
PARTICIPAÇÃO E ACÇÃO

PEDAGÓGICA: A VALORIZAÇÃO

DA(S) COMPETÊNCIA(S) E ACÇÃO

SOCIAL DAS CRIANÇAS*

Catarina Tomás**
Natália Fernandes***

Resumo: este texto parte do pressuposto de que a forma como se organizam as dinâmicas sociais entre adultos e crianças, nomeadamente nos contextos educativos, não é isenta de marcas de invisibilidade e exclusão, no que diz respeito ao protagonismo das últimas nos processos educativos. Pretendemos discutir de que forma as crianças se apresentam, em muitos contextos, como um grupo geracional discriminado no que diz respeito ao seu direito a assumir uma efectiva participação no processo educativo, tentando demonstrar que este estatuto é, ainda, alimentado por um conjunto de pressupostos associados à ideia da incapacidade e incompetência, associada tacitamente ao sujeito criança, influenciando as relações e dinâmicas com as crianças. Apresentamos neste texto a defesa de uma acção pedagógica participativa e baseada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação, para questionar tais pressupostos e práticas excludentes face ao grupo social da infância. São estes os caminhos para a construção de dinâmicas sociais ativas, mais críticas e emancipatórias e promotoras de práticas sociais fundamentais numa sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.

Palavras-chave: Infância. Direitos da Criança. Pedagogia da Participação.

Este texto parte do pressuposto de que a forma como se organizam as dinâmicas sociais entre adultos e crianças, nomeadamente em contexto educativo, não é isenta de marcas de discriminação e exclusão.

Se parece poder afirmar-se que ao longo do século XX se desenvolveram discursos reveladores de alguma mudança, quer em termos sociológicos, quer em termos pedagógicos, que defendiam a valorização da acção social dos indivíduos, o que de facto permaneceu, quer nas práticas sociais em geral, quer nas práticas pedagógicas em particular, foram processos quase omissos no que diz respeito à valorização da acção social das crianças enquanto prática significativa.

A escola do século XX e início do século XXI apesar de se ter consolidado enquanto contexto de excelência onde a criança deve passar a sua infância, mantém no seu seio tensões permanentes. Müller e Delgado (2006) referem a propósito que a escola tem um papel indiscutível na determinação dos significados que assumem os conceitos de “infância” e “criança” por relação com a escola e a escolarização. Para as autoras as crianças na contemporaneidade são entendidas essencialmente enquanto alunas e a infância é confundida enquanto etapa da escolarização. Se a esta ideia associarmos uma outra que apresenta esta mesma escola enquanto arena de tensões permanentes acerca do papel que estas mesmas crianças assumem no seu seio, a discussão intensifica-se ainda mais. No que diz respeito a estas tensões, encontramos, por um lado, concepções de escola autoritárias, selectivas, segregadoras, mas também encontramos concepções de escola que valorizam princípios como a centralidade da criança no processo educativo, a participação educativa e a cidadania infantil. Estas últimas, à partida, deveriam apresentar-se como contextos promotores da imagem da criança enquanto sujeito activo na construção de conhecimento, mas na maior parte das vezes traduzem os seus pressupostos em práticas nas quais “‘cidadania’ significa “disciplinação social” e “autonomia” subordinação aos programas periciais das ciências legitimadoras dos novos modos de administração simbólica” (POPKWITZ, 2000 *cit in* SARMENTO, 2004).

A construção deste olhar revela-se, na nossa opinião, importante para ultrapassar a ideia que persistiu e ainda persiste no campo educacional de que “a criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo” (SARMENTO, 2000, p. 155), considerando que a “infância não vive da não-infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (SARMENTO, 2000, p. 157).

Para além destas constatações, que continuam a ser visíveis e limitadoras do significado que o direito à educação deve assumir, o mundo parece ter-se tornado mais complexo, desigual e heterogéneo, sobretudo pelo peso e pela decisiva influência da globalização hegemónica que transformou as sociedades contemporâneas, nomeadamente na sua contracção e nas fracturas que provocou, processo que continua a acontecer e a ter implicações complexas nos mundos de vida das crianças.

