jovens, realizaram-se entrevistas com os grupos de participantes da assembleia. As entrevistas foram conduzidas nas escolas das crianças e jovens, gravadas e posteriormente transcritas e analisadas a partir das categorias e indicadores explicitados na parte II.⁹⁵

Os modos pelos quais as crianças e jovens tomaram conhecimento da possibilidade de participarem nas AMJ foram distintos, ainda que todos tenham acontecido no mesmo espaço: a escola. Esta questão levantará outras, como discutiremos adiante, e também na perspectiva dos jovens, ao nível da representatividade e da continuação da prevalência da imagem da criança escolarizada em detrimento de outras que constituem, na mesma medida, a infância. No caso de D. da Escola Mário Sacramento a passagem da informação foi feita por uma professora que o conhecia, e sabia que era um aluno ativo.

E – Para dares um bocado da tua perspectiva... Esta Assembleia Jovem foi criada porque houve algum tipo de reivindicação dos jovens dizendo que gostariam de ser chamados a participar. Portanto, ela foi criada e foi lançado o desafio para que os jovens participassem. Tu quando participaste na primeira, quem é que te apresentou essa proposta e como é que ela vos chegou às mãos para que vocês participassem?

D. – Foi uma professora que recebeu a informação, e que seria, era Diretora de turma, não da minha mas de outra e que veio falar comigo e disse: “sei que gostas destas coisas de participar”, e deu-me uma cópia da informação que ela recebeu e eu fui para casa analisar e, e, senti, interessei-me para participar. [excerto entrevista participantes AMJ. D. EMA1].

Noutros grupos, a informação foi passada pelos diretores de turma ou por docentes da disciplina de área de projeto.

⁹⁵ Ver anexo nº 13 – Guiões, grelhas e transcrições das entrevistas aos participantes na Assembleia Municipal

E – As questões são questões que são colocadas e vocês podem responder ou não; podem querer discutir as ideias entre vocês ao mesmo tempo, e fazer de conta que eu não estou aqui, como vocês quiserem. Hã, e podem passar à frente questões que achem que não são interessantes ou que não tenham opinião. Bom, vocês participaram nesta assembleia que foi sobre as questões da participação, da cidadania e do voluntariado. Como é que tiveram conhecimento dessa assembleia? E com quem é que trabalharam? Foi com a professora Natália?

C1– Foi através dela que soubemos.

E – Exato.

C1 – A professora transmitiu-nos, e nós achamos uma boa ideia, e decidimos participar. [excerto entrevista participantes AMJ. EMA3]

Os professores incentivam os alunos à participação por considerarem importante a experiência, ainda que no final, a decisão sobre essa participação caiba às crianças que nela participam de modo voluntário. No momento de apresentação da proposta de participação, a turma decide se deseja participar sendo necessário, posteriormente, selecionar os que irão representar a turma e a escola. Numa mesma turma poderão ser eleitos 4 representantes e, depois, um porta-voz que se encarrega de comunicar as diferentes ideias na sessão da Assembleia. Ainda que na maioria das situações tenha havido seleção e eleição, as crianças consideram difícil considerarem-se representativas de toda a escola e de todas as opiniões, assim como manifestam vontade de que todos pudessem ter a possibilidade de nela participar.

P. – Nós, a nossa turma pelo menos, nós falamos com a professora, ela deu-nos a novidade, nós estivemos a discutir ideias, para sabermos quais eram as mais corretas, depois fizemos uma ata do que tivemos a falar, e foi isso que fizemos.

E – Hum, hum. Depois na ata, organizaram a informação para levar para a assembleia?

P. – Sim. As questões e as opiniões.

F. – E depois estivemos a escolher os alunos que achávamos melhor para ir para assembleia, os alunos que nós achávamos que eram capazes e escolhemos. [riso]

E – Como é que vocês chegaram à conclusão de que uns eram mais capazes do que outros? O que é que era importante para vocês, quando pensam na assembleia, e no trabalho que iam lá fazer, o que é que era importante?

Carol. – Hra importante sabermos que, que... [silêncio]. Responsabilidade?

E – Hum, ser responsável.

Carol. – E... saber o que é que vamos dizer...

E – Saberes comunicar as tuas ideias, não é?

Carol. – Sem brincadeiras [riso].

E – Sem brincadeiras. E mais?

Carol. – Sei lá! [risos]

E – Achas que é preciso ser-se sério para se estar numa Assembleia.

Carol. – Sim, acho que não é preciso ter-se falta de educação...

P. – Mas também não é preciso tar-se assim [faz cara de uma pessoa séria] muito sério!

[risos] [excerto entrevista participantes AMJ. D. EMA4]

A escolha não é fácil e deverá recair sobre critérios objetivos, como o ser-se responsável, ter uma atitude considerada mais formal e mais séria do que seria de esperar: das crianças espera-se, também na assembleia, um comportamento semelhante ao que deverão manter, por exemplo, na escola. Espera-se, num certo limite, que não se comportem como crianças adaptando o seu comportamento ao de uma geração que lhes é distinta – e distintiva: os adultos.

“As promessas de que serão ouvidas são levadas a sério por crianças e jovens e o falhanço em criar estruturas e espaços cria desilusão, e mesmo cinismo acerca dos valores democráticos. A participação enquanto ferramenta pessoal ou política pode ser limitada pela imaginação e capacidades adultas. Poderá, por isso, ser limitada em termos de sustentabilidade e representatividade” (Foley, 2011, p.93).

É ainda interessante perceber que, mesmo quando seguem princípios democráticos básicos existentes na sociedade mais vasta, as crianças e jovens parecem não assumir que – ainda que legitimamente escolhidas para a participação nas Assembleias – garanta, automaticamente, a representatividade das diferentes infâncias e juventudes presentes na escola. Assim, também as crianças e jovens se diferenciam entre si, reconhecendo-se simultaneamente como semelhantes e diversos, rejeitando de algum modo as lógicas de homogeneização e de unificação das imagens da infância. Este ponto assume particular relevância quando relacionado com outras questões que se explorarão mais adiante, nomeadamente a criação de estruturas e modos de participação que possam favorecer estas imagens diversas da Infância, bem como a adaptação de

diferentes procedimentos que possam tornar a participação infantil inclusiva, na perspectiva das próprias crianças. Do mesmo modo, é possível identificar uma limitação já referenciada em diferentes estudos sobre participação de crianças: a de que a sua escolha é frequentemente baseada na imagem do “bom aluno”, com competências sociais e linguísticas consideradas adequadas à participação neste tipo de estruturas. Novamente, aqui, poderão questionar-se lógicas de exclusão e/ou inclusão das crianças, bem como as suas oportunidades de participar, a partir de critérios que se baseiam na imagem da criança escolarizada, sobreposta a outras.

As crianças começaram por dizer que haviam gostado da participação na assembleia. As escolhas foram feitas dentro das respetivas turmas e entre todos os alunos. Ainda que considerem a eleição legítima os alunos sabem que isso não dá iguais oportunidades a todos em participarem, algo que consideram muito importante. [excerto entrevista. EMA2]

No que diz respeito ao modo como viveram a sua experiência, os diferentes grupos parecem valorizar a oportunidade construída para que a sua voz seja ouvida. Referem ainda a importância que tem, uma vez que a cidade é também sua, e que por isso, são também detentores de conhecimentos específicos sobre ela.

“Gostaram de ser ouvidos e ter dado a sua opinião mas admitem que houve tempo para discussão e debate, aspeto que consideram ser o mais importante destas assembleias (...). Pensam que foi muito bom terem partilhado esse espaço com outras crianças e jovens, e esse é um dos aspetos positivos. Algumas crianças gostaram de falar ao microfone, embora digam ter estado um pouco nervosos sobretudo na primeira parte da assembleia. Referem ainda ter tudo a perceção de que alguns alunos de outras escolas, que haviam já participado em assembleias anteriores conheciam melhor o modo como esta funcionava, permitindo-lhes maior à vontade na mesma.” [excerto entrevista. EAM2].

Também a criação desses espaços é valorizada, mesmo quando os participantes parecem reconhecer aspetos menos positivos no funcionamento. A pouca frequência das oportunidades para consulta dos jovens em estruturas públicas municipais poderá justificar este aspeto.

E – Hum, hum. Porque é que tu achas que pensaram primeiro na escola?

P. – Porque a escola não tem muitas condições para, para certas coisas.

E – Hum, pois, esse foi um dos assuntos que vocês tocaram. E essas condições da escola, para vocês, são importantes?

P. – Sim, porque os nossos dias é na escola.

E – E aquelas coisas que vocês acharam que foram menos positivas, ou que é que gostaram menos? Quais foram aquelas coisas que vocês realmente gostaram de terem estado na assembleia, e que acham que foram boas, e aquelas que acham que não correram assim tão bem e que gostavam de mudar? Coisas boas?

Carol. – Eu gostei de ter tido a oportunidade de ter ido. De ter conhecido aquele espaço, e de ter discutido assim umas ideias.

E – G., para ti?

G. – Foi mais ou menos como a Carol. Gostei de la estar e de conhecer o sítio. Acho que aquilo é bem organizado. Gostei. E acho que é só.

E – T., coisas boas?

T. – Gostei de debater as ideias, de participar, isto de estar naquele espaço, foi bom.

P. – Também acho a mesma coisa que o T. e que é sempre bom fazer coisas novas, e também gostei!

E – Hum, coisas boas?

J. – Eu concordo com o que eles disseram, estivemos lá e foi tudo bom. Porque tudo o que fizemos lá foi para melhorar. E acho que me deram uma oportunidade para ir, e eu fui, e dei as minhas ideias. [excerto entrevista. EAM4]

As crianças valorizaram também o facto de poderem estar presentes num espaço que é reservado a adultos e o facto de terem podido debater ideias que foram ouvidas. No entanto, o facto de observarem aspetos positivos na sua participação não exclui a sinalização de aspetos que para as crianças e jovens poderiam ter sido interessantes, como a continuidade da experiência, nomeadamente no impacto que possa ter dito em ações concretas.

E – E achaste que seria alguma coisa, para ti, positiva? Em termos de experiência?

D. – Sim, é assim, eu quando participo nestas coisas não é para mim, porque para mim não tou a pedir nada! Tou a pedir, se calhar prá cidade. Pra melhorar o que está mal.

E – Hum, hum.

D. – Eu sinto-me um pouco mais crítico que os outros, mas isso é...

E – Sentes-te mais crítico? Achas que tens uma visão mais...

D. – Sim, porque na primeira como estava na gravação, vê-se, que até ao momento em que eu falei só houve outra escola que falou mais que um minuto [riso]. Por isso...

E – É verdade, eu reparei nisso. Aliás depois há aqui uma frase que eu gostava que tu desenvolvesse mas mais para o final, que achei muito interessante. Houve outras, também, de colegas teus, mas isso depois falaremos com eles. Hum relativamente à tua vivência nesta, neste tema da Participação e da Cidadania, consideras que este tema, para vocês, enquanto jovens, é fundamental?

D. – A questão da inclusão e da participação realmente é importante ser debatido, mas houve... a questão é: quais são os frutos disto? Há cá muitos jovens, como eu, que olhava para a Assembleia Municipal Jovem, que íamos levar ideias e críticas que passado algum tempo fossem estudadas, e até corrigidas. E até agora, sendo sincero, não tenho visto isso. Por isso... [excerto entrevista. EAM1].

Tal como se discutiu, é frequente as crianças e jovens sentirem que o pedido da sua opinião e das suas perspetivas se centra, sistematicamente, num processo de consulta que não encontra eco em processos de envolvimento em tomadas de decisão entre crianças e adultos vistos como decisores locais. As lógicas de desilusão, de que falamos anteriormente, repetem-se neste sentido, podendo, num certo sentido, criar um ceticismo ao nível da participação dos jovens que poderão vê-la como inconsequente e sem efeitos práticos nos seus quotidianos na cidade.

E – E porque é que acharam que seria boa ideia?

Carol – Porque acho que era uma boa maneira de nós nos incluirmos na nossa sociedade. Porque afinal de contas esta é a nossa cidade, e se nós queremos ter uma cidade ...

C2 - Deu-nos voz. Foi interessante porque nos deu voz.

E – Hum, hum.

C2 – Nós somos adolescentes, e não podemos chegar a qualquer lado e... quer dizer, nós podemos dar a nossa opinião, de várias maneiras, mas a assembleia, é claro que dá outro impulso, e nós podemos falar ali abertamente.

E – Portanto, quando vos foi feito o desafio, vocês pensaram: este é um bom desafio.

R1 – Sim não só por causa da cidade, mas também por sentirmos que podíamos falar, em público...[excerto entrevista EAM3]

O facto de poderem estar presentes na AMJ e de poderem ter acesso a diferentes opiniões – nomeadamente as dos adultos foi também referido por diferentes grupos:

E – Coisas boas?

F. – Eu acho que foi bom darmos a nossa opinião e mostrarmos que aquilo que os adultos querem, nem sempre é o melhor. Acho que foi bom. Demos a nossa opinião e acho que podemos melhorar.

E – Vocês acham que os adultos sabem sempre o que é que é bom para vocês?

F. – Supostamente sim.

E – E aqui vocês acham que estas oportunidades são boas para poderem contrariar essas ideias?

F. – Acho que sim.

P. – Algumas apoiamos, outras contrariamos.

E – Então, há ideias dos adultos que fazem sentido e outras que mais ou menos.

P. – Há outras que, na nossa opinião, como ela disse, não nos agradam.

E – Outras que não gostas tanto. Então, essas, tu gostavas de poder mudar?

P. – Depende! Em que tipo de cidade é que estava, não era? Por exemplo, em Aveiro, algumas são boas, mas há outras...que, pronto, não eram tão boas.

[risos] [excerto entrevista. EAM4]

F. aponta um outro aspeto interessante à sua participação: a de que os adultos possam reconhecer que nem sempre as suas perspetivas são as mais interessantes e que eles, enquanto crianças e jovens possuem as suas próprias perspetivas, igualmente válidas. Permite, ainda, que as crianças possam revelar as competências que têm no conhecimento da cidade e dos mundos quotidianamente vividos, algo que considera ser importante os adultos conhecerem. Do lado das crianças e jovens, o confronto com opiniões distintas aparece como fator positivo, uma vez que permite a aprendizagem de novas questões e a possibilidade de reformulação de ideias iniciais.

E – Como é que vocês viveram a experiência? Além de terem estado nervosos, o que é que acham que foi claramente positivo para vocês, e o que é não gostaram assim tanto?

R1 – É assim, eu não sei, mas eu vou falar por mim. Eu considero as coisas de diferentes maneiras. Nós, mesmo antes de entrar na assembleia, vimos um pedinte na rua. A comer um bolo e com a outra mão estendida. E isso foi uma imagem que me marcou muito. Já tenho visto vários, principalmente em Lisboa e isso, em sítios com mais afluência, mas gravou-me mais essa imagem porque eu ia debater isso. E foi, foi chocante.

E – O que é que foi mais positivo para ti?

R – Foi ter conhecido outras pessoas. E falar de assuntos que nunca tinha falado, nem debatido com colegas, nem com os professores.

E – Vocês sentiram que tiveram tempo suficiente para debater as ideias todas que tinham?

Todos – Sim, acho que sim. Mais ou menos.

R 2 – Nós programamos o tempo para dizer mais ou menos tudo.

R3 – E tivemos várias aulas, porque a professora facilitou-nos assim as aulas e foi muito mais fácil assim.

E – Portanto, tiveram tempo para se poderem preparar antes de ir?

R3 – Sim, e a professora preparou-nos para onde nós íamos. E bem! [risos]

E – Uma das coisas que perguntávamos há pouco, e foi interessante uma das coisas de um dos jovens que participou disse que achava que tinha sido interessante participar porque era o único local onde havia um espaço para que a vossa voz existisse e fosse realmente ouvida. Vocês sentiram isso também?

R3 – Sim, sem dúvida.

R1 – Sim, porque nós ao falarmos, estamos a tentar ajudar a cidade toda, não é?

R2 – Falamos. Falamos e fomos ouvidos. Que também é importante. Se falamos e aí então ninguém vos vai ouvir. Mas como estamos ali, numa coisa mais séria, com mais atenção, vão-nos dar ouvidos. [excerto entrevista EAM3]

Também neste grupo de participantes se reforça a ideia de que a sua voz deverá ser ouvida e que esse aspeto é um dos mais positivos da sua participação. No entanto, uma das participantes associa também o facto de estarem perante um organismo formal de participação à lógica de serem ouvidos com maior atenção do que seriam noutro contexto. A sua voz, aqui, seria então legitimada de um modo mais óbvio para os participantes, razão pela qual também se preparam de modo particularmente sistemático

para estarem presentes na AMJ. As temáticas que debateram foram também apontadas como aspeto positivo, sobretudo pelo facto de nunca antes as terem discutido. Por outro lado, nos aspetos menos positivos, as crianças referiram-se a aspetos concretos que foram menos valorizados, tal como fizeram em relação aos mais positivos. As questões de representatividade dos alunos, bem como do tempo para o debate – aspeto altamente valorizado pelos grupos – foi novamente levantada. Aqui, um dos participantes mais velhos sugere, como modo de se garantir uma maior representatividade das vozes dos alunos, que antes da participação na Assembleia Municipal possam existir assembleias na escola que garantam a audição de um maior número de opiniões.

E – Portanto, achas que desde a altura em que foste ouvido até agora, ainda não viste alguma coisa concreta a acontecer.

D. – Sim, e eu referi isso na segunda, na segunda Assembleia. Eu referi isso. Que desde a primeira até aquela nada tinha sido feito nem nos dito.

E – Como é que tu viveste essa experiência? Como é que tu achas que foi em termos da tua participação? O que é que para ti foi mais positivo? E o que é que foi menos positivo?

D. – Acho que o positivo foi o debate, mas é assim, nós tamos a representar a escola, mas eu sou 1 em 900, da minha escola. Eu tenho uma opinião, e o meu grupo também tem outra opinião, e somos um grupo e fazemos as nossas ideias, mas certamente que se fossem buscar outros três, de outras turmas, se calhar diziam totalmente o contrário e diziam que eu estava incorreto. Ou seja, é muito limitado. Se calhar o menos positivo é ser muito limitada, a amostra da escola mas positivo é o debate, que havia pessoas, jovens que estavam em discordância com alguns aspetos, algumas ideias.

E – Em relação a essa questão que levantaste, que no fundo é perceber quem é que vocês vão representar, sentes que deveria haver mecanismos dentro da escola que garantissem maior representatividade?

D – Eu se calhar tenho uma ideia que a... a assembleia municipal jovem é importante. É óbvio que mais do que três pessoas naquele auditório é muito complicado...

E – Porque são várias escolas, não é?

D. – Mas se calhar antes de fazerem uma assembleia municipal jovem, podiam ir a algumas escolas e se calhar fazer uma assembleia de escola. Nos mesmos moldes em que se faz uma assembleia municipal. E talvez, não sei, 50 pessoas? 50 alunos? De diversas turmas, seria interessante.

[excerto de entrevista. EAM1]

A percepção da própria variedade e heterogeneidade da sua categoria surge também como um aspeto evidente no discurso de D. Esta ideia de heterogeneidade da Infância assume importância central no planeamento dos modos de envolvimento em processos de decisão, nomeadamente na necessidade de construção de mecanismos que garantam essa heterogeneidade, o que passará, na opinião das crianças e jovens, pela criação de estruturas intermédias entre os órgãos de decisão local e os contextos concretos de vida das crianças, como é o caso da escola.

Gostaram de ser ouvidos e ter dado a sua opinião mas admitem que houve pouco tempo para discussão e debate, aspeto que consideram ser o mais importante destas assembleias. Pensam que o tempo é curto, desajustado ao que querem dizer. Criticam atitudes dos adultos responsáveis, como atrasos, atender telemóvel, e olhar sempre para o relógio. Pensam que não foi dada a devida importância, pois apenas um dos adultos da assembleia estava a tirar notas. [excerto entrevista. EAM2].

Um dos participantes referiu como aspetos negativos a postura de alguns dos adultos presentes na sala, como o facto de saírem para atenderem o telemóvel ou de chegarem atrasados à Assembleia. Na sua perspetiva, revelaria pouco interesse e pouca importância à sua participação, que gostariam que não tivesse acontecido. Se relacionarmos o tempo dado aos participantes com a importância que atribuíram à sua presença e à possibilidade de discutirem assuntos importantes entre pares e adultos, facilmente se compreende que quisessem ter tido não apenas mais tempo para a apresentação das ideias mas, fundamentalmente, para o seu debate. Assim, a percepção das crianças sobre a sua participação poderá caracterizar-se como sendo *ambivalente*, na medida em que proporcionou momentos positivos e outros menos positivos, para os quais os grupos apresentarem diferentes sugestões. No entanto, do ponto de vista da sua participação em contexto formal de decisão e político, os participantes parecem valorizar diferentes aspetos: a audição da sua voz, neste espaço levada mais a sério que noutros do seu quotidiano; as aprendizagens que puderam efetuar – modos de funcionamento da assembleia, modos de discussão de propostas; a possibilidade de discussão de ideias com vista à transformação social e à mudança, a partir das suas perspetivas e não apenas das dos adultos; a valorização da sua categoria geracional, como distinta e detentora de competências próprias e distintas dos adultos, e o conhecimento de pessoas da mesma geração, de outras escolas e comunidades, com preocupações e interesses ao mesmo tempo distantes mas também próximas das suas.

Como aspetos menos positivos, os participantes parecem observar: adultização da experiência, com pouca adaptação da estrutura a características próprias da sua idade e experiência; modos de organização desadequados às suas necessidades – tempo de apresentação e de debate, falar em público, o comportamento de alguns adultos na sala; ausência de continuidade e de feedback em relação às propostas apresentadas; uma preparação nem sempre óbvia para participar; a pouca representatividade face aos alunos das escolas que representam. Quanto aos aspetos que modificariam na AMJ, as crianças e jovens apontam sobretudo aspetos estruturais e do modo de funcionamento que tornassem a sua participação mais fácil.

E – Que proposta é que tu farias, além desta proposta de irmos primeiro a Assembleias de Escola, e depois as AE então trazerem aquilo que seria uma visão mais alargada, como estavas a dizer, que outros aspetos te pareceram menos interessantes e que gostarias de modificar?

D – Se calhar o tempo de intervenção de cada um, porque o tempo inicial era 3 minutos, e eu sei que 3 minutos para cada um dá aquelas duas horas de plenário, mas se calhar fazer em dois tempos sobre o mesmo tema e aumentar a participação de cada grupo. No final de contas, sem contar as intervenções, os pedidos de esclarecimento, nem 10 minutos cada aluno falou. Nem, se calhar nem 5! Quando ele contou 3 depois deu mais 2, salvo erro foi assim.

E – São 3, mais 2? E depois no fim há a possibilidade de repescar as propostas, não é?

D – Sim, sim, sim. Pronto, nem 10 minutos [riso]

E – Provavelmente, esta ideia que tu trazes de haver uma AE que possa depois, então, integrar a AMJ, já permitiria alargar também esse tempo?

D – Sim, porque também é complicado trazer-se ideias da AE para depois discutirem, ou seja, defendidas pela escola, para uma Assembleia Municipal, ou Jovem, juntamente com outras escolas. É complicado porque, a partir do momento em que se tem um espaço limitado, não podem ir 900 alunos dar ideias, quase todas diferentes. É complicado. Seria se calhar interessante criar alguns grupos, a escola em vez de escolher os representantes da AJ, criar os grupos, abria um grupo de 5 pessoas para criar ideias e problemas e no final, passado um mês ou outro tempo, reuniam em AE a defender essas ideias. Seria quase um círculo eleitoral [riso].

E – Mas mais pequeno aí, para depois então passar para a AMJ?

D – Exato.