Os efeitos do processo de globalização no campo da infância e, especificamente, da educação, nomeadamente os efeitos das orientações que emanam das agências supra nacionais têm-se traduzido num processo de *imposição* (CORTESÃO; STOER, 2001) de políticas internacionais nos contextos nacionais, numa lógica de privatização e de estabelecimento de rankings, pouco respeitador das singularidades do sujeito criança e dos contextos sociais, culturais e políticos onde vive.

Para além deste aspecto, consideramos, também, que a infância tem sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que seja um dos que mais sofre da exclusão e das desigualdades socioeconómicas provocadas por essa globalização.

Neste contexto defendemos o princípio de inclusão das crianças e a conquista de um espaço de reivindicação que passa pela organização de acções e práticas sociopedagógicas críticas, includentes e democráticas.

Um primeiro passo neste percurso implica, necessariamente, a desconstrução de algumas imagens que enformam a infância - incompetência, “anjos ou demónios”, amoral, ignorante, menor, em desenvolvimento, assexuada, entre outras - as quais obstaculizam implícita e explicitamente o desenvolvimento de tais práticas. A este propósito é importante referir o papel preponderante da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2000; FERREIRA, 2004; FERNANDES, 2009; TOMÁS, 2011) para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos. Não obstante, apesar destes desenvolvimentos continua a ser uma imagem de fronteira, que encontra quer resistências significativas, quer deturpações do seu significado.

No sentido de aprofundar a discussão teórica, consideramos indispensável promover uma reconceptualização da infância contemporânea identificando as vantagens sociais e políticas da participação das crianças, a qual se deve sediar numa acção pedagógica participativa ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação. Este é, na nossa opinião, o caminho exigido para questionar pressupostos teóricos e metodológicos hegemónicos e práticas excludentes das crianças nas arenas onde a sua acção é relevante e deveria ser significativa através da adopção de dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.

A LEGITIMAÇÃO FORMAL DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os contributos jurídico-normativos que sustentam e legitimam a imagem das crianças como sujeitos activos de direitos, com voz e acção política e social, distribuem-se por recomendações, despachos, orientações, declarações, que têm vindo a ser promulgados, principalmente desde o início da década de 90 do século XX. A este propósito a Convenção dos Direitos da Criança (1989) é, incontestavelmente, o documento que assegura a nível global esta reivindicação.

A partir da CDC, concretamente a partir do seu artigo 12, relativo ao direito a expressar opiniões, podemos questionar-nos relativamente ao seguinte: São as crianças ouvidas? Podem influenciar a estrutura das actividades, o plano educativo ou a gestão do contexto educativo? Podem queixar-se acerca das decisões tomadas na escola? Promovem-se mecanismos e práticas participativas com as crianças? Os diversos espaços educativos, formais e não formais, asseguram ou mesmo encorajam o pensamento crítico e democrático? Desenvolvem uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos e direitos da criança?

Estas são dimensões essenciais a assegurar de forma a resignificar o direito que as crianças têm de usufruir de uma educação emancipadora.

Após este articulado da CDC são de relevar alguns documentos produzidos pelo Comité dos Direitos da Criança, cujo teor reforça a importância de concretizar os direitos de participação. Estamos a falar, em concreto, de dois comentários gerais: o comentário nº7 de 2005 e o Comentário nº12, de 2009. O primeiro ao fazer referência à educação das crianças pequenas defende que um dos princípios que devem ser respeitados na educação das crianças é o respeito pelas suas opiniões e sentimentos. Para além disso, defende que seja assegurada uma educação em direitos humanos na infância, a qual deve potenciar a participação e capacitação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades de forma adaptada aos seus interesses, preocupações e competências. O segundo, relativo ao direito da criança ser ouvida, defende a existência de obrigações para os Estados Parte, nomeadamente o que vem referido no ponto 48:

o direito de a criança ser ouvida impõe obrigações aos Estados-parte para reverem a sua legislação no sentido de introduzir mecanismos

que permitam à criança o acesso a informação apropriada, apoio, feedback relativamente às suas opiniões e procedimentos de queixa, compensação ou reparação.

O mesmo comentário geral recomenda que, no sentido de assegurar estas obrigações, os Estados Parte devem providenciar formação a um conjunto vasto de profissionais que trabalham com crianças, incluindo nesse grupo, obviamente, os professores e educadores, no sentido de atribuir significado e aplicabilidade ao artigo 12 da CDC.

Consideramos que sendo fundamental a existência destes documentos, como marco e referência que sustenta a inclusão das crianças na sociedade democrática, a consciência e realização dos mesmos pelas crianças fica muito comprometida, entre outros aspectos, pela sua posição socio-geracional na sociedade, que as impede de serem interlocutores e reivindicadores directos dos seus direitos. Este é um processo sempre mediado por adultos, nas diferentes estruturas sociais onde estão as crianças, mediação essa que assume neste processo um papel determinante, na medida em que as suas representações acerca do conceito de participação, da sua intencionalidade e intensidade, bem como ainda das competências das crianças, têm implicações profundas na forma como se constroem com as crianças dinâmicas participativas.

Devido a esta constatação consideramos que é importante discutir neste processo a forma como o conceito de participação tem vindo a ser sistematizado teoricamente mobilizando para tal uma reflexão à volta de três pressupostos, que devem ser convocados para pensar o conceito de participação infantil.

OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E SOCIOPOLÍTICOS DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Esta sistematização fundamenta-se a partir de dois pressupostos: um epistemológico e um sociopolítico.

O pressuposto epistemológico defende o desenvolvimento de uma renovada visão sobre a infância e sobre as crianças, que vai para além dos determinismos biológicos e psicolizantes, que partiram do pressuposto de que a criança tinha um estatuto social diferente do adulto, baseado num deficit de racionalidade e competência. As investigações baseadas neste conjunto de pressupostos apresentavam, invariavelmente, o critério idade como principal variável de estudo, não con-

siderando outras variáveis, como por exemplo, a classe social, a etnia e o género, e utilizavam os métodos quantitativos na procura da ideia de “criança universal”.

O que propomos é que se considere a análise do grupo social das crianças a partir de enfoques interdisciplinares que, de acordo com Prout (2005), permitam ultrapassar uma geometria do saber relativamente à infância e as dicotomias que têm caracterizado esta análise, nomeadamente a dicotomia biológico versus social, natureza versus cultura e adulto versus criança.

Pretendemos, assim, combater as fidelidades a uma lógica de pensamento dominada por valores adultocêntricos e paternalistas, que é a lógica que opõe adultos a crianças, a partir da Sociologia da Infância, enquanto área científica de referência, que nos permite estabelecer um diálogo crítico com outras áreas do saber, nomeadamente com a Pedagogia, fundamentalmente através da consideração de afinidades electivas que é fundamental mobilizar entre as duas para compreender e dotar de significado as conceptualizações e dinâmicas participativas (WEBER, 1996).

Defendemos uma lógica inclusiva dos saberes e práticas de adultos e crianças, na qual ambos sejam considerados como seres em formação, sem tal comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas (LEE, 1999 cit in PROUT, 2005, p. 9). Concordamos com Prout (2005) quando este defende a necessidade de ultrapassar esta forma dicotómica de encarar a criança enquanto sujeito activo de direitos por oposição ao adulto, uma vez que desta forma nos arriscamos “a apoiar o mito da pessoa autónoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências” (idem). Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e acções comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças.