[excerto entrevista. EAM1]

O tempo de debate é também importante para que quem apresenta uma determinada ideia possa perceber até que ponto essa ideia faria sentido ou seria possível de implementar. O saberem se a sua ideia é ou não uma “boa ideia” é um aspeto central para os participantes, revelando consciência de que nem sempre o que apresentam ou consideram importante o poderá ser ou, num outro sentido, de que algumas propostas apesar de interessantes e importantes poderão não encontrar os recursos necessários para serem implementadas. Ao mesmo tempo, o confronto com outras crianças de outras escolas e a apresentação de diferentes argumentos obriga-as a reequacionar, a refundamentar, as propostas que inicialmente traziam. Mais importante que isso obriga-as a ter em conta diferentes critérios que poderão pôr em causa, por exemplo, uma priorização por si antes realizada. No entanto, estes aspetos altamente valorizados pelos grupos não são possíveis de concretizar em estruturas organizadas como as AMJ onde esse tempo é mais centrado na apresentação do que no debate de ideias.

E – Hum, uma das ideias que está por trás, digamos assim, deste vosso processo, de participar nas AMJ, no fundo é esta premissa de que os jovens têm visões do mundo que são, que vos são particulares. Que dizem respeito à maneira como vocês estão na sociedade. Tu achas que as vossas visões são visões que valha a pena ouvir, e debater? E porquê? Porque é que achas que essas ideias devem ser debatidas?

D – São importantes porque há uma coisa que é, que me faz alguma confusão, é os jovens, hum, os jovens em geral, não têm um local de participação, não dão as suas ideias! Não é só os jovens. Nenhuma população consegue dar as suas ideias. Principalmente os jovens, porque os jovens são, é o presente, e principalmente o futuro. Se calhar as ideias que os jovens têm para melhorar hoje, mudam também o futuro e garantem, e melhoram! O futuro de toda a cidade. Hum... acho que agora, os jovens, não conseguem, não conseguem, são importantes que eles participem, mas é complicado, porque associações juvenis aqui em Aveiro, com jovens, funciona um bocado mal, e não tenho a perceção de associações que representem um grande número de jovens de Aveiro, que tenham nelas, inseridas várias opiniões, opiniões diferentes, de várias faixas etárias. Isso não acontece em Aveiro.

E – Portanto, se tu tiveres uma opinião de alguma coisa, vamos imaginar na tua cidade, que tu achas que é importante discutir, aliás vocês que em algumas dessas situações, e nós vamos falar sobre elas, se tu tiveres que passar essas opiniões a alguém como é que tu fazes? Não havendo esses espaços?

D – É complicado, hum. Eu, pessoalmente, como sempre fui um bocado à vontade com a informática, tenho um blogue, e algumas vezes coloco lá algumas ideias e até algumas críticas. Mas é uma forma de participação muito pequena, porque isso não...Dificilmente chegaria a um poder de decisão, de fazer isto ou fazer aquilo, de melhorar isto... Agora, não há... se calhar o único mecanismo que até agora há ou houve de participação, foi

mesmo a AJ e eu referi isso na segunda. Que, até dei a ideia de que a Assembleia estava a ganhar em relação à Câmara no que toca à participação dos jovens. Eu acho que é importante, apostar neste aspeto que é os jovens darem as suas opiniões, darem as suas ideias, mas acima de tudo também dizerem se aquelas ideias são boas ou são más, se são raras, se têm benefícios ou se não têm. É importante para um jovem, quando está a dar uma ideia, ter a perceção do impacto da sua ideia. E isso não acontece e acho que deveria ser... [excerto entrevista AMJ1]

Um outro aspeto interessante e explorado nas entrevistas com os jovens dizia respeito à compreensão do seu papel neste tipo de processos bem como ao modo como equacionam as perceções dos adultos sobre ela. Reconhecendo o distanciamento entre jovens e órgãos de decisão locais – precisamente pela inexistência de espaços que potenciem essa participação (poderíamos aqui relembrar os espaços de participação, Percy-Smith, 2010 ou os espaços construídos tal como observa Shier, 2010), há também a perceção de que a limitação desta participação não é um exclusivo das crianças e jovens mas sim, extensível à população de modo mais generalizado. “Não é só os jovens. Nenhuma população consegue dar as suas ideias. Principalmente os jovens, porque os jovens são, é o presente, e principalmente o futuro. Se calhar as ideias que os jovens têm para melhorar hoje, mudam também o futuro e garantem, e melhoram!”. No entanto, os próprios jovens reconhecem especificidades nestas dificuldades, distintas de outros grupos geracionais tal como explorado já por diferentes autores. A fraca representação dos jovens e da sua heterogeneidade, por exemplo, a partir de movimentos associativos locais é apontado como um entrave à participação dos jovens e à própria motivação para esse efeito. A sugestão dada por D. ao nível do associativismo tem um alcance, no entanto, maior. De facto, ela aponta precisamente para aquilo que McGinley e Grieve (2010) apontam como categorias “*outsiders*” da participação numa análise aos Conselhos de Juventude na Escócia: a primeira, seria precisamente a dos jovens que não se encontram envolvidos em nenhum clube de juventude ou organização e que, por isso, poderão desconhecer diferentes oportunidades e meios para participarem. Assim, a não pertença a estruturas formalmente organizadas poderá representar um processo de exclusão de processos de participação política tal como explicitado por D.

“Apesar da análise racional de que os conselhos de juventude empoderam os jovens, os que se envolvem reportam sentimentos de ausência de poder pessoal. Reconhecem que as suas vozes são vistas como comuns e dependentes de se ser membro de um grupo. O equilíbrio entre a promoção do individual dentro de um grupo é complexo e interessante

para quem trabalha com jovens. Essencialmente, três aspetos necessitam ser tidos em conta quando se procura a participação dos jovens: o individual, o grupo e a comunidade” (McGinley e Grieve, 2010, p. 256).

Esta ausência de espaços específicos de promoção da participação poderá ajudar a justificar a valorização atribuída pelos participantes neste tipo de iniciativas. Para alguns participantes, o facto de serem tratados como adultos não é um aspeto central, ainda que reconheçam as suas especificidades. Salientam, no entanto, um aspeto interessante: de que as questões colocadas pudessem dizer respeito a diferentes grupos e não apenas a crianças e jovens. De resto, ideias de intergeracionalidade e de interdependência parecem ser comuns nos diferentes discursos das crianças e jovens.

Como passo complementar, a escola, tal como se referiu anteriormente surge como um dos locais preferidos para a mobilização de estratégias e espaços de participação política das crianças e jovens. Este aspeto reforça, assim, a ideia já debatida na parte I e no capítulo anterior de que escola e comunidade se apresentam como contextos centrais de socialização política da Infância. A escola, neste sentido, e tal como apontado também pela Unicef na explicação do conceito de uma cidade amiga das crianças, seria também ela um espaço complementar de participação se em estreita ligação com o espaço da cidade e das políticas locais.

E – Hum, hum. Que tipo de mecanismos é que tu achas que (vamos inverter aqui se calhar um bocadinho), mas pegando no teu raciocínio, na ausência desses mecanismos e pensando nesta Assembleia que já é um mecanismo formal, que outro tipo de mecanismos – se é que já pensaste nisto – é que tu achas que poderiam então existir e que pudessem trazer outros jovens à participação?

D – É assim, os outros mecanismos para envolver mais jovens, como já tinha referido, eram as AE. Acho que seria importante. Eu acho que acima de tudo – e uma coisa que não foi feita até agora – a avaliação do trabalho, dos temas que foram debatidos nas Assembleias. Fazer um grupo de trabalho, depois da Assembleia, acho que seria motivador para os alunos, que perderam tempo, dos tempos livres, para formar uma opinião e até se calhar já tinham algumas críticas pensadas, e ideias, que gostariam de ter dado há mais tempo e deram ali na Assembleia. E daí? O que é que surgiu? Têm de criar, para já, antes de tudo, depois da criação da AE, é o mecanismo que pegue nessas ideias e que as torne mais próximas da realidade e, eu por exemplo, posso ter dado alguma ideia que não, no pensamento, naquele caso era da Vereadora, que era descabido. E que se calhar não o disse por estar na Assembleia, mas se calhar num grupo de trabalho, alguém podia dizer que esta ideia custa isto e que nós só temos isto. Acho que isso seria importante.

E – Encontrar um mecanismo que fosse intermédio, não é?

D – Sim, porque não vale a pena estar a chamar mais gente quando os que estão, os poucos que estão, não têm continuidade do seu trabalho. É muito frustrante quando se dá uma ideia, nem se diz se é bom se é mau. Eu tenho uma ideia para isto, para pegar numa coisa e pô-la ali porque funciona melhor, e não é dito se realmente ali fazia algum sentido...

E – Tu achas que mesmo tendo em conta, por exemplo, esse nível de frustração, pelo que disseste e que é verdade não é? Quer dizer, eu investi tempo, investi energia, tenho milhares de ideias na minha cabeça e agora falta-me qualquer coisa a seguir a isto. Mesmo quando existe esse nível de frustração, hum, tu consideras que ainda assim, continua a ser importante teres um sítio onde essa opinião possa continuar a existir?

D – Sem dúvida! Pelo menos, garantir que se pode ali dar opinião. Foi pena, por exemplo, as propostas deveriam ter saído, acho que isso conseguia-se facilmente, sair na comunicação social, ou seja, este tema. Falaram do tema em geral e não se falarem das ideias que foram ali dadas. E se calhar se saísse na opinião pública, se saísse nos jornais, mais pessoas poderiam ter acesso àquelas ideias e se calhar até concordar com elas! [excerto entrevista. EAM1].

Ao não participarem nas estruturas formais, como as juntas de freguesia, os participantes identificam também na escola espaços informais de convivência onde a auscultação da sua opinião se efetivasse. Novamente, o papel dos adultos como mediadores de processos participativos das crianças aparece referenciado ainda que, tal como vimos já, este mesmo papel represente também uma distribuição de poder relativamente assimétrica face ao grupo geracional Infância. O papel dos media na divulgação as ideias das crianças e jovens é também referido por diferentes grupos, sobretudo pela contribuição que aqui poderiam ter também na inversão de algumas ideias socialmente construídas sobre a própria infância e Juventude. A inclusão destes meios na construção de processos de participação parece contribuir, para os participantes, para uma difusão de uma imagem do coletivo Infância diferente junto de outras categorias geracionais, como competente e capaz de participar em assuntos tradicionalmente distantes dela. O uso dos espaços plurais (Cockburn, 2007) e a audição das vozes múltiplas (Plummer, 2003) através destes meios de difusão em grande escala ajudaria, então, a reconcetualizar uma imagem da Infância frequentemente menos valorizadora das suas competências como atores de direito próprio.

Rapariga 1 – Eu acho que, por acaso, esta iniciativa, porque pronto, nós na nossa idade temos uma, como é que eu hei-de dizer? Uma visão diferente das coisas, dos adultos, e depois eles também têm uma visão diferente das coisas como nós as vemos. E acho que temos de ver um pouco dos dois lados. Porque nós podemos, como é que hei-de dizer? Hu, dar também a

nossa opinião, mas os adultos também a opinião deles. E acho que se chegarmos todos a um acordo, também vai dar certo. E acho que também as nossas ideias também colaboram em alguma coisa.

Rapariga 2 – Hum, eles, pronto, como tratam de Aveiro, eles podiam por exemplo ir ver o que é que... como é que hei-de explicar? Por exemplo eu tive um concerto em Aveiro. Os da Câmara, por exemplo, que tratam de Aveiro, eles deviam andar a ver os acontecimentos que lá existem. Para, por exemplo, no Centro Cultural e de Congressos, tavam a ver qualquer coisa e qualquer coisa estragava-se, eles estavam lá e viram o que aconteceu e iam reforçar, dar dinheiro, para a melhoria.

E – Hum, hum.

Rapariga 2 – Deviam ver aquilo que se passa em Aveiro.

E – Estarem mais atentos? É isso que tu achas? E o que é que é assim tão diferente nas perspetivas que alguém da vossa idade tem, por exemplo, sobre a cidade, não é? o que é que é assim tão diferente das perspetivas que um adulto, por exemplo, tem?

Rapariga 1 – Tem também a ver com as culturas. Tem a ver com a maneira como eles olham para um monumento, e têm uma visão diferente daquela que nós vemos. Porque nós olhamos para um monumento, neste momento, pronto, já damos um bocadinho mais de valor, porque também, já sabemos mais ou menos o significado e essas coisas todas. Só que, por exemplo, os mais novos, ainda mais novos, hã, olham para aquilo é como se fosse, como se não fosse nada. Preferem ir ao... por exemplo, um jogo. Um jogo que tenha a ver com Aveiro, hã, num simples jogo, eles se calhar aprendem mais. Porque vão brincando com as culturas mas estão a aprender ao mesmo tempo. A maneira é mais ou menos isso. Os adultos, se calhar já têm uma maneira diferente de ver as coisas. Já gostam mais de ir a um Museu, já gostam e já sabem mais do que é que aconteceu. Por exemplo, em Cacia, tem lá vestígios dos romanos, nós por acaso já sabemos, já demos valor aí, mas se calhar eles [refere-se aos alunos mais novos presentes na Assembleia e na entrevista] como ainda não deram essas matérias não dão valor a isso.

[risos] [excerto entrevista. EAM2]

O reconhecimento de que crianças e adultos têm diferentes perceções sobre a cidade é reforçada pelos diferentes grupos, recuperando-se a ideia das experiências próprias neste grupo a partir das suas próprias biografias e acontecimentos pessoais (Christensen, 2003). As competências que as crianças e jovens reconhecem terão maior impacto se, da parte dos adultos, estas forem entendidas como válidas e possíveis em termos de inclusão em processos de tomada de decisão. A identificação e interesses diferentes em ambos os grupos não implica, no entanto, um processo de desvalorização da categoria geracional adulta por parte das crianças e jovens. Pelo contrário, reconhecem-se como diversos mas partilhando um mesmo espaço. Mas reconhecem

também diferenças intracategoria, ou seja, a ideia da Infância é retratada por eles por uma dupla configuração: a da homogeneidade, quando refletem sobre diferenças geracionais e culturais face à categoria adultos, e a de diversidade, quando reconhecem diferenciações entre crianças mais novas e crianças mais velhas, nomeadamente ao nível dos interesses e motivações para participar nos assuntos da cidade. A representação que acreditam ser a dos adultos é por norma pautada por alguma desconfiança e desvalorização que, no final, comprometerá essas aberturas aos processos de codecisão.

Por outro lado, e de modo próximo ao que havia sido encontrado com as crianças da EB, o espaço doméstico parece ser mais recetivo, na perspetiva das crianças, à mobilização de espaços de codecisão e de valorização das suas perspetivas. A proximidade afetiva e o conhecimento diário que têm das famílias, permitirá que pais e familiares, na sua perspetiva, tenham delas uma ideia mais fundamentada. Pelo contrário, da parte de outros adultos mais distantes, a construção dessa ideia é mais difícil de efetuar, sobretudo pela pouca proximidade que com eles estabelecem. Este fator torna-se interessante, ainda, para possibilidades de trabalhos futuros, na medida em que parecem existir menos estudos sobre este espaço enquanto espaço de socialização e participação das crianças do que outros contextos, nomeadamente os que sejam referentes à realidade portuguesa. Assim, ao nível dos entraves à sua participação, as crianças e jovens apontam diferentes motivos sobre os quais é interessante refletir, nomeadamente ao nível do poder local para a mobilização de estratégias e/ou espaços de participação que permitam responder às especificidades da participação infantil.

E – Para ti, o maior entrave à participação dos jovens é...

D. – Um dos maiores entraves da participação dos jovens, hum, se calhar é a abertura que existe para ouvir os jovens.

E – Hum, hum.

D. – Se calhar a Câmara não tem, não é obrigação porque obrigação acho que todas têm, é a capacidade de ouvir os jovens. Eu dava aqui, deixava aqui a ideia de poder-se fazer o Gabinete de que se falava, para receber os jovens, ser criado nas Juntas de Freguesia. As Juntas de Freguesia é algo que está perto dos jovens, perto das pessoas, de toda a gente, e não só. Abrir se calhar as propostas também a pessoas menos jovens porque essas pessoas também têm ideias e gostam sempre de contribuir. Tem que haver uma abertura à população.

E – Portanto, tu achas também que, no que diz respeito à questão dos jovens, não é apenas importante que vocês discutam essas questões, mas que há opiniões e perspectivas que os adultos têm que possa ser interessante, no fundo, juntar às vossas?

D. – Exato.

E – Criar aqui um modelo mais ou menos conjunto?

D. – Eu posso ter a ideia de criar um skatepark, e ao mesmo tempo estar uma pessoa de mais idade, com certas dificuldades e se calhar com uma proposta que melhoraria a vida a mais pessoas, a qualidade de vida, para mim do idoso, é tão importante como a qualidade de vida de um jovem, é mais importante. Para mim é mais importante que um idoso esteja ou o mais velho, esteja com uma boa qualidade de vida. Depois de tanto tempo a trabalhar, e depois saber que está a chegar ao fim da vida e não ter um acompanhamento, um acompanhamento mais perto, acho que para mim é complicado, eu estar uma ideia de um Skatepark estar a fechar os olhos àqueles problemas.

E – Portanto, de alguma maneira, se calhar contrariaria aquela, não sei, que as pessoas às vezes entendem que, as visões mais críticas desta participação, hum, as visões mais críticas vão dizendo por exemplo, que às vezes isto de envolver jovens é complicado porque os jovens tendem a ser demasiado centrados naquilo que são os seus próprios problemas, e portanto, a não terem em conta aquilo que possam ser as necessidades de outros grupos. Aquilo que eu ouvi da vossa assembleia foi, pelo contrário... é verdade que houve um conjunto de propostas que dizem respeito às vossas realidades mas também houve e há, esta preocupação, vocês falaram nos sem-abrigo, falaram nos idosos, falaram nas pessoas com pouca mobilidade... portanto, contrariar também se calhar este tipo de ideia que estás a dar que pudesse ajudar a contrariar esta ideia de que os jovens por natureza demasiado centrados nas suas ideias.

D. – Mas eu não fico... eu não fico surpreendido por pensarem assim, porque muitos jovens pensam assim, realmente, pensam assim porque: o que é que as pessoas mais velhas fazem pelos jovens? O que é que é feito? Não sei se este pensamento é partilhado também pelo poder local, se eles sabem realmente o que é que os jovens necessitam. E depois quando ouvem os jovens é: ah, eles só querem saber das coisas para eles. Pois é, porque ninguém se preocupa com eles, é normal! Porque a participação no voto, no final, os jovens têm uma maior abstenção e as pessoas se calhar de mais idade são ouvidas, e são os problemas delas são combatidos, porque são aquelas que vão em maior número à mesa de voto [riso]. [excerto de entrevista. EAM1]

Estes entraves identificados dizem fundamentalmente respeito, tal como se discutiu na parte I, à imagem social da Infância como grupo menos competente e menos capaz de ser envolvido de modo eficaz neste tipo de processos. No entanto, e como diferentes autores observaram já, essa presunção, baseada fundamentalmente no critério idade, raramente leva em linha de conta as experiências das crianças e condiciona, no

mesmo sentido, a criação dos espaços para que aconteçam. Um outro entrave prende-se com as expectativas que os grupos poderão ter no momento em que participam na Assembleia. Como foi já referido, a ausência de sequência na participação é um dos fatores que “descredibiliza” frequentemente as experiências.

Saliente-se, no entanto, e como se discutiu anteriormente – e também ao nível da participação em contexto escolar – que a existência destes constrangimentos e de lógicas de desilusão na participação não deverá descredibilizar as tentativas que sobre elas se fazem e os efeitos possíveis de retirar. A abertura das estruturas existentes – remetendo novamente para a possibilidade de reestruturação dos espaços dos jovens apontada por Shier (2010) – à população, e não apenas aos jovens, surge como uma das estratégias que poderiam ter eficácia. Do mesmo modo, estruturas localizadas nas comunidades de pertença dos jovens, nomeadamente através das juntas de freguesia, parecem recolher simpatia por parte dos participantes. No final, a referência à ausência da possibilidade de voto como fator contribuinte para a desvalorização das contribuições de crianças e jovens em processos de participação política é também referenciado, tal como é aliás sugerido por diferentes autores (Cockburn, 1998, 2013; Wyness et al, 2004). Ainda que com motivações diferentes e experiências diversas na participação nas assembleias, as crianças gostariam que estas se mantivessem e repetissem, ainda que com maior regularidade (EMA5).

Ao nível da criação de espaços alternativos, os grupos foram capazes de diferentes estratégias e espaços onde esta seria mais adequada às suas próprias necessidades. A par da criação das assembleias nas escolas, a utilização de plataformas na internet e de redes sociais são vistos como instrumentos que respondem às características das crianças e jovens contemporâneos. O *e-ofício* das crianças (e também dos jovens) (Sarmiento, 2013) aparece claramente referenciado por diferentes grupos, altamente competentes nas tecnologias de informação e comunicação que têm ao seu dispor. Ao referir-se à criação dos “espaços públicos radicais”, Cockburn observa:

“Estes incluem o uso das tecnologias da informação e comunicação para aumentar a cidadania – os websites, os chats, o lúdico, bem como o uso contínuo de diferentes mecanismos deliberativos utilizados presentemente por diferentes autoridades locais, tais como grupos focais (...). Alguns investigadores sugerem que os jovens são talvez mais proficientes que os adultos no uso das novas tecnologias e técnicas de deliberação (...).” (Cockburn, 2007, p. 445)

O aproveitamento de estruturas já existentes na cidade (modificação de estruturas de participação existentes tal como referenciado por Shier, 2010) é um aspeto referenciado por alguns dos participantes, que o veem como aberto e auxiliado por tecnologias de informação e comunicação. A organização dos grupos de trabalho proposta facilitaria a apresentação e discussão de ideias a levar, posteriormente, a discussão aos órgãos de decisão municipais. Do mesmo modo, a ideia de interdependência (Cockburn, 1998) e de construção de alianças estratégicas com decisores políticos volta a ser salientada, reconhecendo-se a importância que assumem, por exemplo, na mediação dos processos de consulta e, por consequência, nos de tomada de decisão. A partilha de conhecimentos específicos que as crianças e jovens poderão não ter, por exemplo – ao nível organizacional e orçamental – seria também útil na construção de ideias conjuntas entre crianças e jovens e adultos com capacidade de decisão. Novamente aqui, no entanto, haverá que considerar o modo como estes espaços poderiam ser construídos e as relações de poder relativamente desiguais entre ambos. O papel do adulto é, mais uma vez, central no modo como como espaços e aberturas de participação poderão ser equacionados (Percy-Smith, 2010; Shier, 2010, entre outros).

E – Olha, e em relação, e antes de irmos só para duas ou três ideias que vocês deram na assembleia, pensando nouro tipo de espaços, onde a possibilidade de as vossas vozes serem ouvidas, a possibilidade de vocês ajudarem a tomar determinado tipo de decisões em relação à cidade, ou mesmo em relação a outros assuntos que vos preocupam enquanto jovens e crianças, há algum tipo de espaço ou de iniciativa que gostassem que acontecessem, para além destas assembleias? Onde sentissem que era interessante vocês poderem participar? Têm alguma ideia diferente?

Rapariga 3 – Aqui na escola. Podia haver aqui na escola para outros alunos também participarem. Não serem sempre os mesmos.

E – Se a própria escola também organizasse este tipo de mecanismos na vossa participação? E mais, sem ser na escola?

Rapariga 2 – Para nos darem a palavra?

E – Hum, hum.

Rapariga 2 – [riso] Eu vou-lhe dizer.

E – Como é que tu achas que isto poderia ser feito?

[silêncio]

E – Assim de repente não te lembrás de nada?

Rapariga 2 – Não, eu tive uma ideia, mas é assim uma coisa... assim meia, é uma tipo 3, 2 nem que seja uma vez por ano, nem que seja a nós! Mesmo a

outras pessoas! Hum, não a nós como escolhidos, que viesse cá uma vez e que passasse na televisão, assim uma coisa pequenina, ideias dos alunos.

E – Achas que mais projeção nos media era importante, para ti? Para saber o que é que vocês pensam?

Rapariga 2 – Sim. No jornal ou uma coisa assim. Eu por acaso não fui ver, queria ter oportunidade de mostrar à minha mãe, mas foi passando. Não é uma coisa de passar no telejornal.

Rapariga 1 – Podia ser posto, noutros locais no fundo, outras pessoas podem ver e se calhar ter uma ideia completamente diferente umas das outras. Vai ver este e se calhar acha desinteressante mas vai ver outra, e se calhar acha totalmente interessante e até acrescenta outras coisas.

Rapariga 3 – Mas como ela estava a dizer de nós passarmos no telejornal, é assim eu acho isso bem. Além de estarem a mostrar a nossa iniciativa de, pronto, e de ver as sugestões dos alunos, não é, era uma maneira de verem que não são só os adultos que podem terem, pronto, acharem que sabem tudo.

E – Hum, hum. Se vocês tivessem que dizer, se um adulto vos dissesse ah mas estas coisas são coisas das câmaras e das juntas de freguesia, e coisas assim, não são coisas para criança. O que é que vocês diziam?

Rapaz 2 – Eu acho que se a nossa assembleia fosse como os colegas disseram de projeção no telejornal, eu acho que políticos ou outras pessoas podiam ver e pensar, bem, eles não são como nós pensamos. Não percebem nada daquilo. Eles afinal até sabem o que é nós devemos melhorar e o que é que devemos deixar.

Rapariga 2 – Eu só faria uma pergunta. Porquê?

E – [riso]

Rapariga 2 – Porquê? Porque não? [excerto entrevista. EAM2].

Novamente, o lugar central da escola aparece referenciado pelas crianças a par da divulgação nos media, aqui fortemente associada a uma lógica de desconstrução das imagens socialmente vigentes. No entender deste grupo, os próprios decisores políticos modificariam a sua visão sobre as crianças e sobre as competências que detêm para a discussão e tomada de decisão em matéria de poder local e de espaço público. Os media funcionariam assim como plataforma auxiliar para a audição das suas vozes, com um alcance mais alargado e a diferentes grupos e gerações.

A pertinência e complexidade das propostas das assembleias foram também discutidas com os jovens. As propostas que apresentaram, na perspectiva dos jovens são abrangentes e respondem a uma visão relativamente global que possam ter quer da sua

geração quer de outras gerações que habitam a cidade. A esse nível, por isso, são críticos relativamente ao papel que deveria ser assumido pela Câmara Municipal na promoção de atividades e intervenções que possam ser facilitadoras da coexistência de diferentes grupos. Novamente, e como se referiu anteriormente, esta visão engloba sobretudo grupos mais vulneráveis para quem a vivência na cidade poderá ser mais difícil, como serão os idosos e os estudantes provindos de meios mais desfavorecidos e que encontram dificuldades em aceder a questões fundamentais como os transportes ou a alimentação. Mas, a análise dos jovens como se referiu anteriormente na análise das propostas não se centra exclusivamente na sinalização das questões mas, também, na criação de propostas concretas que ajudariam à redução e/ou eliminação das questões apontadas. Por outro lado, há a perspectiva de que jovens e adultos se preocupam com aspetos diferentes quando questionados sobre o que alterariam na cidade, sendo que os últimos valorizariam mais critérios de eficiência e disponibilidade económica e menos soluções alternativas que pudessem ajudar a resolvê-los.

“No entanto, de modo a facilitar este processo é necessário mudar os contextos para acomodar as vozes quotidianas das crianças e jovens. Há, claro, alguns riscos envolvidos nisto: uma área acolhedora e que seja pluralista deverá evitar ser paternalista e decorativo. Ao mesmo tempo, isto não quer dizer que crianças e jovens tenham de participar em espaços públicos intimidatórios, mas estes espaços públicos precisam de ser capazes de acolher as suas vozes de modos apropriados”(Cockburn, 2007, p. 445)

A idade, frequentemente associada a menor conhecimento e menor capacidade para intervir e decidir com adultos permanece como um dos principais obstáculos à participação de crianças e jovens em estruturas de poder local. A experiência que os jovens acreditam que os adultos têm em maior número é ainda associada à idade. Talvez por essa razão, os jovens tenham referenciado a necessidade de aumentar a regularidade dessas experiências, combinadas com menos formas de participação. Nestes, identificaram um espaço específico na Câmara para trabalhar com os jovens, a existência de grupos de trabalho que se debruçassem sobre temáticas específicas da cidade, a criação de locais de reunião para jovens onde diferentes temas pudessem ser discutidos. Finalmente, estas estratégias seriam mais eficazes, de acordo com a perspectiva de alguns dos participantes se se aliassem a modos distintos de comunicação e divulgação daquilo que fazem.

Um aspeto interessante sinalizado também por diferentes participantes foi o facto de, precisamente por serem crianças e jovens, terem mais tempo livre para participarem ativamente em projetos que exijam a sua participação, nomeadamente a partir de grupos de voluntários nas mais diversas áreas.

4. “E pronto! Porque duas cabeças pensam melhor que uma!”. Envolvendo crianças e jovens em processos de codecisão: análise de modos de decisão de crianças e jovens sobre a cidade

Para Malone (1999), os jovens reconhecem ofertas de participação “aparente” e quando o seu *input* é minimizado, tornam-se “mestres” do “eu não sei”. Sabem que uma participação autêntica não é o escolher as cores das paredes do seu centro de juventude ou plantar árvores no seu recreio. A assunção de que os jovens quando são chamados a participar em processos de planeamento irão pedir o impossível – “ask for a pie in the sky” ou mudanças irrealistas é um mito do planeamento urbano (Malone, 1999, p.18). Ao mesmo tempo, a autora acrescenta a capacidade que jovens e crianças têm de incorporar outras ideias que não apenas as suas, quando chamadas a participar em processos de planeamento urbano nas suas comunidades de origem.

No sentido de poder perceber do ponto de vista das crianças e jovens o modo como, a partir das suas próprias propostas, conseguiriam priorizar interesses e intervenções na cidade, organizou-se um *workshop* com os participantes no Projeto das CAC. Disponibilizaram-se aos jovens cartões contendo as áreas e propostas previamente discutidas, e as estratégias de participação na cidade por si definidas. Formaram-se três grupos de trabalho, cuja composição foi deixada à responsabilidade dos participantes. Os grupos trabalharam apenas com a indicação de que, a partir das suas próprias propostas, deveriam ser capazes de escolher as que considerassem mais relevantes, utilizando os critérios mais adequados na sua perspetiva, e comunicando em grande grupo os resultados finais. A opção foi a de que os grupos pudessem integrar crianças e jovens de idades distintas e de escolas distintas, sendo que os mais velhos mediaram o processo de discussão, escutando as opiniões das crianças e promovendo lógicas de consenso. No final das discussões cada grupo elegeu um porta-voz que comunicou as suas decisões.⁹⁶

⁹⁶ Ver anexo nº 7 - Nota de observação *workshop* com crianças e jovens. WS1

Tal como dissemos anteriormente, ao participarem em contextos formais que atuam como agentes de socialização política, estes terão eles próprios de ser vistos como politizados. Recordando Kallio e Hakli (2011) é mais difícil encontrar agências políticas politizadas das crianças em sociedades pacificadas e estabilizadas. Na perspetiva dos autores, o político deverá ser sempre entendido como contextualizado, fluido e em redefinição constante através de lutas complexas que envolvem ações e comportamentos quer em espaços formais quer em espaços informais. Como foi possível observar em Aveiro, as crianças e jovens não são “contra” a sua própria participação em modelos mais complexos e formais como as assembleias municipais, mas criticam os modos como são conduzidas e o facto de os resultados esperáveis raramente corresponderem ao que inicialmente propuseram.

E – Achas que a questão da mudança é uma questão fundamental?

F – É sempre fundamental.

J – E acho que é importante também dizer que todos os jovens têm opinião. Todos, agora, há diferença entre aqueles que expressam e aqueles que preferem só falar com os amigos e não expressam a quem devem.

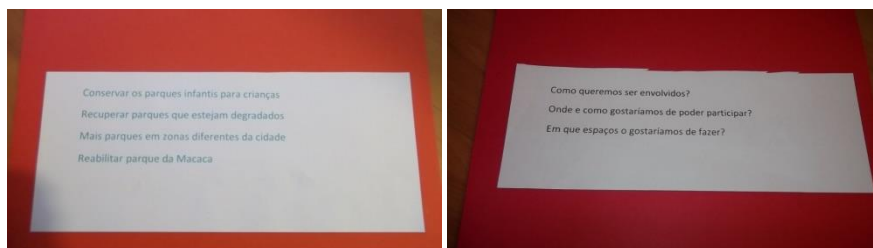
E – E vocês acreditam que se quiserem ter esses modos de expressão, por exemplo, aos políticos, que eles existem, ou sentem que esses espaços não estão tao óbvios?

J – Sim, há um bocado essa ideia. Mas também é para isso que foram criadas as AJ. São especificamente para rapaziada mais nova, já tinha ouvido falar antes, mas nunca tinha participado, e participei este não porque vim para a escola profissional e ganhei uma nova motivação e foi por aí que participei. Mas já tinha colegas meus noutras escolas que participaram, e que sempre foi um local para jovens e nunca tiveram problemas em expressar as suas opiniões. [excerto de entrevista. EAM5]

No entanto, mencionam aspetos interessantes, como o facto de serem capazes de ouvir perspetivas diferentes e confrontar os seus pontos de vista, de dar espaço a novas ideias, que poderão ser melhores que as originalmente apresentadas e de debaterem com os seus pares assuntos importantes, em termos coletivos. No processo, as crianças demonstraram ainda bastante abertura à escuta de ideias distintas das suas e a chegarem a consenso considerando ideias que eram “melhores” que as suas. No processo as crianças demonstram capacidade de se comprometerem e de priorizar diferentes problemas a partir de argumentações claras, que constituem, na sua essência,

características fulcrais de processos democráticos de tomada de decisão nos quais as crianças poderiam tomar parte.

Os grupos tiveram como base de trabalho cartões com todas as suas propostas, elaborados pela investigadora e pela equipa da CMA.



Fotografia 12 e Fotografia 13 – Pormenor cartões de trabalho *workshop* (fotos da autora)



Fotografia 14 e Fotografia 15 – Grupos de trabalho *workshop* (fotos da autora)

Os 3 grupos discutiram as propostas e os modos como poderiam priorizá-las observando diferentes critérios para a sua escolha, por um lado, e pela ordenação, por outro. No primeiro grupo, a primeira tarefa foi definir o que seriam prioridades para aplicação de dinheiros públicos ou não. Foi assim possível distinguirem “prioridades” de “não prioridades”. Após esta seleção, o grupo optou por dividir áreas temáticas para que pudessem ser analisadas e discutidas:

J (porta-voz, grupo 1) –Nós depois de definir as prioridades, abordamos todas as áreas. Todas as áreas que achamos importantes. No final, no final de falarmos um pouco sobre elas, foi distribuída a cada elemento do grupo uma área, em que esse elemento foi preenchendo com o que achava que estava bem e que fosse necessário mudar, com propostas para serem feitas. [excerto de síntese realizada pelos grupos. J, grupo1. WS1]

Os parques (incluindo os infantis e o skatepark) foram definidos como não prioridade pelo primeiro grupo, tendo sido escolhidas as seguintes temáticas.

Eu falei também, eu abordei uma das atividades culturais, ser um local para jovens, um grupo de 5 pessoas que não estude, não trabalhe, não tenha sítio para fazer uma peça de teatro ou outra coisa qualquer ou uma atividade lúdica, nós pensamos no Teatro Avenida, que é central para a maioria das pessoas, e que podia ser aproveitado e mudado. E podia ser mudado, poderia ser um espaço para jovens, para além da Casa Municipal da Juventude. (...). Outro tema de que falei nas escolas, foi as cantinas, e há levantou-se o problema “então mas os funcionários não trabalham nem nos feriados, nem nos fins de semana, nem nas férias!”. Aproveitando o outro tema, que é Voluntariado, se calhar há pessoas que sabem cozinhar, até cozinheiros, que se podiam voluntariar, nuns fins-de-semana vão uns e nuns fins-de-semana vão outros e haver uma cantina aberta para os jovens aos fins-de-semana e nas férias para poderem ter uma refeição. [excerto de síntese realizada pelos grupos. J, grupo1. WS1]

A ausência de espaços que possam acomodar atividades de interesse para os jovens da cidade havia já sido referida nas entrevistas com os diferentes grupos como um aspeto em que gostariam de trabalhar juntamente com o poder local. Apesar de existir uma Casa da juventude em Aveiro, os jovens consideram que este espaço deveria ser mais aberta e mais centrado nos seus interesses e que pudesse ser gerido com a sua participação. O Teatro Avenida foi apontado como o local ideal para o poder fazer pela sua centralidade e fácil acesso. A segunda questão colocada por J. e partilhada já anteriormente pelos grupos de jovens foi o facto de as escolas não terem cantinas abertas durante os fins de semana e períodos de interrupção letiva, em particular para jovens carenciados para o concelho. A solução apontada – e também referida por diferentes grupos como forma de participação que gostariam de implementar – passaria pela criação de grupos de voluntariado compostos por adultos e jovens que pudessem garantir a sua abertura durante esse período. Tal como reforçou um outro participante do grupo:

R – Abrir as cantinas nas férias e nos feriados para alunos carenciados. Porquê? Porque se calhar poderia haver alunos voluntários para trabalhar em cantinas e ajudar. [excerto de síntese realizada pelos grupos. R, grupo1. WS1]

R. reforçou ainda a necessidade de recuperação dos edifícios como prioridade escolhida uma vez que

R –Renovar edifícios da cidade, sobretudo os mais degradados no centro da cidade. Porquê? Porque na nossa cidade talvez será mais necessário arranjar as casas que estão destruídas e degradadas. [excerto de síntese realizada pelos grupos. R, grupo1. WS1]

Outra das questões priorizadas e já discutidas pelos grupos nas entrevistas prende-se com grupos considerados mais vulneráveis, como é o caso dos idosos. Tal como explica R:

Banco de Voluntariado Jovem. Para ajudar idosos e recuperar edifícios no centro. Porquê? Porque em primeiro lugar está a saúde dos idosos. Porquê? Porque se calhar se ajudarmos alguém que um dia necessita, qualquer dia seremos nós a necessitar de ajuda. [excerto de síntese realizada pelos grupos. R, grupo1. WS1]

O voluntariado aparece novamente referido pelas crianças e jovens como estratégia de envolvimento na resolução de problemas que identificam na cidade. Neste excerto é ainda possível verificar a lógica de interdependência já identificada por Cockburn (1998, 2013) apontando para a consideração dos jovens de preocupações sociais que os incluem não apenas a si mas a outros grupos, dos quais são interdependentes.

O terceiro participante do grupo recupera esta lógica de interdependência e aponta para a ideia de que as crianças e jovens são capazes de pensar a cidade nas suas diferentes dimensões a partir de grupos sociais e geracionais que não apenas o seu. É ainda possível identificar, no excerto seguinte, a capacidade que têm na observação de problemas sociais e económicos de carácter mais global que, ainda que possam não os afetar diretamente, fazem parte dos seus quotidianos e, por isso também, das suas preocupações:

PV- Então é assim, na área dos passeios e estradas eu acho que houve um ponto que ninguém referiu e eu acho que deveriam ser construídas rampas para as pessoas deficientes. Porquê? Porque acho que elas se sentem inferiorizadas em relação a nós, quer dizer, vamos a um multibanco e subimos as escadas, tudo bem. Elas querem subir as escadas e o que é que fazem? Não sobem, têm de ficar cá me baixo, e acho que isso tá mal. E depois também juntei a terceira idade, as escolas e o voluntariado com os

desempregados. Porque eu acho que é assim, os desempregados, por exemplo, a partir de um certo tempo que não encontra emprego sentem-se deprimidos e começam a ganhar depressões e acho que se eles dessem esse tempo ou algum do seu tempo para essas causas, por exemplo, a terceira idade na reconstrução de alguma coisa, renovar alguma coisa, acho que talvez hã, o espírito de ajudar os outros, se os ajudassem, a sentirem-se pessoas melhores, e acho que era isto que os desempregados, ou pelo menos deviam tentar fazer. E também acho que os jovens, devia ser criado um espaço que, que, desse a entender aos jovens e lhes mostrasse que, aquilo, que ajudar é bom. A mostrar o lado bom de ajudar, e a mostrar aquilo que se calhar estão a perder por não ajudar os outros. É só isto. [excerto de síntese realizada pelos grupos.[PV, grupo1. WS1].

Dois grupos novamente considerados mais vulneráveis na cidade e na sua utilização aparecem referidos como necessidade de priorização de intervenção no espaço público: os portadores de deficiência física, que encontram obstáculos permanentes na concretização de atividades da vida diária, os idosos e os desempregados. Na perspetiva do grupo, o seu envolvimento em tarefas de recuperação da cidade, de renovação do espaço público poderia ajudar a quebrar o isolamento a que estão frequentemente sujeitos e, simultaneamente, a recuperarem um sentido de cooperação e solidariedade social que associam a algo de bom e positivo.

Os diferentes elementos do grupo responsáveis pela temática da mobilidade identificaram as suas prioridades revelando, novamente, a inter-relação que são capazes de estabelecer entre os seus interesses e questões sociais e económicas mais globais:

PV – Depende daquilo que cada um tem nos seus ideais e há coisas que se nós queremos mudar aqui em Aveiro, é tornar o nosso município. Acho que é município não é? É tornar o nosso município melhor. É tornarmo-nos pessoas melhores e mais abertas a tudo que é o mundo. Estamos a viver uma crise enorme e estamos a ver que vamos precisar de muitas ajudas, a acho que, por exemplo, as ciclovias, deviam ser construída porquê? Porque, por exemplo, a crise, vai aumentar o número de pessoas que andam de bicicleta e vai ser uma coisa necessária. É como os desempregados, acho que temos de abrir a mentalidade. [excerto de síntese realizada pelos grupos. [PV., grupo1. WS1]

A construção de mais ciclovias, bem como a inclusão de BUGAS para crianças serviria assim diferentes objetivos: ambientais, de mobilidade, mas, também, de diminuição de custos para pessoas que passariam a utilizar mais a bicicleta como consequência da crise económica sentida no País.

Depois também falei de outro tema que foi as ciclovias e as BUGAS para as crianças. Criar mais ciclovias em Aveiro, tal e qual como na Barra. Mas não era só construir as ciclovias, era também, como é que eu hei-de... era também ter as bicicletas. E ter as BUGAS e serem gratuitas. Mas há crianças de 5 anos que podem querer andar de bicicleta e não podem. Porque as BUGAS são muito grandes, por isso podiam inventar um género de uma BUGA para crianças. E colocar também mais postos para as BUGAS também acho que era bom. [excerto de síntese realizada pelos grupos. [grupo1. WS1]

Para outros participantes, no entanto, todas as questões assumiram igual relevância não tendo sido alvo de priorização:

J – Primeiro comecei por falar das ciclovias e das bugas para crianças. Eu dividi em prioridades e não prioridades. Como prioridades, eu pus a construção de ciclovias porque em Aveiro não há ciclovias e não há BUGAS, e há muita gente a andar de bicicleta e não haver ciclovias está mal pensado, não construir as ciclovias quando inventaram as BUGAS. Depois eu pus a existência de mais pontos para BUGAS. Que era para as pessoas fazerem a trajetória de um lado ao outro, e conseguirem deixar a bicicleta sem terem de voltar outra vez para trás. E como não prioridade as BUGAS para crianças, porque as crianças ainda não sabem andar de bicicleta. Depois pus transportes em mobilidade e passeios e estradas, pus criar maior frequência de transportes públicos, porque cada vez mais vai aumentando a crise e as pessoas não têm dinheiro para gasolina. E passavam a andar de autocarro e de transportes públicos. Depois baixar os passeios, porque se as pessoas têm deficiências ou os idosos, não conseguem subir os passeios por causa de problemas de locomoção. E se estivessem mais baixos os passeios era mais fácil. As estradas porque para os carros é um bocado mau. E porque as pessoas caem e podem-se aleijar gravemente, como já aconteceu. Depois falei do Banco do Voluntariado e acho que eu pus Banco do Voluntariado para ajudar a cidade e na cidade. Porque ajudam a cidade em certos pontos e as pessoas que moram na cidade. E estes são os pontos importantes. Como não prioridade não pus nada. [excerto de síntese realizada pelos grupos. J. grupo1. WS1]

A apresentação por parte dos grupos suscitou ainda, dos outros participantes discordâncias no modo como estas foram feitas. Nem todas as crianças e jovens do mesmo grupo e de grupos distintos possuíam a mesma visão sobre as mesmas questões, tal como havia já salientado Malone (1999), devendo assumir-se as suas perspetivas

como complexas e com componentes individuais e coletivas que devem ser tidas em conta.

A estratégia de trabalho do segundo grupo foi distinta.

G – Nós fizemos de maneira diferente, nós numeramos as ideias, hã, não fizemos como o grupo 1, e numeramos. Hum, eu vou ler. A primeira, nós fizemos várias ideias. Então, no primeiro, renovação de edifícios, escolas, transportes, mobilidade, e passeios e estradas. A segunda. Apoio à terceira idade, ciclovias, e BUGAS para crianças. Terceiro. Banco de Voluntariado Jovem. [excerto de síntese realizada pelos grupos. [G. grupo 2. WS1]

Este grupo optou por analisar todas as ideias ordenando-as por três níveis de importância: em primeiro lugar, a renovação urbana, as escolas, transportes e mobilidade, passeios e estradas. Estas prioridades, ainda que discutidas a partir de uma metodologia distinta são coincidentes com as apontadas pelos participantes do grupo 1. Num segundo nível, apontam a terceira idade, as ciclovias e as BUGAS para crianças, e em terceiro o Banco de Voluntariado Jovem. No essencial, novamente, as propostas de ordenação dos grupos, ainda que com uma ou outra priorização distinta são, no geral, coincidentes na expressão das percepções e preocupações das crianças e jovens.

PV – A quarta ideia foi as atividades culturais e os museus, e a última, que são várias, os parques na cidade ou os parques infantis e o skatepark.

PV – Nós, hã, nós então fizemos um primeiro, segundo e terceiro que achamos melhores e numeramos. Fizemos os que achávamos que eram mais importantes, fizemos em numeração e pronto, é só. [excerto de síntese realizada pelos grupos. Grupo 2. WS1]

Finalmente, no grupo 3, não houve nomeação de porta-voz, tendo cada elemento explicado diferentes partes do processo seguido. Os participantes optaram por selecionar as propostas tendo em conta o seu grau de importância, sendo esse o critério central.

D. – Bem nós não nomeamos nenhum porta-voz porque somos só 3. 4! Hã, cada um vai ler um bocado. Nós fizemos isto por grau de importância, em três graus. (...). Nós no primeiro grau colocamos as ciclovias, as BUGAS para crianças, os parques infantis, o apoio à terceira idade, o Banco Voluntariado Jovem, a renovação de edifícios e, por fim, os transportes e mobilidade. Num segundo grau de importância, as atividades culturais, as escolas e os museus. Por fim, o skatepark. [excerto de síntese realizada pelos grupos. Grupo 3. WS1]

Foram atribuídos três graus de importância às propostas, existindo, tal como se verifica com os grupos anteriores consenso entre algumas das prioridades: a terceira idade, o Banco de Voluntariado Jovem, a renovação de edifícios e a mobilidade. O skatepark, que havia sido referido nas entrevistas como um aspeto central acaba por ser relegado pelos diferentes grupos para último plano, não se assumindo como prioridade para os grupos, ainda que se refira a uma intervenção que beneficiaria, quase que de modo exclusivo, o seu próprio grupo geracional. Quando confrontados com a necessidade de escolher – como feito nos processos de planeamento urbano e na gestão das políticas locais – os jovens revelam a capacidade de estabelecer critérios objetivos e justos, por um lado, mas também uma visão inclusiva da cidade, isto é, a observação de diferentes grupos que ocupam a cidade, além do seu, procurando a visão da cidade como a “cidade de todos” (Christensen, 2003).