O pressuposto de natureza sociopolítica reivindica uma imagem de criança enquanto sujeito activo de direitos. Os desafios que são colocados à participação das crianças são diversos e inserem-se em debates

mais amplos, nomeadamente sobre a democratização da democracia (SANTOS, 2003) e a ampliação da cidadania. A este propósito, no esforço de alargar o exercício da cidadania a grupos sociais que tradicionalmente se encontravam à margem, reivindica-se, à semelhança de outros grupos, a construção de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças, reafirmando a sua condição de actores sociais. Defende-se a emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças no exercício de uma democracia participativa. Trata-se, pois, de um processo de reafirmação da condição das crianças como actores, contribuindo, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas.

Para o efeito é necessário que aconteça uma diminuição das desigualdades sociais entre Estados e entre grupos sociais uma vez que as desigualdades e a exclusão são um inibidor da liberdade democrática dos cidadãos, pelo menos no contexto das democracias europeias. Talvez não possamos afirmar que a diminuição das desigualdades promova o aumento de participação e a densificação democrática, mas, certamente, defendemos que a melhoria dos índices sociais, permitirá uma promoção de espaços de participação aos actores sociais privados da mesma e que a longo prazo diminuirá formas de violência, sejam elas políticas, sociais ou mesmo simbólicas.

Consideramos ainda que os interesses político-económicos e o poder não podem ser determinantes, não podem confiscar nem sobrepor-se a todas as acções democráticas e participativas. É necessário desenvolver relações mais horizontais e democráticas e mecanismos que permitam a participação política dos cidadãos e a emancipação face a práticas, dominadoras e excludentes.

CONTRIBUTOS DE UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA CRÍTICA PARA UMA ACÇÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA SUSTENTADA NA IMAGEM DAS CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS

Os pressupostos anteriores ajudam-nos a sustentar uma acção pedagógica participativa sustentada na imagem da criança como sujeito activo de direitos. A partir do dos contributos da Sociologia da Infância, no sentido de tornar evidente a necessidade de considerar as crianças como actores sociais, de lhes reconhecer um potencial cognitivo para a acção e promover, em contexto escolar, relações horizontais, demo-

críticas e críticas entre adultos e crianças, densificam-se as possibilidades de promover uma pedagogia mais reflexiva (SCOTT et al, 2004; HALASZ, KAUFMAN, 2007). Para Freire (1992b), o caminho para superar as práticas incoerentes encontra-se na superação de uma ideologia autoritária e elitista, o que pressupõe uma sintonia entre o fazer e o falar da educação. Ao envolvermos as crianças na gestão do trabalho, podemos exercitar a superação da autoridade na procura de uma prática democrática.

O reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogêneo e com especificidades é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças, bem como os existentes no interior de cada um desses grupos. Tratar-se-á de um processo dialógico, uma dinâmica de diálogo, partilha e confronto de saberes, diferentes mas complementares. Este reconhecimento confronta-se com alguns obstáculos, nomeadamente a ideia de que os adultos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lhes perguntarem. Ultrapassar estas concepções é um passo fundamental para o reconhecimento da legitimidade das imagens, concepções e saberes das crianças sobre os seus direitos, ou, como Beck (2000) sustenta, da indispensabilidade de desenvolver um processo de desmonopolização da pericialidade.

A construção de espaços pedagógicos participativos implica que se considere, antes de mais, a garantia dos direitos de protecção e provisão (não sendo determinantes são importantes); implica também que não haja manipulação nem coacção da parte dos adultos nas dinâmicas que são desenvolvidas; implica, ainda, que sejam consideradas questões como a idade, género, etnia, classe social; e, finalmente, que as crianças compreendam e dominem, antes de mais, o processo em que estão inseridas, sendo fundamental, para tal, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios (TOMÁS, 2011).