D – Vamos começar pelas ciclovias, ciclovias sim, perto da estação e voluntariados para ajudar na criação de novos pontos, com ideias onde seria apelativo haver uma ciclovia ou não. Hã, BUGAS para crianças deve haver, embora haja a preocupação com a segurança. Por serem apenas crianças. Hã, e em relação aos novos pontos, recuperar primeiro as BUGAS, pois algumas estão em mau estado. Hã, e é só. [excerto de síntese realizada pelos grupos. Grupo 3. WS1]

A procura de soluções de mobilidade para crianças e jovens, pela criação de mais ciclovias e pela introdução das BUGAS para crianças revela novamente o aspeto central da mobilidade. Na verdade, crianças e jovens deslocam-se na cidade através de transportes públicos e de bicicleta o que, sendo facilitado aumentaria também a sua autonomia na cidade. Por outro lado, as próprias crianças e jovens como se referiu anteriormente se apropriam de um “discurso de risco” sobre a cidade, revelando preocupações com questões de segurança, particularmente com as crianças mais pequenas. O voluntariado aparece para todos os grupos como uma dupla estratégia: quer como modo de participação ativa na resolução de problemas que eles próprios identificam quer como modo de incluir diferentes grupos nessas tarefas.

R6 – Apoio à terceira idade. Grupos de voluntários, e introduzi-los ao nosso mundo, de modo a não ficar à parte. Tecnologia, por exemplo.

Desempregados, participarem no voluntariado com os mais jovens. [excerto de síntese realizada pelos grupos. [Grupo 3. WS1]

Neste sentido, os grupos parecem associar o voluntariado também a uma forma de reconhecer grupos mais ou menos marginalizados do espaço público e social que deverão poder participar na cidade, entendendo-a como sua.

R5 – A mobilização para uma campanha de forma a atrair as crianças a virem brincar cá para fora. Reabilitar o parque da Macaca e chamar os jovens a virem visitar através de *workshops*. [excerto de síntese realizada pelos grupos. Grupo 3. WS1]

A percepção de que o voluntariado apesar de existente não se dirige do mesmo modo a jovens é também verbalizada pelo grupo 3.

D. – No Banco de Voluntariado Jovem é fazer campanhas de jovens para ajudar, basicamente, me tudo aquilo que nós temos e em que podiam ser usados, pelo menos parcialmente, voluntários. E parte desses voluntários também podem ser jovens. Porque o que nós vemos muito é que há muito voluntariado e tudo, mas não para jovens. Os jovens não têm tantas oportunidades de voluntariado. [excerto de síntese realizada pelos grupos. Grupo 3. WS1]

Já nas entrevistas, os jovens haviam referido serem um grupo que dispõe de maior tempo livre, quando comparados aos adultos que trabalham, por exemplo, o que justificaria que parte desse tempo pudesse ser aplicado em projetos de voluntariado que beneficiassem a cidade e a tornassem mais atrativa para a sua geração.

A concretização do *workshop* acabou por conseguir revelar diferentes competências das crianças e jovens, e dar resposta a uma das questões que haviam já salientado nas entrevistas: a da criação de espaços que pudessem, de algum modo, reunir características de informalidade, a organização por grupos de trabalho que pudessem, sobretudo, contar também com a presença de adultos que pudessem mediar esse processo. Assim, os grupos forma capazes de se organizar de modo autónomo, e de implementar diferentes estratégias de trabalho para gerarem as suas próprias propostas. Ao contrário do que é referido em alguma literatura (Malone, 1999; Baraldi, 2003;

Christensen, 2003, entre outros) os jovens não elaboram propostas exclusivamente centradas nas suas necessidades ou vontades: pelo contrário, revelam capacidade de entendimento da cidade como espaço plural e diferenciado, também nas gerações e grupos sociais que o compõem. Ainda que possam prestar especial atenção a visões suas e próprias, tal poderá atribuir-se ao facto de, tal como referimos anteriormente, o espaço ser personalizado (Christensen, 2003) e basear-se nas experiências que os sujeitos nele constroem o que, necessariamente, gerará maior conhecimento a partir das suas próprias perspetivas.

Finalmente, e quanto aos critérios mobilizados pelos grupos, é possível identificarem-se os seguintes: relevância das propostas; custo das propostas e exequibilidade das propostas .

Assim, as crianças e jovens são capazes de elaborar escolhas que, ao invés de serem arbitrárias e exclusivamente focadas nos seus próprios interesses e motivações, atendem a critérios frequentemente mobilizados em processos de tomada de decisão adultos. A relevância das propostas centra-se em particular na consideração que têm de pensarem a quem beneficiaria, incluindo nela grupos sociais e geracionais distintos; a exequibilidade implica que as crianças e jovens têm atenção a capacidade real das propostas virem a ser implementadas no terreno, revelando a preocupação que têm em poder criar influência a partir de observações concretas; o custo das propostas é tido em conta em particular no reconhecimento que revelam da necessidade de ter em atenção o período de crise que o País atravessa e para o qual, por exemplo, acreditam ser possível também mobilizar estratégias de voluntariado que ajudem a que algumas das possibilidades não sejam totalmente postas de parte.

Finalmente será interessante reforçar a ideia da criação de diferentes alianças visíveis no trabalho desenvolvido pelos grupos: em primeiro lugar, entre pares, assumindo os elementos mais velhos um papel de condução e mediação das tarefas, ainda que promovendo a equidade na participação dos diferentes elementos do grupo; em segundo lugar, a que estabeleceram com os adultos da CM na procura de alguns esclarecimentos de dúvidas que pudessem ter em relação a algumas das suas questões. De resto, a lógica do *adulto mediador* e da *aliança* como estratégia para o exercício da cidadania infantil aparece novamente no trabalho com as crianças e jovens na cidade como havia já acontecido com a turma de 3º ano da EB. Estas relações não são no

entanto isentas de tensões, em particular por se consubstanciarem em contextos de desigual distribuição de poder e de fortes dependências na criação dessas oportunidades. No entanto, e apesar dessas tensões, as crianças e jovens não excluem diferentes grupos e gerações cujos interesses não sejam necessariamente os seus no trabalho que realizam sobre a cidade. A cidade é, deste modo, vista como de tipo plural que deverá garantir as condições para que todos nela possam exercer a sua cidadania, e não apenas os adultos.

	Metodologia de trabalho	Crítérios utilizados para priorização	Propostas
Grupo 1	Cooperativa, com divisão de tarefas no grupo Porta-voz – elemento mais velho do grupo	Crítério económico (custo das propostas) Crítério relevância das propostas	Voluntariado Atividades Culturais Cantinas abertas aos fins de semana Renovação edifícios da cidade Terceira Idade Acessibilidades (para deficientes e idosos) Ciclovias e BUGAS para crianças
Grupo 2	Cooperativa, com divisão de tarefas Porta-voz – elemento mais velho do grupo	Crítério relevância das propostas Crítério económico (custo das propostas)	1º nível de importância: Renovação urbana Escolas Transportes e mobilidade Passeios e estradas 2º nível de importância: Terceira Idade Ciclovias BUGAS para crianças 3º nível de importância: Banco de Voluntariado 4º nível de importância: Museus Parques infantis Skatepark
Grupo 3	Cooperativa, com divisão de tarefas Sem porta-voz	Crítério relevância das propostas	1º nível de importância Ciclovias BUGAS para crianças Parques infantis

			Apoio à terceira idade o Banco Voluntariado Jovem Renovação de edifícios Os transportes e mobilidade 2º nível de importância Atividades culturais Escolas Museus 3º nível de importância: Skatepark
--	--	--	--

Quadro 9 – Priorização final do *workshop*

No seguimento do trabalho realizado, as crianças e jovens foram ainda convidadas a participar num *workshop*⁹⁷ de criação dos seus mapas da cidade, a partir do levantamento fotográfico previamente efetuada das suas comunidades e da identificação dos seus aspetos positivos e negativos. A partir deles, foi organizado pelo projeto CAC um *workshop* onde a criação desses mapas valorizasse a perspetiva das crianças e jovens. Após a sua realização as crianças e jovens pediram à responsável do projeto que organizasse uma reunião com os presidentes das juntas de freguesia, de modo a que pudessem, com eles, discutir as suas perspetivas e questões acerca das comunidades.

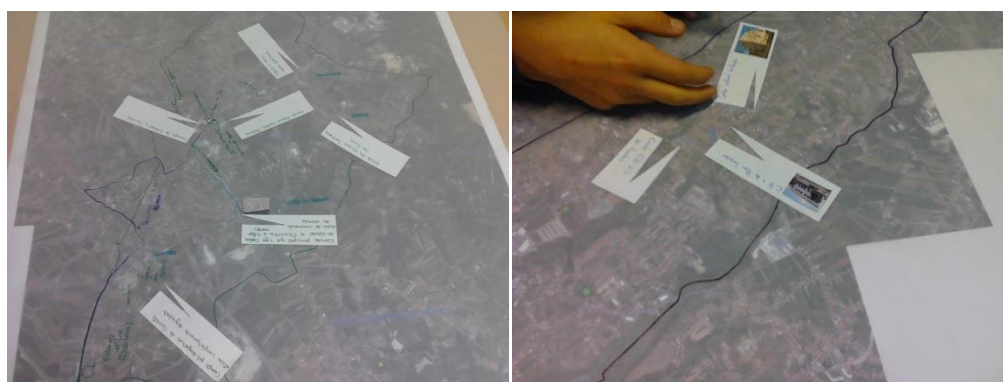
Estiveram presentes na sessão cerca de 18 crianças e jovens, provenientes de diferentes escolas do concelho de Aveiro, e que formam o grupo inicial do projeto CAC/AVEIRO. Foram representadas 5 freguesias, que faziam parte dos meios de origem dos participantes. Foram criados 5 mapas pelo gabinete de Toponímia da CMA, que mais tarde, transferirá os mapas dos grupos em formato digital. Estes mapas em formato digital estarão disponíveis como sendo específicos das vivências das crianças e jovens. As crianças distribuíram-se por diferentes grupos, cada um com a sua freguesia. Os grupos foram heterogéneos, com crianças mais pequenas e jovens, que a partir das fotografias que produziram previamente, destacaram nos mesmos os aspetos mais positivos e menos positivos das respetivas freguesias. A par da colocação das freguesias, as crianças e jovens discutiram diferentes aspetos das freguesias, concluindo que as freguesias de Vera Cruz e da Glória, por serem as mais centrais na cidade, são as

⁹⁷Ver anexo nº 15 – Nota de campo construção de mapas com crianças. WS2.

que dispõem de mais recursos e equipamentos, e também as que necessitariam de diferentes intervenções por parte da CM.



Fotografia 16 e Fotografia 17 – Mapas da freguesia da Glória (foto da autora)



Fotografia 18 e Fotografia 19 – Pormenores dos mapas (fotos da autora)

A par da utilização das fotografias, os grupos utilizaram etiquetas que colaram nos mapas para identificarem locais, problemas/aspectos negativos, tempos de deslocação dentro da comunidade, etc...

Na elaboração dos mapas, os participantes vão revelando, novamente, lugares centrais à sua vivência nas cidades: a casa, a escola, lugares de brincadeira, percursos casa-escola e equipamentos desportivos, em alguns casos, sobretudo das crianças praticantes de algum desporto. Nestas interações, identificaram lugares que não conheciam e sinalizaram os que lhes são mais familiares. A escola e o local de residência assumem particular relevância na construção dos mapas, sinalizando as crianças percursos desde sua casa até à sua escola, e ao mesmo tempo, revelando aspectos menos positivos, como é o caso de locais pouco seguros para a passagem, entre

casa e escola. As crianças e jovens foram capazes de identificar os lugares mais significativos nas diferentes freguesias:

- A escola
- A casa
- Parques públicos e infantis
- Equipamentos de saúde e culturais
- Centros comunitários
- Percursos casa-escola, salientando em particular dificuldades que possam encontrar nesses percursos, como estradas com buracos, inexistência de passeios
- Centro da cidade, com diferentes recursos a nível cultural, social, económico.

De resto, estes resultados parecem ser consistentes com os que diferentes pesquisas têm vindo a apontar: a centralidade dos espaços mais familiares às crianças e o conhecimento fortemente localizado que possuem das suas comunidades (Christensen, 2003; Foley, 2011; Malone, 2011, entre outros). No mesmo sentido, e tal como identificado por Morrow (2011) num estudo conduzido com crianças em Inglaterra, focado no seu bem-estar nas comunidades e localidades de residência, as visões das crianças sobre as suas comunidades e o espaço público são pouco satisfatórias. Por um lado, os grupos retrataram questões práticas na gestão das suas vidas sociais, nomeadamente a ausência de lugares apropriados para estarem – tal como sinalizado também pelos participantes de Aveiro – em particular à medida que se tornam mais velhos e têm outras necessidades e interesses.

“ (...) As crianças precisam de oportunidades para fazerem coisas longe do olhar e controlo adulto, e a falta destas oportunidades terá provavelmente efeitos adversos no seu desenvolvimento social e emocional bem como na sua qualidade de vida, aqui e agora” (Morrow, 2011, p. 64)

À medida que os mapas foram sendo construídos, as crianças e jovens questionaram-se sobre de que modo poderiam passar essa informação aos responsáveis políticos, para que conhecessem as suas perspetivas. Na discussão, e com o apoio dos técnicos do Projeto, concluíram que poderia ser interessante que os presidentes das

respetivas juntas de freguesia pudessem ouvir o que tinham a dizer e que pudessem antever modos de solucionar esses problemas.

A reunião com os presidentes de Junta foi convocada conjuntamente pelo CAC e pelos participantes do projeto. Realizou-se em Abril de 2012 e contou com a presença de 3 Presidentes de Junta – A., V.C. e S.B. –, de 5 crianças do projeto e da Vereadora de Ação Social, responsável pela implementação do programa. As crianças prepararam a apresentação aos presidentes da junta, cuja reunião tinha como principal objetivo o de poderem relatar as suas vivências diárias nas comunidades e a na cidade, apontar problemas e poder discutir soluções com os responsáveis, bem como aprender e ouvir as justificações dos Presidentes de Junta sobre esses problemas.

Os participantes prepararam uma apresentação em *powerpoint*⁹⁸ com o apoio da equipa das CAC para recordar o processo e explorar as expectativas que guardavam para a reunião. Após a apresentação, as crianças iniciaram apresentações mais específicas sobre o trabalho realizado. Os presidentes de Junta assumem uma postura descontraída perante o grupo e felicitam esse tipo de iniciativas, que acreditam serem importantes para melhorar as comunidades onde as crianças vivem. A partir dos mapas elaborados previamente, as crianças começaram por apontar um conjunto de situações menos positivas nas respetivas comunidades. Um dos Presidentes de Junta referiu a importância de os jovens se envolverem desde cedo neste tipo de processos, reforçando que ele próprio era um jovem politicamente ativo.

J. foi o primeiro a dirigir-se aos Presidentes das Juntas relatando as diferentes iniciativas em que haviam já participado, e reforçando a importância que a sua continuidade assume para os jovens, como é o caso das Assembleias Municipais. P. referiu ter gostado de participar nessas iniciativas, sobretudo pelas aprendizagens que é possível fazer e pelo conhecimento que ganha sobre crianças e adultos, algo que valoriza. Os participantes apontaram ainda algumas questões menos positivas das AMJ tendo sido explicado que constitui objetivo das CAC a criação de um regulamento próprio destas assembleias, que tenha em conta as alterações e sugestões propostas pelos próprios participantes.

⁹⁸ Ver anexo nº 16 -Apresentação *power point* realizada pelos participantes para a reunião com os Presidentes da junta de Freguesia

O grupo iniciou a apresentação com o mapa da freguesia de A., onde duas crianças P. e J. identificaram diferentes aspetos que necessitavam de melhorias por parte da Câmara e da Junta de Freguesia: o centro cultural, que se encontra degradado e deveria acolher oferta específica para crianças e jovens; o centro de saúde; a ADAC; e a EB 2/3, em particular nos percursos que realizam casa-escola, que não dispõem de passeios, o que coloca questões de segurança às crianças. Após a apresentação seguiu-se a discussão com os jovens sobre os pontos apresentados. O presidente da Junta explicou que em associações de carácter privado, como é o caso da ADAC a Junta não tem competências para intervir, e que a associação não dispõe de verbas para realizar as obras necessárias. Nas explicações que apresentou às crianças denota-se um certo cuidado no modo como escolhe as palavras tentando adaptar a linguagem às crianças. Quanto ao centro cultural, J. argumentou que os jovens deveriam poder propor atividades que considerassem atrativas. O Presidente da Junta explicou que será necessária uma obra grande de recuperação do centro, e que tem havido conversações com a CMA mas sem resultados ainda. Propôs aos jovens que elaborassem propostas que pudessem apresentar à Associação. J. contrapôs explicando que os jovens não dispunham nem do espaço nem dos recursos necessários para o poderem fazer. Também Morrow (2011) encontrou estas perspetivas nos grupos que investigou. Os jovens referiram-se a poucos locais com atividades que pudessem frequentar bem como um fraco envolvimento com associações ou organizações locais.

Tal como havíamos discutido já, mobilizando a cadeia de participação de Prout, Simmon e Birchall (2006) os recursos e as dinâmicas de participação são fundamentais quando pensadas em função das crianças e jovens. Na sua ausência, este grupo tem frequentemente de recorrer aos adultos enquanto seus mediadores nos processos em que desejem ser ouvidos e/ou participar ativamente. O Presidente ofereceu-se ainda para interceder a seu favor. As questões do adulto enquanto mediador de participação e do estabelecimento de alianças com os adultos apresentam-se, novamente, como estratégias privilegiadas para que seja possível a redução de acessos desiguais e de relações de poder frequentemente desequilibradas entre adultos e crianças em processos de participação. Ainda assim, o uso dessas estratégias não desvaloriza o facto de as crianças e jovens possuírem pouca autonomia para uma participação política e de se encontrarem sujeitos, tal como já explorámos, à “boa vontade” do adulto e ao entendimento que possa fazer das suas propostas e visões do mundo.

Finalmente, e na discussão da pavimentação das estradas, o presidente reconhece a importância desses percursos para as crianças no seu quotidiano, e explica ao grupo que a Junta depende de recursos materiais para o fazer que deverão ser fornecidos pela Câmara, o que não havia acontecido ainda. Referindo-se ao modo como as crianças poderiam envolver-se nesses processos, refere que a Junta dispõe de um Orçamento Participativo. J., no entanto, lembra ao Presidente que o OP se destina apenas a pessoas maiores de 18 anos. Novamente, o Presidente sugere que as crianças apresentem essa proposta, utilizando os pais e outros adultos como “aliados” na votação do mesmo.

Os OP, tal como foi discutido anteriormente são frequentemente vistos como uma estratégia de empoderamento dos cidadãos e como mecanismos de decisão partilhada sobre espaços comuns partilhados pelos diferentes grupos num dado espaço. No entanto, a sua aplicação a crianças e jovens é ainda diminuta, em particular em contexto português (Tomás, 2011). Ainda que possam apontar-se também aqui um conjunto de limitações, a verdade é que as crianças demonstraram vontade em poder participar num desses processos, ainda que os que estão a ser mobilizados em Aveiro não as incluam.

O Presidente da junta de VC diz que não acredita nos OP e que não têm utilidade. O presidente D. sugere que sejam as crianças a escrever uma carta à autarquia de forma a pressionar para que se possa fazer a obra. Após alguma discussão, o presidente já tenta amenizar, dizendo que as crianças e jovens precisam, antes de mais, de ser esclarecidas de modo concreto e específico sobre as questões que têm de maneira a poderem saber o que podem e devem fazer, com as propostas que trazem. Mostra-se preocupado com a politização, de algum modo, da reunião, e demonstra sensibilidade em explicar às crianças como funciona uma Junta e que tipo de poderes, por exemplo, tem. [excerto nota de campo Reunião com Presidentes de Junta. RPJF]

A discussão à volta do orçamento tornou-se, na perspetiva de um dos Presidentes da Junta demasiado politizada e centrada em aspetos que não respondiam às expectativas das crianças – a discussão do trabalho que haviam feito e das propostas que traziam. Sugeriu que o grupo pudesse escrever uma carta à Câmara Municipal salientando a importância que essa obra teria no seu quotidiano, e reconhecendo a reunião como uma oportunidade para as crianças, além de apresentarem as suas propostas, poderem aprender o que podem ou não fazer, e até que ponto essas propostas

seriam exequíveis. Neste ponto, e tal como se descreveu no ponto anterior, parece ir de encontro às perspetivas de diferentes grupos que participaram na AMJ: a valorização das aprendizagens efetuadas e discussão com pessoas que podem ter perspetivas distintas das suas foram referidas pelos diferentes grupos.

Na apresentação de A., J. referiu a ideia de existirem mais espetáculos para crianças e jovens, argumentando o presidente da Junta que a ideia, sendo boa, era difícil de implementar. Disponibilizou-se para uma reunião com o grupo na sua Junta de freguesia.

A freguesia de V.C. foi apresentada por J. – “Quer que comece pelos pontos positivos ou negativos?”. O Presidente disse que poderia apresentar como entendesse. J. começou por referir o Cine teatro avenida onde havia atividades para crianças e jovens que entretanto deixaram de existir. Os passeios e estradas foram apontados por estarem danificados e pouco conservados, e por terem raízes de árvores que criam situações perigosas nos passeios, em particular para pessoas com limitações de mobilidade. A recuperação urbana da avenida e de edifícios no centro da cidade foram também referenciados. De resto, este foi um dos aspetos globalmente identificado como prioritário pelos participantes aquando da realização do *workshop*, como se explorou anteriormente. Os espaços verdes e parques infantis são considerados escassos na cidade. As Bugas deveriam ter mais pontos na cidade e não apenas no centro e deveria haver Bugas específicas para crianças. No entanto, e ainda que no centro da cidade tenha sido relativamente fácil aos participantes a identificação de locais, parques, estruturas culturais que poderão frequentar, o seu acesso não é óbvio para muitos deles, quer pela distância das suas comunidades de residência, quer pela inexistência de transportes públicos que permitam uma mobilidade fácil, em particular aos fins de semana. Finalmente, este acesso encontra-se altamente dependente dos níveis de autonomia que são permitidos pelos adultos para que se desloquem autonomamente.

O presidente explica que há preocupação da junta, em particular com as crianças e jovens e com os idosos. Assistiu às assembleias jovens e considera que estão demasiado politizadas, uma vez que as reivindicações das crianças não são respondidas com ações concretas por parte da autarquia. Aveiro não é, para ele, amiga das crianças nem dos idosos. Considera que as crianças apontaram para várias coisas que já se sabe mas sobre as quais ninguém atua. De resto, a tomada de posição do Presidente parece

ser consentânea com aquilo de que as crianças e jovens frequentemente se queixam – de que são ouvidos (e nem sempre na estruturas e modos mais adequados) mas que as ações que deveriam seguir-se são inexistentes e não os envolvem nas fases posteriores.

O presidente da Junta explicou ao grupo que o cine teatro é propriedade privada e a Junta não pode lá atuar. Os passeios e estradas estão a ser consertados com mão-de-obra fornecida pela Câmara e com material pago pela junta, e já foram intervencionadas cerca de 16 ruas, ainda que reconheça que nem todas estão ainda nas condições desejáveis. As raízes são um problema permanente e são ordens da vereação da câmara que escolhem árvores que criam esse tipo de problemas e junta não tem força para modificar isso. P. sugeriu que se retirem essas e se coloquem outras diferentes. A junta já alertou Câmara e o presidente deixa às crianças a sugestão de colocarem essa questão na próxima Assembleia Jovem.

Sugere, no caso das BUGAS que as crianças enviem cartas às empresas privadas, como apoio da junta, para cedência de Bugas pequenas, por exemplo, para o Verão. Ainda assim mostra-se reticente quanto à participação da junta nesse processo, uma vez que essa responsabilidade pertence à Câmara. Termina a reflexão com as crianças, dizendo “que estão em idade de conhecer, reconhecer e reivindicar”. Aqui, é novamente possível observar-se aspetos já mencionados pelas próprias crianças: a importância de discutirem as suas ideias e de sobre elas obterem novas perspetivas, a de formarem alianças com adultos que possam com elas construir soluções que vão de encontro às suas necessidades e interesses, e a importância de tomarem conhecimento de como podem atuar, ainda que com as limitações que a sua geração acarreta.

O presidente de S.B. desloca-se junto das crianças para observar o mapa, e explica as diferentes questões que as crianças foram colocando. Em particular nas estradas, explica que é necessário alcatrão para pavimentar e que os planos estão feitos para dar maior segurança à freguesia e aos seus habitantes. Explicou o modo como as obras se processam, e o tempo que costumam demorar e defende que deverá haver mais espaço para ouvir as vozes das crianças e aquilo que têm a dizer sobre a cidade. Mostra também abertura para receber as crianças na Junta e com elas observar as questões que colocaram.

A reunião com os presidentes da Junta foi considerada importante pelo grupo, em particular, por ter sido criado um espaço onde foi possível crianças e decisores

políticos discutirem as suas preocupações e, ao mesmo tempo, aumentar o leque de conhecimento que têm sobre a cidade e sobre o modo como a decisão política se constrói. Ao longo das apresentações os participantes revelaram competências para debaterem e construírem soluções para as questões que haviam mostrando que, a efetivação destes espaços de participação (Percy-Smith, 2010) construídos em proximidade com as crianças e jovens, permitem o aparecimento de processos de codecisão entre crianças e adultos a partir dos seus mundos concretos e específicos. Revelam ainda a capacidade que têm de observação da cidade e das suas comunidades enquanto espaços globais e plurais (Teixeira Lopes, 2008) onde, mais do que olharem apenas à sua geração, se reconhecem a si próprios com traços que partilham e outros que os tornam distintivos, mas sobretudo, onde englobam o outro, enquanto cidadão. A criação destas experiências no âmbito das CAC parece alinhar-se com o que diferentes autores têm vindo a sugerir relativamente à participação das crianças em processos de codecisão: a de que será mais importante que esses espaços possam receber diferentes perspetivas sobre o seu funcionamento, e de que nem todas as crianças e jovens desejam o mesmo grau ou modo de envolvimento do mesmo modo, mas que todos parecem desejar que estes existam e que as suas perceções sejam tidas em linha de conta mesmo pelas estruturas políticas formais.

Também aqui é conveniente lembrar a importância que a recuperação destas perspetivas das crianças e jovens – bem como o seu envolvimento na sua cidade e na sua comunidade – assume para as construções da criança-cidadã. Tal como observa Morrow (2011)

“Em termos de possibilidades de melhoria das suas comunidades, as crianças deram uma série de sugestões razoáveis. Contudo, estavam bem cientes de que dispunham de uma participação e autoeficácia limitadas. (...) Em termos de participação cívica isto não é realmente surpreendente, mas as experiências que têm enquanto *crianças* poderá ter implicações para as suas perceções das instituições e estruturas democráticas depois de saírem da escola, e isto coloca a questão sobre se um ‘ceticismo’ saudável é ou não aprendido desde cedo.” (Morrow, 2011, p. 70).

A participação de crianças e jovens em processos formais de decisão, nomeadamente em estruturas de decisão locais apresenta diferentes desafios. No entanto, e apesar das dificuldades e tensões que aqui possam surgir, parece ser

relativamente consensual admitir-se um conjunto de benefícios que dela se podem retirar, na perspetiva das próprias crianças (Trevisan, 2012 b).

Tal como explorado em trabalhos anteriores (Sarmiento e Trevisan, 2010) as questões de participação das crianças deverão ser enquadradas nas questões da participação, *tout court*. No estudo conduzido por Shier (2010), e como se explorou na parte I deste trabalho, foi possível identificar um conjunto de tensões na mobilização da participação das crianças. A maioria dessas tensões diz respeito à diferença entre participação enquanto forma de controlo ou como modo de empoderamento das crianças. Estas tensões poderão ser consideradas para cidadãos em geral e não apenas a crianças e jovens.

Uma segunda tensão – que poderemos aqui relacionar com questões de política local – diz respeito à ideia de se trabalhar a partir de uma agenda definida governamentalmente ou, pelo contrário, a partir das preocupações e interesses das crianças e jovens. Frequentemente as primeiras sobrepõem-se às segundas. No entanto, e como foi possível observar, não é líquido afirmar-se uma distância visível ou uma romantização do espaço urbano por parte das crianças e jovens que descure outras gerações e grupos sociais. Na verdade, é possível observar-se uma interdependência da Infância com outras realidades geracionais (Cockburn, 1998, 2013) podendo falar-se, na realidade, de uma perspetiva de uma “cidade amiga dos cidadãos”, mais do que uma cidade amiga das crianças, tendo-se em linha de conta as suas perspetivas. Esta ideia não contraria ainda a existência de preocupações e interesses específicos da Infância que podem ser vistos como seus.

Uma terceira tensão prende-se com o contraste entre consulta versus processos de codecisão. Esta é, de resto, uma das questões mais difíceis de ultrapassar ao discutir-se o envolvimento de crianças e jovens em processos de decisão ao nível local. Ainda que a consulta seja um passo necessário para a tomada de decisão – e que esta possa ser feita, como se explorou, pela mobilização de espaços e instrumentos distintos para o efeito – ela não deverá confundir-se com os processos de decisão em si. Tal como se discutiu, as crianças e jovens sentem frequentemente que ainda que a consulta e o escutar das suas perspetivas seja valorizado, ela deveria ser consequente na medida em que poderia alarga-se a diferentes processos de codecisão com adultos.

Uma quarta tensão diz respeito aos “espaços convidados” versus “espaços populares”. Recuperamos aqui os espaços definidos por Shier (2010) e o modo como estes poderão relacionar-se com as realidades analisadas.

- 1- Espaços apenas de adultos, onde crianças e jovens são excluídos;
- 2- Espaços dominados por adultos, onde representantes de crianças e jovens são convidados a estar presentes, mas são tratados de modo tokenista;
- 3- Espaços onde existe uma partilha genuína de responsabilidades na tomada de decisões entre crianças e adultos
- 4- Espaços para crianças organizadas por adultos;
- 5- Espaços facilitadores para as crianças mas tornados viáveis por organizações adultas;
- 6- Espaços totalmente autónomos das crianças, criados e geridos pelas próprias crianças sem qualquer envolvimento ou apoio adulto.

O problema destes espaços consiste no tipo de movimentos que se operam entre eles, sendo que dificilmente se mantêm “genuinamente” num tipo. A par de outras tensões, nomeadamente a de saber até que ponto as vozes das crianças em processos de participação são genuínas ou manipuladas, o autor salienta uma questão interessante: a da legitimação de estruturas existentes ou do desafio a essas estruturas. A questão está não nos desafios que possam necessariamente pôr em causa determinadas estruturas, mas nos que, pelo contrário, as possam fortalecer.

A experiência de Aveiro demonstrou precisamente este fluir da participação das crianças em contexto local: a coexistência destes diferentes modos que colocam o seu envolvimento num espetro ou continuum que pouco tem que ver com “estádios” ou “graus” de participação. Os grupos foram capazes de circular por entre espaços adultos onde são convidados ainda que de modo decorativo – como poderá ser, até um certo ponto, a experiência nas AMJ –, entre espaços co-construídos com adultos como foi o caso dos *workshops* e das reuniões com decisores locais – ainda que sem um impacto real das suas propostas ao nível da concretização – e de espaços de partilha genuína entre crianças e adultos – expressos como sendo os desejáveis na perspetiva das crianças e jovens que participaram neste processo.

Já na análise das tensões específicas no que toca à participação entre crianças e adultos, uma das referidas prende-se precisamente com participação local *versus* participação nacional e global. Parece ser óbvia a constatação de que a promoção de participação das crianças em níveis micro garante processos menos tokenistas do outros mais globais. Poderemos aqui englobar o contexto das cidades e das comunidades onde as crianças residem como um exemplo destas possibilidades não tokenistas de participação. Ainda assim, o trabalho necessário à construção de espaços onde os processos de codecisão possam efetivar-se é longo, mesmo quando os adultos se assumam enquanto *mediadores de processos de participação infantil* e mesmo quando com as crianças são capazes de produzir *alianças estratégicas* a esse nível.

PARTE IV – REFLEXÕES FINAIS

REFLETINDO E QUESTIONANDO: REALIDADES POSSÍVEIS E IMAGINADAS DO COLETIVO INFÂNCIA

O trabalho que se apresentou pretendeu sistematizar, a partir do quadro teórico dos Estudos da Infância – especificamente da Sociologia da Infância – as principais discussões da cidadania nas sociedades contemporâneas ocidentais recuperando-a, depois, para as especificidades da cidadania infantil. Este novo interesse teórico segue as linhas de evolução da própria área disciplinar, tal como se explorou na parte I. De facto, a Sociologia da Infância, nas últimas três décadas, tem vindo a construir um campo de conhecimento próprio, suficientemente sólido ao nível teórico e metodológico, com uma variedade de abordagens e perspetivas que permitem um ampliar da visão de criança e de Infância. Esta ampliação considerou, essencialmente, um novo lugar da criança nos estudos sociológicos conseguido pela recuperação do seu papel enquanto ator por direito próprio e pela consideração da Infância enquanto categoria social específica e distinta de outras. No entanto, e tal como se argumentou, a sua construção edificou-se a partir de um conjunto de perspetivas teóricas de carácter dualista, sublinhando-se mais as dicotomias clássicas encontradas entre ator/estrutura, ser/devir, natureza/cultura, e menos num conjunto de perspetivas capazes de dialogar na identidade e diversidade da Infância (Sarmiento e Marchi, 2008; Sarmiento, 2013; Prout, 2005, entre outros).

A Infância – individual e coletivamente considerada – constrói-se, então, entre tensões de diversidade e identidade (Sarmiento, 2013) que ajudam a defini-la mas que, ao mesmo tempo, a complexificam. A ideia da análise dialética da infância a partir da diversidade, ajuda a romper os ideais tipo de infância e a considerar possibilidades de exercícios de cidadania até aqui não previstos. As ações das crianças são *multiplamente situadas* em contextos complexos, devendo a Infância analisar-se enquanto *coletivo diferenciado*, pelo que se torna difícil a criação de modelos que homogeneizam as suas experiências nesses mesmos contextos. A compreensão desses contextos no exercício da cidadania e da participação em processos formais de decisão desafiam o lugar da criança no espaço público. Tal como adverte Cockburn (2013) existe uma necessidade clara de contrariar o que denomina de “privatização da democracia das crianças”, para uma outra que se caracterize pelo seu carácter público, e pelo reconhecimento da infância enquanto categoria social e geracional específica e distinta de outras.

O novo lugar teórico da infância recupera, também, a necessidade de compreensão do que é a criança e o que a torna distinta (Jenks, 1992) de outras categorias. Com estes novos olhares, maior atenção passará a ser dada aos modos como as crianças constroem, no seu quotidiano, culturas próprias e modos de ver o mundo específicos. Ao mesmo tempo, alargam-se os campos de interesse de investigação, nomeadamente os que privilegiam perspetivas críticas do lugar social da infância, e aqui, os que procuram problematizar a sua invisibilidade em diferentes espaços de vida. A problematização da sua voz, aliada a concetualizações que perspetivam a sua competência em áreas frequentemente desvalorizadas pelos adultos que com ela interagem em diferentes contextos, origina um conjunto de pressupostos que passarão a incluir a necessidade de a ouvir, nos seus próprios termos. Seguindo estas problematizações, o desafio de criação de quadros teóricos de sustentação desta nova perspetiva não ficou imune às dualizações já referidas⁹⁹. Diferentes correntes surgem, aqui, ora privilegiando abordagens mais estruturalistas, considerando a Infância como categoria geracional relativamente homogénea, ora outras de carácter mais interpretativo, focadas nos quotidianos das crianças e em abordagens de natureza mais qualitativa. A estas reconfigurações seguiram-se outras de particular relevância para a área de estudo da sociologia da infância: a criação de quadros metodológicos que pudessem atender às especificidades da investigação com crianças, nomeadamente à adaptação das estratégias metodológicas disponíveis (Christensen e James, 2005) e à criação de dispositivos de investigação que respondessem às necessidades dos investigadores; a criação de padrões éticos na investigação que respeitassem a especificidade das crianças enquanto sujeitos de investigação e as condições necessárias para o respeito das suas vontades e vozes no processo; à especialização de cursos e promoção de redes de divulgação da área científica nas principais associações científicas de sociologia como a ISA e ESA e no caso francês, na AISLF.

A par com estas movimentações académicas, como se explicou, um conjunto de preocupações relativas à situação da Infância do mundo e a realidades de vida específicas e particularmente duras das crianças, a consagração dos direitos das crianças na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)¹⁰⁰ surge como um marco fundamental na salvaguarda das crianças. Preconizada como documento central na luta

⁹⁹ A este propósito, discutiram-se as dualizações principais a partir de Prout (2005) e Sarmiento (2013), na parte I da tese.

¹⁰⁰ Como se explicou já, a CDC substitui a Declaração dos Direitos da Criança, e tem carácter vinculativo para os países dela signatários. Portugal ratificou-a em 1990.

pelos direitos das crianças, estrutura-se em torno de três temas – provisão, proteção e participação – distribuídos por diferentes direitos e consequentes responsabilidades dos estados-membro no seu cumprimento, vigilância e regulação¹⁰¹. No âmbito da sociologia da infância, e seguindo o caminho que começava a ser trilhado, ganharam particular relevância os artigos referentes aos direitos de participação das crianças, nomeadamente os que contemplam a audição de voz, a liberdade de associação e de expressão e o direito a participar em decisões que afetam a sua vida quotidiana. No entanto, e como se argumentou, as promessas da Convenção estão em grande medida afastadas de uma concretização efetiva desses direitos (Milne, 2010). Por um lado, a consideração da subjetividade de critérios como a idade e desenvolvimento da criança, tal com expressos no art.º 12º; a dificuldade de criação e implementação de estruturas formais de audição das vozes das crianças, nomeadamente na influência nas políticas a elas destinadas e uma imagem persistente de incapacidade das crianças, constituem fatores de constrangimento de exercício desses mesmos direitos (Tomás, 2011).

A ambiguidade estatutária da infância, sentida em particular em diferentes tensões concetuais – competência/incompetência, proteção/participação – tem contribuído largamente para a dificuldade de construção de espaços de exercício de cidadania das crianças e aqui, sobretudo, da ideia da criança política (Sarmiento e Trevisan, 2010). A *criança política* é, assim, multiplamente desafiadora para a sociologia da Infância, na medida em que obriga a reequacionar imagens estabilizadas das crianças e das suas ações, mas também a procurar as interdependências e complexidades que a envolvem. Fortemente impulsionada pela assunção da participação como elemento fundamental de exercício de cidadania, a teorização sobre participação infantil parece surgir enquanto condição para esse exercício, em particular nas esferas públicas que assumem constrangimentos particulares para a categoria infância. A invisibilidade da Infância, associada a lógicas de proteção do risco crescente e a

¹⁰¹ Cumprimento, uma vez que os estados signatários, vinculam-se, através da adesão a cumprir a convenção (no caso português, o art.º 8º nº 2 da Constituição (CRP) estatui que as normas constantes de convenções internacionais regularmente ratificadas ou aprovadas vigoram na ordem interna após a sua publicação oficial e enquanto vincularem internacionalmente o Estado Português; Vigilância, porque a vinculação à CDC obriga, por si só, a que os estados signatários monitorizem e vigiem o respeito e o cumprimento das disposições, para além de que a CDC prevê órgãos e mecanismos de controle (vigilância) permanente – Comité, art.º 43.Regulação, já porque as legislações nacionais – ainda que com as limitações inerentes a algumas cláusulas gerais decorrentes das especificidades dos vários países - como o estabelecimento de determinadas idades mínimas, o art.º 40º nº a 3 al. a) – devem regular em conformidade com a CDC o estatuto civil, político criminal, etc... da criança, já porque a vinculação à própria CDC e às suas disposições é, em si, mesma (atenta a sua vigência – arº 8º nº 2 da CRP) reguladora do estatuto e direitos da criança. Entre a vigilância, o cumprimento e regulação ou tocando nelas todas, a função de promoção e divulgação contida no art.º 42º é muito significativa pois, para além do respeito pela CDC, há que implementá-la, enraizá-la e sedimentá-la, entre os adultos e entre as crianças.

diminuições de autonomia nas experiências cotidianas das crianças é observada, em particular, nessas esferas. Acresce a esta questão a necessidade de se equacionarem diferentes elementos quando discutindo a cidadania infantil, como propõem diferentes autores (Lister, 2007; Invernizzi e Milne, 2007). Ao mesmo tempo, a estabilização de diferentes elementos na sociologia da infância, como é o caso da consideração da Infância enquanto unidade de análise una e vária (Sarmiento, 1999) e as crianças enquanto agentes sociais competentes nos seus mundos de vida, implica a sua consideração enquanto elemento complexo. O estudo dos domínios onde estas são observáveis alarga-se, assim, a diferentes contextos, como é o caso da cidade ou o da escola enquanto espaços de exercício de cidadania e de participação política das crianças.

Se parece relativamente consensual a ideia de que as crianças são membros integrantes das sociedades que habitam e que ajudam a transformar – sendo também transformadas por elas – ela não é suficientemente sólida para a consideração das crianças no seu estatuto pleno (Cockburn, 1998, 2013; Sarmiento, 2013; Wyness, 2005, 2008, entre outros). Ora, é aqui que as discussões entre cidadania infantil como possibilidade teórica, e as práticas das crianças e adultos nestes domínios – em particular, nos de participação – parecem levantar mais questões.

A discussão em torno da cidadania infantil estruturou-se a partir da consideração da sua incompletude estatutária e da negação de um conjunto de dimensões que a constroem de se tornar membro de pleno direito das sociedades que habita (Wyness, 2006; Cockburn, 1998, 2013; Sarmiento, 2005). A sua invisibilidade, sentida em particular no âmbito público, compromete a afirmação de um estatuto de cidadania além dos elementos formalizados dos direitos, para uma outra que contemple diferentes dimensões dessa vivência (Cockburn, 2013; Lister, 2007). Assim, diferentes autores têm argumentado que se aplicarmos uma noção restrita de cidadania, diferentes grupos sociais ficam de fora, sendo que a Infância não se torna uma exceção a esses processos de exclusão de cidadania (Plummer, 2003). Tal como observa Roche (2000), uma perspetiva apenas centrada na lógica de direitos e deveres não será a mais interessante quando se pretende analisar a cidadania infantil. A cidadania passará a ser entendida como conjunto de experiências subjetivamente vividas, em esferas públicas e privadas entrecruzadas, onde os cidadãos constroem as identidades individuais e coletivas e assumem influência e participação nas esferas de vida em que se movimentam e a que

pertencem. É este sentido de inclusão das *crianças enquanto coletivo* – e não, apenas, enquanto membro da sociedade individualmente considerado – que não acontece, uma vez que, apesar do acesso que têm a direitos de cidadania social (eg, direito à educação, à saúde...), veem o seu acesso a uma cidadania política, nomeadamente a participar, influenciar e codecidir, dificultado ou ser mesmo inexistente. Assim, as crianças permanecem como o grupo social excluído de cidadania (Sarmiento, 2009; Lansdown, 1994; 2009; Fernandes e Tomás, 2004) por excelência. Esta não será vista apenas como o reconhecimento de direitos e deveres mas, sobretudo, como a capacidade para participar em decisões coletivas e que afetam o quotidiano individual e coletivo dos cidadãos, sejam eles crianças, adultos ou idosos.

Deste modo, as crianças permanecem como “*would be citizens*” (Plummer, 2003), como “*semi-citizens*” (Cohen, 2005), como “*citizens in the making*” (Marshall, 1950) e não como cidadãos aqui e agora, em contextos de vida específicos. Estas questões relacionam-se diretamente com problemas de desigualdade (Plummer, 2003) e exclusão (Prout, 2008; Sarmiento e Marchi, 2008) tornando-se necessária a inclusão de novas dimensões – tais como género, *idade*, classe social ou etnicidade – que contribuem para a persistência desses mesmos fatores. Dois autores foram mobilizados para o equacionar das questões centrais da cidadania infantil: Lister (2007) e a proposta de um “*universalismo diferenciado*” e o *modelo de interdependência* de Cockburn (1998, 2013). Ambas contribuem para a consideração de que a universalidade das possibilidades de exercício da cidadania não exclua quer as especificidades da infância quer as de outras categorias sociais. Do mesmo modo, Cockburn (2013) argumentará no sentido de que adultos e crianças – bem como outras categorias geracionais – convivem e partilham o mesmo espaço social, não sendo credível a criação de afastamentos teóricos que não se replicam na prática. Antes, as diferenciações efetuadas a partir dessa universalidade permitiriam, então, uma igualdade de estatuto. A atenção a essas especificidades, como vimos ao longo da primeira parte do trabalho, permitirá ainda compreender até que ponto os elementos centrais das conceções de cidadania deverão considerar-se de modo distinto para as crianças (Lister, 2007). Sentido de pertença e participação, responsabilidade, direitos e reconhecimento poderão ter diferentes graus de compatibilização com a versão “legalista” de cidadania ainda que, frequentemente, e na prática quotidiana, as crianças sejam, de facto, cidadãos plenos (Lister, 2007).

Argumentou-se, então, da necessidade de encetar um desafio simultaneamente teórico e metodológico que permita tornar visível a criança política em particular nas esferas públicas de ação (Sarmiento e Trevisan, 2010). Ao contrário dos adultos, considerados politicamente competentes e com competências específicas para decidir e codecidir, as crianças viram sobre si projetadas lógicas de administração subjetiva de negatividade (Sarmiento, 2000) que a definem como não capaz e, desse modo, não política. Esta *estranheza do político* face à Infância, porém, raramente tem em linha de conta os seus contextos de vida onde demonstram, através de diferentes ações e comportamentos, competências para discutir, decidir e co decidir, influenciar e criar contextos e interdependência com os adultos (Sarmiento e Trevisan, 2010). Assim, e contrariamente ao que sucede com os direitos de carácter social, por exemplo, os direitos políticos, ainda que necessariamente concetualizados de modo distinto dos adultos, têm sido os mais negados às crianças. A capacidade de produzir opinião, de influenciar decisões, de alterar os sistemas que moldam diariamente as suas vidas, continua a ser delegada nos adultos que, por sua vez, são considerados competentes para decidir por elas. Ao contrário das lutas pelos direitos de grupos como mulheres, minorias étnicas, etc... as crianças veem as possibilidades de aceder a esses direitos mediadas por um conjunto de limitações, nomeadamente o facto de necessitarem dos adultos para fazer esse caminho que tornam a sua autonomia mais difícil. A interdependência com os adultos transforma-se, frequentemente, numa posição de poder desigual, quando toca às questões de representação das crianças e da sua participação. Na verdade, os adultos decidem também pelas crianças no que ao nível de participação política diz respeito (Sarmiento e Trevisan, 2010).

As competências políticas das crianças são bastante mais eficazes quando encontram possibilidades efetivas de participação. Foi neste sentido que esta tese procurou observar dois contextos reais de vida das crianças onde se tornasse possível compreender os modos a partir dos quais é visível esta ação política das crianças. As competências são vistas como contextuais, na medida em que se tornam observáveis quando encontram cenários e processos que permitem essa mesma visibilidade. Assim, por exemplo, a análise destas competências na relação com a cidade evidencia-se, também, pela natureza vivida das crianças dos espaços e territórios, que utilizam e mobilizam quotidianamente. São, por isso, utilizadores e sabedores desse espaço, podendo e devendo ser chamados a participar na transformação, melhoria e criação dos

seus próprios espaços, comunidades e instituições onde participam. E aqui, ainda que chamados, tal como foi possível discutir nesta tese, deverá equacionar-se até que ponto a transformação a partir dos seus pontos de vista é levada efetivamente em linha de conta.