A mobilização destes aspectos é essencial para atribuir à acção pedagógica uma dimensão mais substantiva em termos de participação, para enfrentar um conjunto de requisitos que enformam as crianças em padrões de desenvolvimento homogêneos, os quais são depois replicados para a acção pedagógica inibindo manifestações de singularidades e autoria, concordando com Fernandes (2009, p. 466) refere que:

a idade, tal como o tempo, é um conceito ao mesmo tempo arbitrário e negociável, sendo indispensável ter sempre presente que a idade cronológica permite um aparente enquadramento racional e científico para o julgamento apoiado pelas teorias bio-psicológicas, mas não possui suficiente informação acerca da maturidade ou de aspectos culturais e sociais que lhe atribuem múltiplas configurações.

Gostaríamos de rematar este aspecto com a chamada de atenção que consideramos indispensável para esta discussão: a necessidade de mobilizar um pensamento pedagógico mais divergente, que olhe para as crianças nas suas singularidades e não somente a partir dos padrões homogêneos e desenvolvimentistas, valorizando a sua acção e autonomia e não somente a sua submissão ao conhecimento adulto.

Promover lógicas de acção nas escolas que mobilizem os contributos de crianças e adultos na apropriação do direito à construção democrática das suas vidas implica que se mobilizem os interesses e competências dos actores-crianças, mas também, que se respeitem as suas necessidades e dificuldades; implica, ainda, que da parte dos actores-adultos, se enfrentem as suas imagens e concepções acerca do papel que a(s) criança(s) desempenha(m) na sociedade, das suas competências (ou não) e mobilizem relações eticamente informadas que não assumam como tácitas as relações de poder entre adulto-criança, mantendo cautelas epistemológicas e éticas respeitadoras desta dimensão.

Esta exigência implica que na análise da acção educativa com crianças tentemos perceber quais são os significados atribuídos à criança. Significados ausentes e incompletos, pela não consideração de enfoques centrados na criança, na valorização da sua acção social, das suas competências? Ou pelo contrário, significados que tornam visíveis imagens de crianças activas no processo de construção de conhecimento em diálogos permanentes com o educador/professor?

Este olhar que procura encontrar a criança, focaliza-se numa imagem específica de criança enquanto actor social, o que implica que tentemos destacar a acção, as dinâmicas, os tempos, os modos em que a acção social desta (não) acontece.

Sabemos que a educação das crianças em instituições educativas tem uma história profundamente marcada pela imagem da criança enquanto objecto de conhecimento. A exigência de considerar que a criança não é um mero objecto de conhecimento, nem um mero aluno,

mas principalmente um sujeito activo, exige repensar “a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projectar a educação destes “novos” sujeitos sociais” (ROCHA, 1997) e implicará também uma renovada acção pedagógica concertada a partir dos pressupostos para uma teoria da participação das crianças acima enunciados.

Neste processo é fundamental discutir a forma como se entende o processo de socialização e desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças. A discussão que subjaz à forma como as teorias sociológicas, mas também as correntes pedagógicas têm entendido o lugar das crianças, nas diferentes arenas sociais, tem sido marcado por enfoques adultocentrados, dos quais são exemplo, no campo sociológico, as teorias funcionalistas, no campo pedagógico as correntes associadas à Escola Tradicional. Um dos primeiros passos será, então, discutir o conceito de socialização que, desde as teorias funcionalistas, foi considerado como um processo unilateral, na medida em que valoriza fundamentalmente o papel do adulto. A acção e a voz da criança são desvalorizadas e ela é encarada como um mero “projecto a ser”, consumidora das perspectivas das grandes instituições socializadoras, nomeadamente a família e a escola.

Nesta análise o contributo de um enfoque a partir da Sociologia da Infância permite-nos reflectir acerca dos posicionamentos quer de professores/educadores, quer das crianças, no sentido de tentar ressignificar os espaços e papéis do professor/educador e do próprio contexto educativo enquanto principais agentes na institucionalização das crianças para considerar enfoques que privilegiem a ideia de que as crianças também podem ser agentes nos processos educativos.