Por outro lado, os modelos de participação que se mobilizem deverão ter em conta que não se trata de transportar, de modo acrítico, modos, estruturas e processos de participação adultos, atendendo às especificidades das crianças. Deverá considerar-se a igualdade das possibilidades de participação mas não uma equivalência enquanto grupo social relativamente aos adultos. Por isso mesmo, o modo como estas capacidades de participação se podem tornar completas depende da forma como os próprios adultos organizam essas condições, quer se trate de organizações escolares, de políticas locais ou da sociedade no seu sentido mais vasto. Atendendo a esses fatores, então, a participação das crianças situa-se em *espectros* e *continuum* mediados por diferentes contextos, simultaneamente inibidores ou potenciadores das ações das crianças, onde as tensões e possibilidades permitem diferentes níveis de influência e de impacto do envolvimento das crianças nesses mesmo processos. Atender à natureza dos espaços de participação (Percy-Smith, 2010; Shier, 2010), e aos elementos que a constituem, em particular às suas dinâmicas, recursos e motivações das crianças (Prout, Simmon e Birchall, 2007) permitirá equacionar esses processos de modo mais próximo à realidade concreta das crianças. Os direitos das crianças, e aqui especificamente os de participação, questionaram-se partindo de questões simples, nomeadamente as levantadas por Christensen (2009): que crianças querem participar? Que vozes estamos dispostos a ouvir quando se trata de participação? Também aqui, e ainda que consubstanciada em artigos específicos da CDC (como é o caso do artigo 12º) as promessas de construção de uma imagem de criança-cidadã parecem estar aquém (Milne, 2010). Efetivamente, o exercício desses direitos encontra-se ainda altamente condicionado pelos fatores já discutidos, em particular, pela imagem da criança não política e pela dificuldade de acesso e reivindicação que cabe às crianças, tornando-as inevitavelmente dependentes de outros para mediar esses mesmos processos. Finalmente, porque se torna necessário equacionar limites difíceis de conciliar, como proteção, vulnerabilidade e necessidades e interesses das crianças, nem sempre fáceis de pesar na construção de processos de participação das crianças. A permanência de paradigmas específicos no tratamento da Infância, em particular o protecionista e da

vulnerabilidade dificultam essa discussão limitando, muitas vezes, as possibilidades de participação que com elas poderiam ser construídas. A teorização da participação das crianças, efetuada pela análise crítica de diferentes autores¹⁰² na primeira parte, permite questionar a utilidade de modelos altamente uniformizadores das experiências de participação das crianças, em particular de uma participação política, com influência direta nos seus mundos e em contextos de codecisão. A consideração da participação como um processo multi-situado e multidimensional apela à quebra destas lógicas, para outras que possam atender aos elementos contextuais, às relações de poder entre adultos e crianças, à diversidade da categoria e das experiências das crianças, e à inclusão de elementos de análise individuais e coletivos das crianças quando envolvidas nesse processo. Por outro lado, diferentes autores encontram na participação um elemento estruturante das concepções contemporâneas de cidadania (Cockburn, 1998, 2007; Bellamy, 2008; Wyness, 2006; Lister, 2007, entre outros), em particular nas de cidadania infantil.

A par destas premissas, assumiu-se a de que as crianças dificilmente tomam parte das esferas públicas políticas, sendo a sua exclusão da representação de centros políticos uma realidade nas sociedades contemporâneas (Wyness, 2006). A negação ontológica das crianças de um estatuto pleno de cidadania baseia-se ainda na crítica a um conjunto de perspetivas formalizadas da cidadania que desconsideram, regularmente, as ações das crianças e os exercícios quotidianos de cidadania que constroem. A ação política das crianças, como vimos, assume particular relevância e visibilidade nos contextos mais públicos, como os institucionais e das políticas urbanas (Sarmiento e Trevisan, 2010). No entanto, e ainda que se encontrem contextos onde se procede à mobilização destas ações políticas das crianças, deverá questionar-se onde querem as crianças participar, de que modo e com que intencionalidade? Do mesmo modo, questionou-se de que modo poderão considerar-se esses contextos politicamente socializadores, e de que forma ajudam as crianças a tornarem-se em sujeitos políticos? A complexidade da questão começa pela definição de processos de socialização que possam ser entendidos como políticos, recuperando-se as lógicas da criança como ator social competente preconizadas pela Sociologia da Infância. Enquanto processo de aprendizagem do mundo social e cultural por parte dos agentes sociais, a socialização não se limita à assimilação e à reprodução linear dessas mesmas aprendizagens mas,

¹⁰²Para efeitos desta tese, analisaram-se os modelos de Hart (1992), Shier (2010), Simmon, Birchall e Prout (2007), Percy-Smith (2010) como os mais relevantes para os objetivos de análise.

também, a transformações decorrentes da interação social entre pares e entre crianças e adultos, mediadas pelos contextos e realidades onde decorrem. Esses processos contêm dimensões políticas, de decisão, de influência, e de transformação dos contextos vistos como centrais na ação política (Maurer, 2000).

A socialização política poderá ser vista como o estudo da autonomia relativa dos sujeitos ao observarem-se as interações que estabelecem em contextos específicos. Foi aqui que se centrou a análise da escola e da participação das crianças e jovens em processos formais de decisão, observando-se a participação como ação situada nos contextos. De qualquer forma, as dificuldades no seu estudo parecem encontrar-se num interesse escasso por parte dos investigadores na matéria, sobretudo quando se trate de crianças mais pequenas e na dificuldade em definir as complexidades do campo da socialização política (Kalio e Halki, 2011). Outra dificuldade – estritamente relacionada com a própria negação ontológica da criança política – prende-se com a não observação dos contextos de vida das crianças como sendo políticos. Assim, a perspectiva de que o mundo social é inerentemente político (Maurer, 2000) ajudará a ultrapassar, em parte, estas mesmas dificuldades. Procurou-se então a adoção de uma perspectiva que pudesse analisar os modos pelos quais os indivíduos se relacionam politicamente com os sistemas sociais que habitam, e pela construção de um conjunto de representações do político que englobam modos de justiça de distribuição de poder, de hierarquias e conflito... dentro das instituições que frequentam. Ainda que a observação para efeitos deste trabalho se centre nestes contextos, tal não anula a importância da observação das ações das crianças noutros. Mas, argumentamos na perspectiva de que a participação política das crianças em contextos formais de decisão e de influência é um aspeto central para a construção da cidadania infantil, no seu reconhecimento enquanto coletivo geracional próprio e, finalmente, na desconstrução da sua negatividade constituinte (Sarmiento, 1999). A esfera pública é, assim, necessária ao fortalecimento das possibilidades de ação política das crianças.

Apesar disso, a criação dos espaços de participação com crianças e jovens deverá assumir um conjunto de preocupações. Tal como argumenta Cockburn (2013) e diferentes autores (Wyness, 2006; Sarmiento e Trevisan, 2010; Christensen, 2009; Prout et al, 2006) as crianças e jovens não respondem positivamente a um conjunto de estruturas que obrigam a modos de expressão formais e distantes daquilo a que atribuem significado. Este aspeto foi central na própria perspectiva das crianças considerando a

necessidade de que essas estruturas possam ser acolhedoras e providenciem o apoio que as crianças considerem necessário, nomeadamente por parte dos adultos (Cockburn, 2013, Wyness, 2008). Retomar-se-ia aqui a distinção de Shier (2010) entre “*espaços convidados*” e “*espaços construídos*” em conjunto com as crianças, sendo os primeiros distantes dos modos de estar das crianças e do impacto que poderão ter.

Ao considerar a escola, procurou-se a distância das perspetivas baseadas na educação para a democracia ou para a cidadania para se deslocar para a observação de instrumentos concebidos especificamente para a participação das crianças. Desafiou-se assim a ideia de que a escola é um lugar não político (Maurer, 2002) questionando-se a sua neutralidade. O olhar centra-se então nos tipos de relações sociais que se encontram dentro e fora da sala de aula e nas práticas de participação que aí se poderão observar. No entanto, a participação das crianças e o envolvimento em processos de tomada de decisão, é ainda relacionada com metodologias pedagógicas específicas e menos com mudanças estruturais e organizacionais que a tornem prática da própria política de escola (Sarmiento et al, 2005).

No espaço urbano procurou-se observar os focos de participação no espaço público a partir do envolvimento em iniciativas que pressupõem os direitos das crianças e a sua consideração enquanto seres politicamente competentes, sobretudo a partir de estruturas formais para esse efeito. Estas estruturas são vistas como instrumentos de participação política potenciadores da inclusão da visão e experiência da Infância na cidade, promovendo um olhar que procura identificar as áreas onde poderão contribuir para uma cidade mais adequada às suas necessidades e interesses. Discutiui-se também o carácter paradoxal que estas experiências podem assumir frequentemente para as crianças e jovens, sobretudo pela possibilidade de servirem aspetos meramente decorativos e com poucos impactos num envolvimento real das suas propostas em concretizações práticas. Nestes processos é ainda possível a observação de dimensões individuais e coletivas a ter em conta e que influenciam a ação coletiva das crianças: é aqui, então, que se encontrarão maiores constrangimentos e tensões na ação políticas das crianças (Sarmiento e Trevisan, 2010). O âmbito local, finalmente, é visto como potenciador de transformações centradas nas comunidades de residência das crianças e jovens a partir de ações que poderão ser vistas como políticas: serviços de vizinhança, serviços culturais e sociais, melhorias das condições de vida, mobilidade (Shier, 2008). Finalmente, na facilitação da ação política das crianças não deverá descurar-se o papel

central dos adultos (Wyness, 2010), ainda pautado por lógicas de dominância que têm impactos concretos nas suas possibilidades de ação. Os contextos familiares e íntimos parecem estar mais recetivos a estas lógicas quando comparados com os contextos de ação pública das crianças (Wyness, 2010; Cockburn, 2007).

Para poder promover essas observações e análises foi desenhado um percurso investigativo que pudesse compreender os modos de participação política das crianças nesses dois contextos – a escola e a cidade. Optou-se pela condução de dois estudos de caso qualitativos que permitissem um conhecimento indutivo e aprofundado dos contextos, a partir das ações e perspetivas das crianças, atendendo aos objetivos definidos previamente. A seleção dos contextos efetuou-se tendo em conta as possibilidades de observação e trabalho com os grupos de crianças e jovens, e as condições de tempo e produção da investigação. A construção de uma investigação de carácter indutivo procurou sustentar-se em grandes linhas teóricas enquanto guia de navegação (Lee, 2011) para o terreno. A adoção de estudos qualitativos prendeu-se com critérios claros como a possibilidade de recolher dados nos contextos reais de vida dos sujeitos; o registo longo e a escrita como instrumentos fundamentais de compreensão das realidades; a construção de diferentes atividades investigativas com particular enfoque nas interações dos sujeitos e no processo; a análise indutiva dos resultados, ainda que fortemente alicerçada nos contributos teóricos previamente recolhidos e noutros posteriores à sua construção (Bogdan e Biklen, 1994).

Nenhum dos contextos observados foi entendido como neutro mas, antes, como dinâmico e específico em relação às realidades das crianças. A sua descrição procurou guiar o leitor nessas especificidades e nos modos como se processa a interação entre ator e cenário. O foco central na escola foi o da sua análise enquanto espaço de socialização das crianças – também política – e como lugar da construção do *ofício de aluno* (Perrenoud, 1986; Sarmiento e Marchi, 2008) e do *ofício de criança* (Sirota, 2001), estruturador e estruturante das vidas das infâncias contemporâneas. Nela, as crianças dispõem de diferentes recursos e mobilizam aprendizagens dentro e fora do espaço da sala de aula, desenvolvendo identidades individuais e coletivas. Mas a escola é também espaço privilegiado da regulação da condição infantil, perpassado por um conjunto de incertezas e que deverá contribuir não apenas para a construção da criança-aluno mas também da criança-pessoa. Na escola, o coletivo infância experimenta a “sociedade infantil” (Rayou, 1999) onde exerce diferentes papéis e estatutos. O espaço

escolar, como se discutiu, é por excelência possível de participação das crianças e de criação de espaços de participação que consubstanciem o ofício de criança. Aqui, as crianças aprendem o jogo democrático, as hierarquias e o poder, a responsabilidade e o direito e oportunidade de exercício de posturas críticas e reflexivas sobre si próprias.

A cidade – e a consideração do papel da Infância no espaço público – assentaram na lógica crescente de envolvimento dos cidadãos em mecanismos de participação e co construção do espaço urbano. Procurou-se entender os modos como a vivenciam e os aspetos em que gostariam de mobilizar uma participação que tenha em linha de conta as suas especificidades enquanto grupo geracional. Os processos de *insularização* e de *domesticação* da infância (Zeicher, 2003) ajudam a compreender a crescente compressão do espaço público em relação às crianças e as perceções de diminuição da sua autonomia na sua exploração. O projeto das CAC, fundamentado na ideia de que as crianças são parte integrante das cidades e devem, por isso, nela participar, sustenta-se na CDC e na ideia de que a cidade ajuda à construção das identidades dos cidadãos. No entanto, estes processos de envolvimento revestem-se de tensões e constrangimentos diversos, nomeadamente na criação de estruturas adequadas à audição das crianças e de modos de codecisão entre crianças e estruturas de decisão.

Procedeu-se à criação de instrumentos de autorização e consentimento da investigação por parte das instituições e participantes bem como dos encarregados de educação das crianças. O tempo de permanência na escola EB 1º ciclo correspondeu ao período de um ano letivo, tendo sido observadas duas turmas – uma de 1º e uma de 3º ano – previamente discutidas com a diretora do agrupamento. No projeto das Cidades Amigas das Crianças de Aveiro trabalhou-se com grupos constituídos dentro do próprio projeto provenientes de escolas das diferentes freguesias e que haviam participado nas Assembleias Municipais Jovens promovidas pelo seu Presidente.

De modo a poder atingir os objetivos da investigação construíram-se instrumentos específicos de acordo com cada contexto e grupo; em ambos, privilegiaram-se aqueles que pudessem recolher as perspetivas das crianças e jovens sobre as suas experiências de participação. Assim, os estudos de caso foram conduzidos com orientação etnográfica pressupondo a mobilização de diferentes técnicas de investigação: análise documental (projetos educativos, fichas de caracterização das turmas), momentos de observação das turmas da EB de 1º ciclo e do recreio, com

criação de notas de campo; entrevistas com crianças (respeitando as diferentes temáticas a trabalhar com as crianças); *walking interviews* no espaço escolar, e atividades especificamente desenhadas para o efeito: “*A minha semana*”, “*Quem decide?*” e “*A minha escola*”. Todos os materiais explicitaram objetivos específicos de investigação e recorreram a técnicas de análise de conteúdo consubstanciadas em grelhas de análise com explicitação das respetivas dimensões e indicadores de análise. Na CAC de Aveiro, mobilizou-se a observação de Assembleias Municipais Jovens, sendo criada a nota de campo específica; análise documental (documentos de suporte da CMA e propostas elaboradas pelas escolas e enviadas à AMJ); *workshops* com grupos de crianças e jovens sobre participação política e priorização de propostas apresentadas; reunião com presidentes de Junta, e grupos focais aos participantes nas Assembleias Municipais. Mobilizaram-se também as grelhas de análise e respetivas dimensões e indicadores de análise, procedendo-se a análises de conteúdo qualitativas do material construído.

Na construção dos instrumentos de investigação e no desenho da entrada no terreno respeitaram-se princípios éticos de investigação tal como propostos por diferentes autores (Christensen e James, 2000; Greg e Taylor, 1999; Mayall, 1994; Alderson, 1995, entre outros) que procuraram ter em linha de conta as especificidades da categoria geracional Infância. Assumiu-se na sua condução que, ao investigar com crianças, se respeitam princípios éticos que deverão presidir a qualquer investigação social, tendo-se em conta especificidades próprias deste grupo, nomeadamente as adaptações necessárias às suas linguagens, culturas e capacidades. Estas preocupações não anulam, apesar de tudo, um conjunto de situações que emergem do trabalho de terreno e com as quais os investigadores se confrontam: a necessidade de promover lógicas de investigação ética com crianças que permitam ultrapassar a “individualização da ética” (Christensen e Prout, 2002) e a inclusão de uma dimensão coletiva nas questões morais na investigação com crianças; o modo como se constroem os processos de escuta das vozes das crianças; a observação dos modos de relacionamento entre adultos e crianças nos processos de investigação, respeitando-se o princípio de “simetria ética” (Christensen e Prout, *idem*).

Ainda que preparado adequadamente, o processo encontrou um conjunto de dilemas difíceis de solucionar e que condicionam a integração de determinadas crianças na investigação: o facto de as crianças quererem participar numa investigação mas o investigador não obter consentimento por parte dos pais/tutores legais; a entrada de

crianças cuja língua materna não é o português e que ficam inibidas de participar num conjunto de atividades ainda que manifestando vontade para o fazer; a manutenção do anonimato/autoria que não é necessariamente valorizada do mesmo modo pelos diferentes participantes e que motivam preocupações distintas (Kramer, 2002), retomando-se a discussão entre autoria e autorização.

A partir do material de investigação, a narrativa de investigação é construída de forma *episódica* (Graue e Walsh, 2003) recorrendo a diferentes instrumentos que ajudam à sua construção e interpretação. Essa narrativa deverá não apenas guiar-se pelo rigor e pelos dados recolhidos com os atores, mas pela interpretação dada pelo investigador, atribuindo-lhe sentidos capazes de serem partilhados com os seus diferentes leitores. Os episódios selecionaram-se sobretudo pela pertinência para a compreensão da problemática em questão, especificando-se os contextos em que decorrem de modo a que se apreendam os seus constrangimentos e especificidades.

Na escola EB de 1º ciclo procurou-se situar o contexto e “ler” do projeto educativo a existência ou não de espaços e/ou instrumentos formalizados de participação das crianças no espaço escolar. Complementada com a realização de entrevistas aos docentes das turmas observadas e à Diretora da Escola, verificou-se uma inexistência formal de instrumentos escolares ao nível organizacional escolar ainda que tal não signifique, linearmente, a inexistência de espaços específicos de participação e audição formal, e de estratégias informais para o mesmo efeito. A observação da turma de 1º ano focou-se na criação do *ofício do aluno* (Perrenoud, 1986; Marchi, 2008; Sarmiento et al, 2005) mobilizada a partir de lógicas de integração na cultura escolar, na relação hierarquicamente estruturada com adultos e com crianças, e em particular, na aprendizagem de regras de conduta essenciais a uma eficaz adaptação à escola. As crianças aprendem a transformar-se em alunos, frequentemente assumindo lógicas de “conformidade” na estrutura escolar (Pollard, 1985) necessárias à construção da sua “carreira de aluno” (idem) e à adaptação às expectativas sobre elas criadas. A aprendizagem da leitura e escrita, permitem às crianças apropriarem-se não apenas da cultura escolar mas, sobretudo, do mundo social mais vasto, aumentando nele, também, o seu sentido de pertença e participação. Mas a escola é também lugar de institucionalização da infância cada vez mais aberta à ideia da criança cidadã – ou de concretização do ofício de criança (Sirota, 2001) – vendo-as cada vez mais como participantes do mundo escolar.

Para as crianças, ela é lugar de aprendizagem também da cultura infantil a partir das relações estabelecidas com os seus pares, ainda que também aqui, relações assimétricas de poder e de hierarquia se façam sentir (Rayou, 1999). O recreio, em particular, define um conjunto de espaços proibidos às crianças de 1º ano, nomeadamente a “parte de trás da escola”, onde apenas as crianças mais velhas podem ir. A necessidade de vigilância a elas atribuídas e a assunção de que não são suficientemente conhecedoras do espaço, e o facto de serem “pequenas” limita essa exploração, como foi possível observar nas *walking interviews* com elas realizadas. Assim, as diferentes aprendizagens que as crianças efetuam no espaço escolar relevam de trabalhos complexos de apropriação, sendo no tornar-se aluno que as crianças demonstram competências próprias de entendimento de regras organizacionais, legitimidade e hierarquia. Tal como argumentaram ainda Pollard e Filer (1999), adultos e crianças encontram na escola papéis próprios e limitações à sua ação: as crianças, os seus direitos e os níveis de dependência dos adultos, e nos papéis de criança e aluno que deverão aprender a desempenhar. Na sua atuação, as crianças de 1º ano gostariam de poder definir com os adultos aspetos organizacionais – como o tempo de trabalho e de recreio, as regras da sala – mas ainda participar em momentos festivos, como as decorações da escola, a proposta de uma coreografia de dança. No entanto, e como observaram também Pollard e Filer (1999) e como explicitado pelas crianças, as estratégias de conformidade, por serem adaptativas, apresentam menor risco para as crianças que aprendem a respeitar o papel do adulto e aceitar as convenções gerais da instituição. Por oposição, estratégias de confronto e de anti conformidade foram pouco visíveis nas crianças de 1º ano.

Nas representações efetuadas acerca da escola, as crianças optaram pela inclusão de diferentes elementos simbólicos, sendo o recreio e os pares o mais recorrente. Distinguem espaços de trabalho e espaços de brincadeira, associando-se a sala de aula à ideia de trabalho. Os dois ofícios, no entanto, aparecem interligados nos discursos sobre a escola e evidenciam uma aceitação relativa da legitimidade do papel dos adultos na escola, compreendendo as crianças diferentes posições ocupados por crianças e adultos no mesmo (Rayou, 1999). Quando ouvidas sobre a participação em processos de decisão, na atividade “*Quem decide?*”, o espaço escolar é fundamentalmente regulado por decisões adultas e menores possibilidades de codecisão e de participação das crianças, quando comparado com o espaço doméstico. Verificaram-se, assim, lógicas de

“privatização da democracia” (Cockburn, 2007) em que o espaço familiar e doméstico parece ser mais receptivo à inclusão das crianças em diferentes aspetos da vida familiar. Também aqui, as crianças que experimentam diferentes atividades de responsabilidade e de divisão de tarefas com o professor – ir tirar fotocópias, arrumar as capas – sentem o seu estatuto valorizado. Assim, e tal como argumenta Lima (1988), o estatuto transitório das crianças na escola transforma-a num “elemento ambíguo” na organização escolar, que se consubstancia, precisamente, quando abandona a escola. Assim, e seguindo a classificação de práticas democráticas na escola proposta por Tholander (2007), na turma de 1º ano é possível identificar as de terceiro tipo: informais e centradas em modos de educar que poderão ser mais menos democráticos e, mesmo aqui, não consubstanciados em momentos especificamente associados a esse efeito.

Na turma de 3º ano, a escolha baseou-se especificamente na identificação de mobilização de estratégias pedagógicas e instrumentos de participação das crianças na sala de aula, que permitiram observar e questionar os seus efeitos, complexidades e tensões. Vista como espaço de reconhecimento de cidadania infantil, a escola ao mobilizar experiências e espaços de participação contribui para a construção do ofício de criança (Sirota, 2001). No entanto, ao operar em modelos fundamentalmente tradicionais, a instituição escolar é mais inibidora do exercício de direitos participativos do que possibilitadora (Sarmiento, Abrunhosa e Soares, 2005). Afirmando-se enquanto prática quotidiana na escola (Raveaud, 2006), a cidadania não se transmite apenas discursivamente, mas sobretudo pelas experiências que permite, por exemplo, a participação da vida da turma e a formas de pertença específicas (idem). Observaram-se as assembleias de turma e o trabalho cooperativo enquanto práticas coletivas que permitem identificar modos de produção de regras e comportamentos que remetem pra diferentes dimensões coletivas de vivência de cidadania (idem). Ao mobilizar esse tipo de estratégias, as crianças encontram espaços de trabalho individual e coletivo, divisão de tarefas na turma – assinalar de faltas e escrita de sumários são da responsabilidade das crianças, bem como a escrita de atas de assembleia -, divisão de papéis para trabalho cooperativo, de acordo com regras claramente definidas e discutidas com as crianças. A promoção da autonomia das crianças, da sua responsabilidade e entreajuda é assumida com objetivo principal, assumindo-se o adulto como *mediador* dos grupos das crianças, e cooperando também com elas.

Com a realização da atividade “A minha semana” foi possível identificar os modos como as crianças distribuem o seu tempo entre semana e fim de semana e entre escola e casa, identificando-se a interdependência entre ambos os contextos nas vidas das crianças. Ainda que ambos possam assumir-se como “ilhas” (Zeihner, 2003), comunicam entre si, e influenciam-se mutuamente. Tal como proposto por Christensen e James (2005) foi possível observar o modo como as crianças são capazes de reflexivamente discutir o seu papel de aluno mas também enquanto elemento competente para compreender os seus mundos e os papéis que nele exerce. Os tempos das crianças – de trabalho, de lazer e familiares – estruturam os quotidianos das crianças e alternam-se entre espaços privados – como a casa – e a escola e outros espaços de carácter público. O espaço escolar é frequentemente associado a tarefas típicas do ofício do aluno mas também a outras do ofício de criança, nomeadamente na identificação dos grupos de pares e dos tempos de recreio.

As assembleias de turma e o trabalho cooperativo são percebidos pelas crianças como modo positivo de trabalho e de responsabilização coletiva. As crianças sentem-se, no geral, preparadas para assumir decisões tomadas no coletivo, assumindo esse espaço como um de confronto e discussão de assuntos que consideram importantes. O professor acredita ser este um meio eficaz de dar voz às crianças, de as envolver na instituição escolar, e de credibilizar a sua posição. A participação assim exercida permitem às crianças um espaço seu co construído com o professor, encetando práticas que são frequentemente orientadas por lógicas de não conformidade (Pollard e Filer, 1999; Sarmiento et al, 2005) regidas por princípios distintos dos da instituição em si. É esse o caso quer das assembleias de turma quer do trabalho cooperativo, encontrado apenas nesta sala. A própria escolha de delegados, vista como atuação democrática na vida escolar (Percheron, 1980) e na turma de 3º ano, dos capitães de turma, é sujeita a decisão coletiva. No entanto, e como foi possível observar, a decisão coletiva não assegura, automaticamente, a legitimidade do exercício dessas funções, sendo possível observarem-se situações onde as crianças entendem que os capitães podem exercer o seu papel de modo errado. No mesmo sentido, as decisões coletivas tomadas e votadas em assembleia de turma nem sempre coincidem com princípios individuais de justiça. Aqui, ainda que aceitando a decisão final, as crianças revelam um forte sentido de opinião e de capacidade de argumentação perante a sua própria opinião.

Os modos de distribuição de poder dentro da sala de aula e de responsabilidades foram também debatidos com as crianças. Se, por um lado, as crianças se reconhecem como capazes para assumirem posições de responsabilidade perante o seu grupo – como é o caso dos tarefeiros – por outro, essa responsabilidade colide frequentemente com a responsabilidade individual, podendo levar à desistência da posição para outra “inferior” e de menor responsabilidade como sucedeu com uma das crianças. Também aqui as decisões são sujeitas e discutidas com os pares que argumentarão em favor daquilo entendam o mais correto. Esta afirmação de poder dos alunos, como argumenta Sarmiento (Sarmiento et al, 2005) redefine as posições sociais na sala de aula, promovendo maior equidade entre adultos e crianças. Apesar disso, o papel do professor é altamente valorizado pelas crianças que a ele recorrem, com relativa frequência, para opinar sobre os seus assuntos ou para ajudar na compreensão dos que sejam mais complexos. Aqui, é possível observar uma tendência para uma maior homogeneidade e uniformização com as posições do adulto. Ainda assim, as crianças exprimem com frequência posições distintas do adulto sem que isso represente, de algum modo, alguma consequência para elas.

O aspeto mais problemático observado aqui, terá sido a relação entre este trabalho na sala de aula e o impacto na instituição escolar no seu todo. Em casos específicos – como por exemplo, da vontade de modificar uma regra, de participar numa atividade da escola por sua própria iniciativa – as decisões tomadas em assembleia não se traduzem numa decisão tomada organizacionalmente. Por regra, nessas situações, cabe ao professor fazer a ponte entre as crianças e a direção da escola o que, de algum modo, compromete a lógica da sua participação e a sua extensão. De facto, e aqui, ela poderá constringer a própria lógica de criação de um espaço interno que, posteriormente, exerce pouca influência na estrutura escolar. Do mesmo modo, o nível de participação das crianças nas assembleias não é homogêneo, sendo possível encontrarem-se características individuais que influenciam essa participação. Também o tempo das assembleias não é gerido pelas crianças o que implica, como explicou o professor, que em algumas situações esta possa ser encurtada ou acelerada por haver um tempo mais escasso para a sua realização. Esta limitação do impacto da participação das crianças para uma mais abrangente no espaço escolar, levou-nos à consideração de dois aspetos considerados centrais na escola: o primeiro, do adulto como *mediador das vozes das crianças*, no espaço escolar; o segundo, da adoção de *lógicas de aliança* com o

adulto, por parte das crianças, como estratégia de superação dessa limitação de poder. Também aqui, a participação das crianças é vista como *tensa e complexa*, encontrando diferentes possibilidades e constrangimentos no exercício da cidadania das crianças na escola.

Outro aspeto central parece ser a associação feita pelas crianças à *experiência* e ao *ganho de competências*. De facto, e na sua perspetiva, mesmo em tarefas que consideram mais complexas e que exigem maior responsabilidade, as crianças parecem associar essas dificuldades não à tarefa em si, mas antes, ao facto de não disporem da experiência necessária. O desenvolvimento de competências de responsabilidade, então, é visto como altamente dependente da experiência que lhes possa ser proporcionada, assumindo-se que, quanto mais experiência tem, mais capazes serão de assumir responsabilidades no espaço escolar.

No trabalho realizado na CAC de Aveiro, observou-se uma assembleia municipal Jovem para a qual foram convidadas as escolas de todas as freguesias de Aveiro de 1º e 2º ciclo. Realizou-se uma segunda assembleia, com alunos de escolas de 3º ciclo e secundário. Este foi o ponto inicial para o trabalho desenvolvido com as crianças e jovens para observação dos modos de participação na esfera formal, como foi o caso. A partir das assembleias, onde os jovens foram convidados a discutir temas específicos¹⁰³ organizaram-se os grupos que participaram nos grupos focais sobre a sua experiência de participação para que, a partir daí, identificassem os aspetos mais positivos e menos positivos e as formas que considerariam mais apropriadas à sua consulta e participação em processos de tomada de decisão em âmbito local. Participaram 9 escolas, todas com 4 a 5 elementos, nas diferentes assembleias.

Assumiu-se, do ponto de vista teórico, a ideia de que a cidade deverá constituir-se enquanto espaço onde diferentes gerações possam viver juntas, e construtoras de identidades próprias (Christensen e O'Brien, 2003). Ao longo dos últimos anos um conjunto crescente de perspetivas tem argumentado da necessidade de envolver os cidadãos nos processos de planeamento urbano, assumindo que essa perspetiva ajudará a melhorar as cidades para que respondam a diferentes necessidades e especificidades dos grupos que a habitam, ajudando a contrariar a ideia de um cidadão tipo que nela habita. O Programa das Cidades Amigas das Crianças (Unicef, 1989) inspira-se nestas

103 A primeira assembleia teve como tema a Cidade de Aveiro, e a segunda, Cidadania e Inclusão Social.

ideias e na mobilização dos direitos de participação das crianças e jovens no espaço urbano, defendendo a criação de políticas e estruturas que as incluam e onde possam, em colaboração com os adultos, contribuir para uma cidade mais *child friendly*. O aumento das preocupações adultas com o risco das crianças na cidade tem vindo a afastá-las do espaço público (Foley, 2011) e a comprometer uma vivência plena na mesma. Esta perceção justifica também a ideia de uma *insularização* do espaço urbano (Zeihner, 2003) restringindo o uso das crianças em espaços especializados e com pouca mobilidade e autonomia na sua utilização. A incorporação do conhecimento das crianças sobre o espaço, de tipo localizado, ajudará a recuperar as experiências que sobre ele têm (Christensen, 2003). Ainda assim, as crianças são cada vez menos autónomas no uso do espaço público, dispendo de oportunidades limitadas para a sua utilização e exploração.

As Assembleias Municipais Jovens procuraram escutar as perspetivas das crianças e jovens sobre a sua cidade, as suas preocupações, e os aspetos que deveriam ser melhorados para que correspondessem melhor às suas necessidades e interesses. Assim, as escolas trabalharam com os representantes das assembleias recolhendo diferentes propostas dos alunos. As Assembleias Jovens e Conselhos de Juventude têm sido apontados como um modo privilegiado de participação das crianças e jovens em órgãos de decisão política local, ainda que encontrem frequentemente barreiras quer à audição das crianças quer ao seu envolvimento em fases posteriores de tomada de decisão. Da experiência relatada pelos participantes, é possível observar-se uma valorização da iniciativa, sobretudo pela possibilidade de audição das suas perspetivas; pelo contato com outros grupos de escolas distintas, aumentando assim o seu conhecimento de diferentes problemáticas respeitantes à Infância e à cidade, a aprendizagem de modos formais de participação, até então desconhecidos; e uma valorização implícita do seu grupo geracional por parte dos adultos. No entanto, é também possível observar lógicas de mimetização da participação adulta que nem sempre atendem às suas necessidades e especificidades: na linguagem, que não dominam pela sua especificidade; no tempo disponível para debate, que consideram insuficiente para expor as suas ideias; numa participação demasiado formalizada.

Por outro lado, algum ceticismo como havia já sido referido por diferentes autores é retratado pelos participantes, uma vez que das AM resulta pouca continuidade na relação com essa estrutura. O impacto e discussão das propostas apresentadas é

frequentemente ignorado, uma vez que os participantes deixam de ser envolvidos em diferentes etapas do processo.

O papel das escolas na construção da participação foi largamente referenciado pelas crianças, quando propõem um maior envolvimento da estrutura escolar na promoção de assembleias, para posteriormente se relacionarem com as estruturas municipais. No entanto, também aqui se torna necessário equacionar um fator referenciado pelos participantes: a de que nem sempre foram criados critérios claros e objetivos de seleção dos alunos para as assembleias, limitando, desse modo, e na sua perspectiva, uma igual oportunidade de oportunidades para todos os alunos. As questões de representatividade (Wyness, 2006) assumiram importância, levando os participantes a equacionar modos distintos de seleção, por exemplo, a utilização de assembleias as escolas e o envolvimento das associações de estudantes de modo a chegar a um maior número de alunos. Ao identificarem os principais entraves a uma maior participação das crianças e jovens em estruturas locais, os participantes referiram-se em particular à ideia socialmente construída de que os adultos são mais experientes e, por isso, às suas ideias é atribuída maior credibilidade; ao facto de terem poucas oportunidades reais de participação, o que constringe a experiência que daí poderia resultar, ao fraco envolvimento dos meios de divulgação, que ajudariam a desconstruir essas ideias. Por outro lado, os participantes valorizam o debate de ideias entre si, e entre os adultos, como um fator relevante nas experiências de participação. Finalmente, parece ser no ambiente familiar e na escola que as crianças e jovens encontram maior respeito e espaço pelas suas opiniões, corroborando aquilo que tem vindo a ser relatado em diferentes investigações.

No *workshop* promovido a partir das propostas das assembleias, e tentando observar de que modo as crianças e jovens priorizariam diferentes intervenções na cidade, diferentes aspetos interessantes poderão ser tidos em conta: a capacidade em trabalharem em grupos heterogéneos, ouvindo opiniões distintas e procurando a construção de consensos; a identificação de diferentes critérios objetivos para a análise das propostas (pertinência, exequibilidade e custo das propostas); uma atenção particular às necessidades de diferentes grupos sociais e geracionais, considerados particularmente vulneráveis, como os idosos, os desempregados, os sem-abrigo e estudantes carenciados. Na verdade, ao longo das diferentes atividades realizadas revelaram em diferentes momentos, uma perceção da cidade como local de todos,

estando sensíveis não apenas às suas necessidades, mas às de outras pessoas. Do mesmo modo, foram capazes de ter em conta, na priorização efetuada, um equilíbrio entre as necessidades específicas da sua geração e o bem comum.

Do mesmo modo, ao refletirem sobre o tipo de espaços que gostariam de ver criados para efetivar a sua participação, os participantes afirmaram preferir espaços menos formalizados, e organizados de acordo com os interesses específicos em diferentes grupos. Propuseram, ainda, uma articulação próxima com estruturas locais como as juntas de freguesia e as escolas, onde sentem maior proximidade com os adultos que representam. Por outro lado, é ao nível das freguesias e comunidades de origem e as mais próximas das escolas, que as crianças e jovens revelam maior conhecimento sobre a utilização do espaço e sobre o que gostariam de ver modificado. Finalmente, as crianças e jovens manteriam a realização das assembleias municipais jovens, que consideram importantes, como referido anteriormente.

A pedido do grupo de crianças e jovens, e após a realização da atividade de formulação dos mapas das freguesias que habitam, e da identificação dos locais mais significativos e recursos das mesmas, os participantes propuseram a realização de uma reunião com presidentes das Juntas. Compareceram três presidentes, com quem os participantes discutiram as suas perceções e os mapas construídos. Na reunião, os participantes puderam obter conhecimentos específicos dos modos de funcionamento formal das juntas e recursos das comunidades, discutindo a inexistência de espaços próprios à sua participação e a necessidade de adequação dos recursos existentes aos seus interesses e motivações. Os presidentes revelaram sensibilidade perante as propostas do grupo, em particular, um dos presidentes que convidou os jovens a poderem deslocar-se à junta para uma discussão mais detalhada sobre as questões apresentadas. No entanto, foi também possível observar um discurso demasiado formalizado relativo à articulação com a Câmara Municipal e outras questões, e menos na discussão de possibilidades de participação efetivas destes nas suas comunidades.

Resultou do trabalho realizado com os grupos um conjunto de ideias semelhantes às encontradas no contexto escolar, como a valorização da interdependência entre crianças e adultos, e entre crianças e diferentes categorias sociais; a valorização do papel dos adultos enquanto *mediadores de participação*, ainda que reconhecendo posições assimétricas de poder; a necessidade de adequação das

estruturas existentes, em particular, as que possam obter impactos concretos e transformações vistas como necessárias para atender às suas perspectivas; a necessidade de espaços mediados de participação, que possam ter em conta as especificidades da participação, as necessidades e motivações das crianças e jovens; a atenção a características individuais e coletivas nas dinâmicas de participação; e, finalmente, a ideia de que a imagem social da Infância é frequentemente desvalorizadora das suas opiniões e competências quando comparadas com as dos adultos. O espaço público, na sua perspectiva, e a divulgação de uma imagem mais positiva e das capacidades que possuem contribuiria, na sua opinião, para uma modificação dessas mesmas imagens.

A participação infantil é, assim, frequentemente *episódica* e despegada de objetivos que permitam a transformação e impacto as comunidades de origem das crianças ou das escolas. Os processos de auscultação, inseridos nestas lógicas, cumprem objetivos relativamente consensuais de audição das vozes dos atores, reconhecendo, ainda que de modo pouco consistente, as suas competências para esses propósitos. No entanto, e tal como foi possível observar nos dois contextos – ainda que com diferentes características e especificidades próprias – os próprios processos de consulta correm o risco de algum esvaziamento de sentido pela ausência da continuidade desse trabalho. Tal não significa, no entanto, que os atores desejem participar em tudo e a toda a hora. Parece ser possível afirmar, de facto, que na perspectiva das crianças em ambos os contextos, há situações preferenciais para que a motivação para a participação aconteça. É também possível argumentar-se no sentido de que as crianças identificam os momentos e/ou áreas em que a sua participação seria mais significativa e contribuidora para a melhoria das instituições ou do espaço da cidade. Por outro lado, quando essas oportunidades são criadas, ainda que reconhecendo dinâmicas assimétricas de poder entre adultos/crianças, e diferentes constrangimentos à sua implementação, as crianças e jovens valorizam não apenas a sua posição social como, acreditam, serem capazes de alterar uma imagem social cristalizada sobre a sua incompetência e/ou limitação “natural” para participar. O “dar voz”, portanto, não implica necessariamente abdicar de posições socialmente construídas entre grupos geracionais distintos ou mesmo dentro do próprio grupo infância. A construção das condições de audição dessa voz passa, também, pelo reconhecimento da sua polofonia (Kramer, 2002) e das condições dessa produção. Estas condições de produção da voz das crianças, acontecem frequentemente

a partir de pontos de vista adultos, comprometendo desse modo, quer a eficácia quer o objetivo desses espaços de participação.

Recuperando um conjunto de questões previamente levantadas a partir de diferentes autores (Lister, 2007; Invernizzi e Milne, 2010; Cockburn, 2013, entre outros), nomeadamente da compatibilização de diferentes elementos de cidadania com a condição da Infância (Lister, 2007); da supremacia de paradigmas protecionistas (Soares e Tomás, 2004) e da negatividade constituinte da Infância (Sarmiento e Pinto, 1997), não parece ser possível encontrar respostas definitivas a estas questões. O caráter contextual da participação, a necessidade de atender a especificidades individuais e coletivas das crianças e jovens enquanto atores, e a multiplicidade de modos de construção de vozes, complexificam a criação dessas oportunidades e/ou espaços de participação. Olhar a participação na *lógica de espectro* permitiria, então, percorrer os diferentes modos de envolvimento das crianças em processos de co decisão. Finalmente, e como adverte Cockburn (2007) o problema de situar as questões da participação política das crianças e do seu envolvimento em processos de codecisão com adultos no argumento da maturação, é precisamente o da experiência ser necessária para maturar esses processos. Do mesmo modo, o afastamento gradual das crianças do espaço público, além de limitar essas possibilidades e aprendizagens, levará a uma “privatização da democracia” (Cockburn, 2007) que, ainda que positiva, limita a assunção das crianças enquanto membros de pleno direito nas sociedades que habitam. O espaço público é, também, provocador da visibilidade e dos confrontos e tensões de vivências de diferentes grupos geracionais na cidade (Christensen, 2003), forçando olhares múltiplos sobre ela e trazendo para si modos distintos de a melhorar.

A necessidade de repensar a cidadania infantil, tal como argumenta Cohen (2005) parte do reconhecimento de que as crianças ocupam já um lugar: são cidadãos de acordo com alguns *standards* mas não de outros. Trabalhando na ideia de semi-cidadania, é necessário prestar mais atenção às necessidades políticas e civis das crianças e aos instrumentos necessários para preencher essas necessidades. Esta noção implica que se tenham em linha de conta alguns dos elementos que se usam para análise da cidadania dos adultos: estatuto legal, direitos civis, políticos e sociais. Este repensar de elementos de cidadania que permitam à Infância a sua consideração enquanto coletivo deverá ainda levar em linha de conta o aumento significativo de instituições e organizações que têm vindo a trabalhar nos interesses das crianças. Menos atenção tem

sido dada aos modos como a política, em particular a política adulta, constrói a infância. Lei e política desempenham um papel determinante em definir o modo como as crianças experienciam os primeiros anos da sua cidadania. Tenham ou não as crianças uma voz politicamente independente, e o modo como a legislação as aborda irá afetar não apenas a política a que pertencem e os adultos que se tornarão, mas também a sua experiência de infância. Apenas com as vozes dos pais audíveis em contextos públicos, apenas as perspectivas destes serão ouvidas (Cohen, 2005).

Discutindo este reposicionamento das crianças nas concepções atuais de cidadania, Cockburn (1998) argumentará novamente no apelo a um modelo de interdependência: a solução passaria, então, por um entendimento diferente de cidadania, onde as crianças possam ser consideradas socialmente interdependentes e onde seja possível observar e ter em conta a importância das diferenças de idades e das circunstâncias de vida das crianças. Implicaria, assim, a necessidade de criação de estratégias diferenciadas que permitam a participação de todas as crianças de acordo com as suas idades e circunstâncias sociais. Tornar-se-ia, então, necessária, a distinção entre o que se considera ser uma “vulnerabilidade natural” e uma “vulnerabilidade socialmente construída” (Cockburn, 1998). Estas vulnerabilidades socialmente construídas (Cockburn, 1998) ou “complexos de vulnerabilidade” (Lee, 2002) impactam de modo significativo na consideração dos direitos políticos das crianças fundamentais à sua participação política e a práticas de codecisão com adultos. Tal como argumentam Resende e Dionísio (2005), os direitos políticos assumem especificidade na análise da cidadania, por serem menos salvaguardados nos documentos legais. Recorrendo a Villaverde Cabral:

“A liberdade de expressão e de associação, bem como o direito de eleger e ser eleito para todos os cargos representativos” podem não ser exercidos plenamente por todos os cidadãos. Ao contrário dos atributos de cidadania cívica e social, os atributos de cidadania política nunca são automáticos, mas sim algo que tem de ser exercido individualmente de forma ativa” (2000, p.126)

Regressamos à ideia da criança como pessoa social e necessariamente tida em conta nos contextos que habita. Para Prout, torna-se fundamental a ideia da consideração das crianças como pessoas sociais. Esta aparece expressa, por exemplo, na CDC, artigo 12º. No centro deste movimento está um repensamento gradual sobre os modos de representação da infância, onde esta poderá ser entendida num duplo sentido: o cultural,

que diz respeito às representações socialmente disponíveis sobre a infância, mas também ao papel que é dado às crianças na governação, sugerindo-se que possam ser envolvidas em processos de tomada de decisão e de formação de políticas (Prout, 2003). Na verdade, então, tratar-se-ia de conceber estratégias de participação infantil consubstanciadas em *espaços mediados*, em que adultos e crianças se encontram em lógicas de *partilha de poder*, e onde as contribuições de ambos contribuem para processos efetivos de mudança social e local, tendo em conta as especificidades e necessidades das crianças na conceção, implementação e avaliação desses processos. Estes *espaços mediados de participação*, construídos tendo em conta as percepções das crianças sobre a sua própria participação, teriam também em conta as lógicas situadas e contextualizadas da participação, evitando homogeneizações da categoria infância e tendo em conta as especificidades e variações dos contextos onde a participação das crianças ocorre, de modo mais ou menos formalizado.

“Ainda assim, começamos agora a reconhecer as crianças e os adultos como ligados por laços de interdependência mútua. Começamos a reparar nas contribuições que as crianças fazem. Ainda que o nosso olhar o tenha evitado durante muito tempo é claro que as crianças são, por exemplo, quer cuidadores sociais quer produtores económicos. São também os fazedores ativos do futuro. Independentemente do nível de investimento que a sociedade faça, sem a participação ativa das crianças não haverá futuro social. É, por isso, necessário, reconsiderar as reivindicações das crianças sobre a cidadania” (Prout, 2003, p.20)

Daqui poderá observar-se a necessidade de legitimação institucional e social dos espaços de participação das crianças, assentes nesse reconhecimento público, contrariando as práticas e culturas organizacionais relativamente marginais, como é ainda o caso da escola ou do contexto local de decisão. A *continuidade* entre os diferentes contextos é aquilo que permitirá um fator central na condução das culturas de participação infantil como práticas não marginais às instituições e espaços das crianças. A *ambiguidade estatutária* da Infância – ao nível social e político – coloca-a numa situação, então, de *dupla fragilidade*: se ela é, por um lado, um dos obstáculos à criação da ideia de criança-cidadã e da participação política das crianças nos seus contextos diários de vida ela é, simultaneamente, sua consequência. A fragmentação das experiências de cidadania das crianças acontece a partir desse *estatuto de incerteza* da criança, reforçando, no final, essa mesma ambiguidade.