Para dar conta deste desiderato, quando em Sociologia da Infância discutimos e analisamos as dimensões da infância e da educação, a primeira preocupação reside em considerar que antes de ser aluno a criança é um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores que não se esgotam no ofício de aluno. Para além de aluno, a criança assume na sociedade outros papéis também importantes, que decorrem das heterogéneas relações que ela estabelece no tecido social onde se movimenta: com a família; com os amigos; com uma heterogeneidade de outros actores sociais que com maior ou menor expressão vão influenciar e (serem influenciados) o seu posicionamento nas diversas estruturas sociais que habita. Nesse sentido a Sociologia da Infância propõe considerar a criança antes de mais

como um actor social, com competências que devem ser interpretadas a partir de frameworks interdisciplinares que considerem áreas como a Biologia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, na interpretação dessas mesmas competências. Mas será deste modo que a escola considera a criança? A história da educação tem deixado relatos que tornam visíveis outras imagens, nos quais a criança surge como receptor passivo em vez de actor, analisada a partir de enfoques bio-psicológicos, sem considerar a influência que dimensões culturais e sociais têm no posicionamento desta mesma criança na escola. Estas abordagens levaram a organização de contextos educativos nos quais as escolas “são os mundos dos professores nas quais as crianças são hóspedes temporários” (CULLINGFORD, 1991 cit in WYNESS, 1999, p. 356).

Continuarão as crianças a aparecer como hóspedes temporários na forma como se pensa e desenvolve o seu processo educativo? Ou pelo contrário, neste processo projecta-se uma outra imagem de infância, onde a criança assume também um papel activo neste processo? São valorizadas as heterogéneas formas de as crianças agirem no mundo social mais alargado e na escola em particular, ou mais concretamente, são valorizadas as culturas da infância enquanto legítimas ferramentas para desenvolver os processos educativos?

A segunda preocupação que emerge a partir do quadro teórico da Sociologia da Infância reafirma a ideia de que a escola e a infância não devem ser incompatíveis, ou seja, a ideia de que a escola se deve organizar enquanto espaço propiciador de experiências que não ocultem nem desvalorizem o significado de ser criança (ofício de criança). Nesse sentido é importante questionar o tipo de estratégias adoptadas para promover as experiências de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Será que elas valorizam as heterogéneas formas de as crianças agirem no mundo social mais alargado e na escola em particular? Será que são valorizadas as culturas da infância (SARMENTO, 2004) enquanto legítimas ferramentas para a promoção dos processos de desenvolvimento de competências mais académicas?

Este enfoque implica ainda que se reflecta acerca da forma como a escola se organiza, a forma como a formação e intervenção dos professores/educadores se processa. Concordamos com Montandon (1997) quando refere que a escola que aposte neste desafio, que aposte na promoção de um projecto que valorize as crianças enquanto sujeitos activos de direitos era que necessariamente ter em conta que “sendo as escolas construídas para as crianças – nos níveis político e organizacional e nos

planos histórico e das políticas educativas – elas também são – no plano da acção concreta – construídas (sobretudo) pelas crianças.”

A participação das crianças apresenta-se, assim, como um instrumento emancipatório e radical o para a reconstrução de uma cidadania compósita, que entenda a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal, social e política.

A erosão de processos verticalizados, periféricos e excludentes para as crianças implica a consideração de alguns pressupostos (FERNANDES, 2009) que apresentamos se seguida:

(i) A participação não se esgota na intitulação de direitos de participação. Os direitos contidos na CDC são uma ferramenta, um recurso para a cidadania, que têm de ser considerados na complexidade de indicadores que conferem diversidade à categoria social da infância. Mais ainda, a CDC pode ser considerada como um guia de orientação, uma ferramenta de empowement para crianças e adultos na promoção dos seus direitos. Não obstante, cabe aqui uma análise crítica da CDC, não só porque foi feita exclusivamente por adultos mas também porque permanecem os desequilíbrios de poder na construção da realidade dos direitos da criança (TOMÁS, 2011);