BIBLIOGRAFIA

- Acción Educativa (2008) (ed). *V Encuentro la Ciudad de los niños. La infancia y la ciudad: una relación difícil*. GETAFE: Madrid
- _____(2010) (ed). *VI Encuentro la Ciudad de los niños. Derechos de la Infancia y autonomía en las ciudades actuales*. GETAFE: Madrid
- Alanen, Leena (1990). Rethinking socialization, the family and childhood. *Sociological Studies of Child Development*. Volume 3. 13-28
- ____ (2011). Editorial: Critical Childhood Studies? *Childhood*. 18. 147-150
- Alderson, Priscilla (1999). Human rights and democracy in schools: do they mean more than 'picking up litter and not killing wales'?. *The International Journal of children's rights*. 7. 185-2005
- ____ (2000). School student's views on school councils and daily life at school. *Children&Society*. 14. 121-134
- Alderson, P., Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people. A practical handbook*. London: SAGE
- Almeida, Ana Nunes (2009). *Para Uma Sociologia da Infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS
- Alparone, F., Risotto, A, (2001). Children's citizenship and participation models: participation in planning urban spaces and children's councils. *Journal of Community & Applied Social psychology*. 11. 421:434
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*. Volume 35 (4). 216-224.
- Austin, Sara L. (2010). Children's participation in citizenship and governance. In Percy-Smith, B., Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge. 245-253
- Baraldi, Claudio (2003). Planning Childhood. Children's social participation in the town of adults. In Christensen, P., O'Brien, M. (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge. 184-205
- Barrère, A., Martucelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*. XXXIX-4. 651-671
- Baubock, Rainier (2005). Expansive citizenship - voting beyond territory and membership. *PSonline*. October. 683-687
- Bauman, Zygmunt (2005). *Confiança e medo na cidade*. Lisboa: Relógio d'Água
- Baxter, P., Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*. 13(4). 544-599

- Bellamy, Richard (2008). *Citizenship. A very short introduction*. New York: Oxford University Press
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K., (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bosisio, Roberta (2008). 'Right' and 'not right'. Representation of justice in young people. *Childhood*. Vol.15(2). 276-294
- Brabant, L.H., Turmel, André (2012). *Les figures de l'enfance: un regard sociologique*. Québec: Presses Inter Universitaires
- Breiner, Ronald (ed.) (1995). Introduction: why citizenship constitutes a theoretical problem in the last decade of the twentieth century. In Beiner, Ronald (ed) (1995). *Theorising citizenship*. New York: State University Press. 1-28
- Bühler-Neiderberger, Doris. (2010)(a). Childhood Sociology in ten countries: current outcomes and future directions. *Current Sociology*. 58. 369-384
- _____(2010)(b). Childhood sociology: defining the State of the Art and ensuring reflection. *Childhood*. 58. 155-164
- Bühler-Neiderberger, D., van Krieken, R. (2008). Persisting inequalities: childhood between global influences and local traditions. *Childhood*. vol 15(2). 147-155
- Bulmer, M. Rees, Anthony, M. (1996). *Citizenship Today. The Contemporary relevance of T.H. Marshall*. London: UCL
- Carmo, H., Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Caron, Paul (2002). Annick Percheron et la socialisation politique. DEES. *Dossier Socialisation*. n°28, 23:34
- Castels, Stephen (2005). Hierarchical citizenship in a world of unequal nation-states. *PS online*. 689-691
- Christensen, Pia (2003). Place, space and knowledge: children in the village and the city. In Christensen, P., O'Brien, M. (ed) (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge. 13-28
- ____ (2009). *Where next for children's agency and participation? Voice, collectivity and diversity*. Powerpoint presentation
- Christensen, P.& Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*. Vol. 9(4). 477-497
- Christensen, P., O'Brien, M. (ed) (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge
- Christensen, Pia., James, Allison. (2005). *Investigação com crianças. Perspetivas e Práticas*. Porto: ESE Paula Frassinetti

- Christensen, P.& Mikkelsen, M.R.& Nielsen, T.A. & Harder, H. (2011). Children, Mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research. *Journal of Mixed Methods*. XX (X). 1-20
- Cockburn, Tom (1998). Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood*. vol. 5(1). 99:117
- _____(1999). Children, fools and mad men?: children's relation to citizenship in Britain from Thomas Hobbes to Bernard Crick. *The School Field*. volume X. number 3/4
- _____(2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. *Journal of Social Sciences*. Special Issue, n°9. 19-29
- _____(2007). Partners in Power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children&Society*. Volume 21. 446-457
- _____(2013). *Rethinking children's citizenship*. London: Palgrave Macmillan
- Cockburn, T.& Cleaver. F. (2008). *How children and young people win friends and influence others. Children and young people's association, their opportunities, strategies and obstacles*. UK: The Carnegie UK Trust
- Cohen, Elizabeth (2005). Neither seen or heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*. vol. 9(2). 221-240
- Comité Português para a UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: Unicef
- Coninck-Smith, N.& Gutman, M. (2004). Children and youth in public: making places, learning lessons, claiming territories. *Childhood*. vol. 11 (2). 131-141
- Council of Europe (2004). *Children, participation, projects – how to make it work!:* Strasbourg
- Davies, Charlotte Aull (2008). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. London: Routledge
- Déhan, N., Percheron, A. (1980). La démocratie à l'école. *Revue Française de Sociologie*. XXI: 379-407
- Denzin, Norman (1998). The Art and Politics of Interpretation. in Denzin, Norman K& Lincoln, Yvonna S. (ed) (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE
- Depeau, Sandrind (2001). Urban identities and social interaction: a cross-cultural analysis of young people's spatial mobility in Paris, France and Frankston, Australia. *Local Environment*. 6(1). 81-86

- Ennew, Judith (2000). How can we define citizenship in childhood. *HCPDS*, vol. 10(12). working paper sessions. Documento policopiado
- Fass, Paula (2011). A historical context for the United Nations Convention on the Rights of the Child. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 633. 17-29.
- Faulkner, Kathryn M. (2009). Presentation and representation: youth participation in ongoing public decision-making projects. *Childhood*. vol. 16(1). 89-104
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento
- Foley, Pam., Leverett, Stephen. (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan
- Foley, Pam (2011). Democratic spaces. In Foley, P.; Leverett, S. (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan. 89-101
- Franklin, Bob (1995). *The handbook of children's rights*. London: Routledge
- Fusari, Andrea (2002). As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. *Educação & Sociedade*. XXIII, nº 78. 257-264
- Gallagher, Claire (2004). 'Our town'. Children as advocates for change in the city. *Childhood*. vol.11(2). 251-262
- Goddard, J., McNamee, S., James, A., James, A. (ed.) (2005). *The politics of childhood. International perspectives, contemporary developments*. London: Palgrave Macmillan
- Graham, A., Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*. 17. 343-359
- Graue, E., Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Greig, A., Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage Publications
- Hallett, Christine, Prout, Alan. (2003). *Hearing the Voices of children. Social Policy for a New Century*. London: RoutledgeFalmer
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London: Routledge
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: from Tokenism to citizenship*. Florence. Innocenti Essays: nº 4
- _____(s/d). *Children as the makers of a new geography*. Documento policopiado
- Heiseler, Martin O. (2005). Introduction – changing citizenship theory and practice: comparative perspectives in a democratic framework. *PS online*. 667-671

- Hinton, Richard. (2008). Children's participation and good governance. Limitations of theoretical literature. *International Journal of Children's Rights*. 16.285-300
- Honig, Michael-Sebastian (2009). How is the child constituted in childhood studies. in Qvortrup, J., Corsaro, W.; Honig, M. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London/NY. Palgrave-McMillan. 63-77
- Hopkins, Peter (2011). Young people's spaces. In Foley, Pam, Leverett, Stephen. (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan. 25-39
- Horton, J.& Kraft, P.& Tucker, F. (2008). The challenges of 'children's geographies': a reaffirmation. *Children's Geographies*. 6:4. 335-348
- Horton, J.& Kraft, P.& Tucker, F. (2011), Spaces-in-the-making, childhoods-on-the-move. In Foley, P.; Leverett, S. (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan. 40-57
- Hutchby, Ian&Moran-Ellis, Jo (1998). *Children and social competences: arenas of action*, London. Falmer Press. Chapters 1, 5, 9
- Ignatieff, Michael (1995). The myth of citizenship. In Beiner, Ronald (ed) (1995). *Theorising citizenship*. New York: State University Press. 52-78
- Invernizzi, A.& Milne, B. (2005). Introduction: children's citizenship: a new discourse? *Journal of Social Sciences*. Special Issue. n° 9. 1-6
- Invernizzi, A., & Milne, B. (2005). Conclusion: Some elements of an emergent discourse on children's right to citizenship?. *Journal of Social Sciences*, 9, 83-99.
- Invernizzi, Antonella, Williams, Jane (ed) (2008) *Children and Citizenship*. London: SAGE
- James, Allison (2000). Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. in Prout, Alan (ed.) (2000). *The Body, Childhood and Society*. London. MacMillan Press. 19-37
- James, Allison, Jenks, Chris, Prout, Alan. (2002) (ed). *Theorising childhood*. London : Pilty
- Jans, Marc (2004). Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. 2004. vol.11 (1). 27-44
- Jeffrey, Craig (2011). Geographies of children and youth II: global youth agency. *Progress In Human geography*. 1-9
- Jenks, Chris (1982). *The sociology of childhood. Essential readings*. Hampshire: Gregg revivals
- Jones, Phill., Walker, G. (ed) (2011). *Children's Rights in practice*. London: SAGE

- Jones, Phill. (2011). What are children's rights? Contemporary developments and debates. In *Children's Rights in practice*. London: SAGE. 3-16
- Jouvenel, H. de (2009). La ville a vivre. *Futuribles*. n° 354. 4-3
- Kallio, K.P& Häkli, J. (2009). Between social and political: children as political selves. *Childhoods Today*. volume 3(2). 1-22
- _____(2011). Tracing children's politics. *Political Geography*. 30:2. 99-109
- _____(2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*. 17:1. 1-16
- Karsten, Lia (2003). Children's use of public space. The gendered world of playground. *Childhood*. vol. 10(4). 457-473
- _____(2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*. 3(3). 275-290
- Kay, E., Tisdall, J. , Davis, M, Prout, A., Hill, M.(org) (2006). *Children, young people and social inclusion. Participation for what?* Bristol: Polity Press
- Kirby, P.& Lanyon, C.& Cronin, K.& Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. DFES Publications: Nottingham.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the Child's 'voice' in social research. *Childhood*. vol.14 (1). 11-28
- Kramer, Sónia. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. 116. 41-59
- Lansdown, Gerrison. (2010). The realization of children's participation rights: critical reflections. In Percy-Smith, B., Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge. 11-23
- Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press
- Lee, N.& Motzkau, J. (2011). Navigating the bio-politics of childhood. *Childhood*. 18 (1). 7-19
- Leverett, Stephen. (2011). Children's spaces. Foley, Pam., Leverett, Stephen. (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan. 9-24
- Liebel, Manfred. (2008). Citizenship from below: children's rights and social movements. In Invernizzi, A., Williams, J. (ed) (2008) *Children and Citizenship*. London: SAGE. 32-43

- Lima, Licínio. (1988). *Gestão das escolas secundárias – a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte
- ___ (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação
- Linares, M.E.& Bojorquez, N. (2003). Diálogo de saberes sobre participación infantil. *Tramas*. 20. 287-293
- Lister, Ruth. (2005). Children and citizenship. Paper presented at the Glasgow Centre at the *Child and Society Seminar*. 3 November 2005.
- ___ (2007) (b). Inclusive citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*. vol.11(1). 49-67
- ___ (2007) (a). Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries on Law*. vol. 8. 693-718
- ___(2008). *Unpacking children’s citizenship*. In Invernizzi, Antonella; Williams, Jane (2008) (ed). *Children and Citizenship*. London: SAGE. 9-19
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S.& Cox, L. (s/d). *Negotiating transitions to citizenship. Report of Findings*. Documento policopiado.
- Lockyer, Andrew. (2008). Education for citizenship: children as citizens and political literacy. In Invernizzi, A., Williams, J. (2008) (ed). *Children and Citizenship*. London: SAGE. 20-31
- Machado Pais, J. (2010). *Lufa-Lufa Quotidiana. Ensaio sobre cidade, cultura e vida urbana*. Lisboa: ICS
- Malone, Karen. (1999). Growing up in cities as a model of participatory planning and ‘place-making’ with young people. *Youth Studies Australia*. vol.18. n°2
- Malone, K.& Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. In Percy-Smith, B., Thomas, N. (2010). *A Handbook of Children and Young People’s Participation*. London: Routledge. 24-38
- Marchi, Rita. (2007). *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Florianópolis. Não publicada.
- ___(2008). Articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância: o “ofício do aluno” e o “ofício da criança”. *VII Seminário de Pesquisa da Educação da Região Sul*. 1-12
- Marshall, T.H, Bottommore, T. (1950, 1992). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Classic
- Mason, J.& Bolzan, N. (2010). Questioning understandings of children’s participation: applying a cross-cultural lens. In Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2010). *A*

- Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge. 125-132
- Maurer, Sophie. (2000). École, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique. *Dossier d'études. Allocations familiales*. n° 15: CNAF
- Mayall, Berry. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*. volume 8. n° 3. 243-259
- McGinley, B.& Grieve, A. (2010). Maintaining the status quo? Appraising the effectiveness of youth councils in Scotland. In Percy-Smith, B., Thomas, N. (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge. 254-261
- Métoudi, M.& Sirota, R. (1993). Petites histoires et enjeux sociaux. Approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres. *Recherche et Formation*. n°18. 69-88
- Mossa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship studies*. N° 4. 369-388
- Moran-Ellis, Jo (2010), Reflections on the Sociology of Childhood in the UK. *Current Sociology*. 58:2. 186-205
- Morrow, Virginia (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*. 6:1. 49-61
- _____(2011). Researching children and young people's perspective on place and belonging. In Foley, Pam; Leverett, Stephen (ed) (2011). *Children and Young people's spaces. Developing Practice*. London: Palgrave Macmillan. 58-72
- _____(2012). Politics and economics in global questions about childhood and youth... the trouble with numbers. *Childhood*. 19:3. 3-7
- O'Donnell, D. (2009). The right of children to be heard: children's rights to have their views taken into account and to participate in legal and administrative proceedings. *Innocenti Working Paper*. N° 2009-04. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre
- Percheron, Annick., (1987). La socialisation politique : un domaine de recherche encore à développer. *International Political Science Review*, Vol. 8, n° 3. 199-203.
- Percy-Smith, Berry., Thomas, Nigel. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge
- Percy-Smith, Berry. (2010). Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's geographies*. 8:2. 107-122

- Pinto, Manuel. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento
- Plummer, Ken. (2003) *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press
- Pocock, J.G.A. (1995). The ideal of citizenship since classical times. In Beiner, Ronald (ed) (1995). *Theorising citizenship*. New York: State University Press. 29-52
- Pollard, Andrew. (1985). *The social world of primary school*. London: Holt Education
- Pollard, Andrew, Filer, Anne. (1999). *The social world of pupil career. Strategic Biographies through primary school*. London: Cassel
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J.A., Cardoso, D. (2012). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: Minerva Editora
- Powell, Martin. (s/d). *The hidden history of social citizenship*. Documento policopiado
- Prout, Alan (2000). Childhood bodies: construction, Agency and Hybridity. in Prout, Alan (2000) (ed.). *The Body, Childhood and Society*. London: MacMillan Press. 1-18
- ___ (2003). Participation, Policy and childhood. In Hallet, Christine, Prout, Alan (2003). *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. London: RoutledgeFalmer. 11-25
- ___(2004). *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Comunicação apresentada pelo Prof. Alan no ciclo de conferências em Sociologia da Infância, Braga, IEC, tradução Helena Antunes, revisão científica Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes. Documento policopiado
- ___(2005). *The future of childhood*. London: RoutledgeFalmer
- Prout, A., Simmons, R., & Birchall, J. (2006). Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: Mutual incentives and the participation chain. In Tisdall, K., Davies, J., Hill, M., Prout, A. (2006). *Children, young people and social inclusion: participation for what*. Bristol: The Policy Press. 75-100.
- Qvortrup, Jans. (2000). Generation – an important category in sociological childhood research. In *Os Mundos sociais e culturais da infância*. Braga: IEC. Atas do Congresso. 102-113
- ___(2005). *Editorial: warning and generosity. Childhood*. 12. 275-280
- ___(2009). Childhood as a structural form. In Qvortrup, Jens; Corsaro, William A; Honig, Michael-Sebastian (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave. 21-33

- Ramírez, F. (1991). Reconstitución de la infancia: extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*. 294. 197-220
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*. vol. 11 (2). 155-173
- Raveaud, Maroussia (2006). *De l’enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l’école en France et en Angleterre*. Paris : PUF
- Rayou, Patrick. (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris: PUF
- Renaut, Alain. (2004). La crise del’education à l’époque des droits de l’enfant. in *Direitos e Responsabilidades da Sociedade Educativa*. Textos da Conferência Internacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 71-81
- Resende, J.M.& Dionísio, B.M. (2005). Escola pública como ‘arena’ política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*. vol. XI (176). 661-680
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*. vol.14. n°2. 45-58
- Roche, Jeremy. (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6:4. 475-493
- Saint-Exupéry, Antoine. (1946). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença [31ª edição, 2011]
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: IIE
- ____ (2003). O que cabe na mão... Proposições para uma política integrada da infância. in Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 73-85
- ____(2004). Reinvenção do ofício de aluno. In Canário, Rui; Matos, Filomena; Trindade, Rui (2004). *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições. 69-87
- ____(2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em Educação*. Volume 6. N° 3. Set/dez. 581-602
- ____(2013). A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios concetuais e praxeológicos. In Ens, Romilda Teodora; Garanhan, Marynelma Camargo (org.) (2013). *Sociologia da Infância e a Formação de professores*. Champagnat: Curitiba. 13-46
- Sarmiento, M.J., Abrunhosa, A.& Soares, N. (2005). Participação infantil na organização escolar. *Administração Escolar*. n° 5. 72-87

- Sarmento, M.J.& Fernandes, N.& Tomás, C. (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. In Rodrigues, D. (ed) (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 141-159
- Sarmento, M.J.& Fernandes, N.& Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade&Culturas*. nº25. 183-206
- Sarmento, M., Ferreira, M.& Trevisan, G. (2006). Altérité de l'enfance, altérité de la recherche ? Comunicação apresentada às VIémes Journées de Sociologie de l'Enfance. *Les enfants, un monde à part ? Altérité de l'enfant et de l'enfance dans les pratiques de recherche en sciences sociales*. AISLF. 14 e 15 Septembre de 2006. Strasbourg.
- Sarmento, M.J.& Marchi, R. (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da Infância crítica. *Configurações*. nº4. 91-113
- Sarmento, M.J.& Trevisan, G. (2010). Children in the city: political competences and agency. *Comunicação apresentada ao XVII ISA World Congress. Sociology on the Move*. Julho de 2010: Gotemburgo
- Sears, David. (1975). Political Socialization. in F.I.Greenstein and N.W. Polsby (eds.). *Handbook of Political Science*: Addison-Wesley
- Shier, Harry. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children&Society*. Volume 15. 107-117
- ___ (2010). Pathways to participation revisited: learning from Nicaragua's child coffee workers. In Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge. 215-229
- Sinclair, Ruth. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children&Society*. (18). 106-118
- Sirota, Régine (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. nº112. 7-31
- ___ (2012). L'enfance au regard des Sciences Sociales. *AnthropoChildren*. 1-20
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights*. vol. 10. 73-88
- Smith, F.& Barker, J. (2004). Inclusive Environments? The expansion of out-of-school child care in the United Kingdom. *Children, Youth and Environments*. volume 14(2). 1-20
- Soares, Natália & Tomás, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA. 132-162

- Sousa Santos, Boaventura (1995). A Construção multicultural da Igualdade e da Diferença. Palestra ao *VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 4 a 6 de Setembro de 1995. Documento policopiado
- Taylor, Greig (2010). *The new political sociology. Power, ideology and identity in an age of complexity*. London: Palgrave Macmillan
- Teixeira Lopes, João (2008). Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público. *Sociologia*. Volume 17/18. 69-80
- Therborn, Goran (1996). Child Politics: Dimensions and Perspectives. *Childhood* (29). 29-44
- Tholander, Michael. (2007). Student's participation and non-participation as a situated accomplishment. *Childhood*. Vol.14(4). 449-466
- Thomas, Nigel. (ed.) (2009). *Children, Politics and communication. Participation at the margins*. London: The Polity Press
- Tisdall, Kay. (2012). Participação de crianças e adolescentes: dilemas atuais e possibilidades futuras no Reino Unido. In *O Social em Questão*. XV. Nº27. 21-37
- Tomás, Catarina (2011). *Há muitos Mundos no Mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, Gabriela de Pina (2006). *A amizade é a coisa melhor do mundo apesar do amor. Afetos e amores entre crianças – construção de sentimentos na relação entre pares*. Dissertação de mestrado em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Julho de 2006 (não publicada)
- ___(2007). Amor e afetos entre crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares. in Dornelles, Leni Vieira (org.) (2007). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Editora Vozes. 41-70
- ___(2012) (a). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. In *Atas do V Encontro do CIED: Escola e Comunidade*. Organização Carolina Gonçalves e Catarina Tomás e Lisboa: ESE. http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos/index_v_encontro_pt.html. 351-362
- ___(2012) (b). Cenários de participação política de crianças e jovens em contexto local: análise de uma experiência. in *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS. ISBN: 978-989-97981-0-6. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt. 1-15
- Turmel, André (2008). *A Historical Sociology of Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press

- Tuukkanen, M.& Wilska, T. (2012). Children's life world as a perspective on their citizenship: the case of the Finnish Children's parliament. *Childhood*. DOI: 10.1177/0907568212451472
- UNICEF (2004). *Building Child Friendly Cities. A Framework for Action*. Florence: Innocenti Research Centre
- UNICEF (2012). *The state of the world's children 2012*. New York. United Nations Publications.
- Valentine, Gille (2003). Boundary Crossings: transitions from Childhood to Adulthood. *Children's Geographies*. 1:1. 37-52
- Van Bueren, Geraldine (2011). Multigenerational citizenship: the importance of recognizing children as national and international citizens. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 633. 30-51
- VanWynsberghe, R.& Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2). 80-94
- Veicht, Helen (2009). Participation in practice : an evaluation of the primary school council as a participatory tool. *Childhoods Today*. 21. 1-24
- Viarde, Jean (2009). La ville nuage. L'urbanité du XXIe siècle. *Futuribles*. n° 354. 73-86
- Waksler, F. C. (1991). Beyond socialization. in Waksler, F. C. (1991) (ed.), *Studying the social worlds of children. Sociological readings*. London: Falmer Press. chapter 2
- Wall, John (2011), Can democracy represent children? Towards a politics of difference. *Childhood*. 1-15
- Wells, Karen (2009). *Childhood in a Global Perspective*, Cambridge: Polity Press, chapter 1, 2 and 6
- Winter, Karen (2011). *Building relationships and communicating with young children. A practical guide for social workers*. London: Routledge
- Wintersberger, Helmut (2002). Childhood and citizenship: the generational order of the welfare state. Summer course *El espacio social de la infancia*. San Martin Valdeiglesias: July. Documento policopiado
- Wyness, Michael (1996). Policy, Protectionism and the competent child. *Childhood*. vol.3. 431-447
- _____(2001). Children, childhood and political participation: case studies of young people's councils. *The International Journal of Children's Rights*. N° 9. 193-212
- _____(2006). *Childhood and Society*. London/NY: Palgrave-MacMillan

___(2008). Adult's Involvement in Children's Participation: Juggling Children's Places and Spaces. *Children&Society*. DOI:10.1111. 1-12

___(2009). Children representing children: participation and the problem of diversity in UK youth Councils. *Childhood*. Vol. 16(4). 453-552

Wyness, M.; Harrison, L.& Buchanan, I. (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*. 38:81. 81-99

Wooley, Helen (2006). Freedom of the City: contemporary issues and policy influences on children and young people's use of open space in England. *Children's Geographies*. Vol. 4. n°1. 45-59

Young, Iris Marion (1995). Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship. in Beiner, Ronald (ed) (1995). *Theorising citizenship*. New York: State University Press. 175-208

Zeihner, Helga (2003). Shaping daily life in urban environments. In Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge. 66-81