(ii) A participação exige a organização de mecanismos e a promoção de processos de transmissão de informação às e com as crianças relativamente à sua situação social;

(iii) A participação não pode ser entendida como um princípio compulsivo, mas como uma dinâmica cujo exercício depende fundamentalmente da vontade dos seus detentores;

(iv) A participação social das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam consideradas como ferramentas legítimas em qualquer processo participativo, o que requer um esforço de tradução da parte dos adultos no sentido de valorizar as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem;

(v) A participação implica contextualização uma vez que têm de considerar dimensões estruturais, de natureza social e económica, bem como dimensões culturais, políticas, género e geracionais;

(vi) A participação das crianças será tão mais potenciada quanto maior for o seu controlo relativamente aos processos em que

estão envolvidas, o que implica reconsiderar as questões de poder, presentes nas interações sociais entre adultos e crianças;
(vii) A participação das crianças deve ser considerada em diferentes esferas (privadas e públicas) uma vez que a participação das crianças na esfera pública está dependente da sua aceitação e do reconhecimento de uma maior pertença destas enquanto membros da comunidade (Lister, 2007) e ainda em diferentes momentos (presente e futuro).

REFLEXÕES EMERGENTES

Neste texto assume-se que as crianças são actores sociais, considerando os seus pontos de vista e as suas acções como dotadas de sentido, o que implica romper com concepções sociológicas e pedagógicas tradicionais que as concebem como seres incompetentes e incapazes.

Defende-se o pressuposto que teremos que investir mais no sentido de construir dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias, promover os valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.

Nesse sentido defendemos a exigência de criar contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica activa, o que implica a criação de espaços onde seja possível reflectir, discutir e pôr em prática os direitos das crianças, através de dimensões tão importantes como a responsabilidade, a solidariedade, a justiça, a inclusão e a interculturalidade. O que pressupõe uma renovada acção pedagógica que considere os direitos da criança não apenas como um dia comemorativo, constituído como um conjunto de actividades lúdicas mas algo que deve ser um guia orientador de práticas educativas que sejam capazes de responder às necessidades e particularidades dos participantes e promova competências politico-pedagógicas para a autonomia e cidadania activa das crianças.

São vários os aspectos a considerar na criação de contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica activa das crianças:

- O desenvolvimento de processos de informação e reflexão que permitam às crianças apropriarem-se de ferramentas teóricas, empíricas e éticas para a (re)construção dos seus próprios juízos, significados e atribuição de sentidos à realidade social.
- A informação e a compreensão das crianças acerca do significado

de ser um sujeito de direitos e a compreensão e implicação do seu direito à participação.

- O estímulo de um estilo de liderança não competitivo, no qual seja mais relevante valorizar não as crianças que mais falam, mas sim as que participam sem pretensões de protagonismo e competência individual e que têm a capacidade para representar os seus pares para além das suas necessidades individuais.
- O reconhecimento dos adultos acerca das competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e das orais.
- O desenvolvimento de processos político-pedagógicos que considerem, para além das características individuais das crianças, também as suas experiências de vida e dimensões culturais e sociais, uma vez que os mundos sociais e culturais influenciam de forma significativa o (não) envolvimento das crianças em dinâmicas participativas.

Qualquer aproximação à criação de contextos pedagógicos reveladores de uma participação cívica activa das crianças deverá considerar uma transformação nas estruturas de poder, na forma como se apresentam as relações e os papéis dos adultos na relação com a infância, os quais não poderão estar isolados de outros processos públicos e privados dos sujeitos participantes, dos seus próprios preconceitos e dos aspectos anteriormente analisados.

Finalmente, gostaríamos de reforçar a ideia de que a participação das crianças não obedece a lógicas de demonstração mas sim a lógicas de descoberta, de discussão, de confronto e negociação, nos processos de construção do conhecimento.

Trata-se, afinal, de imaginar um futuro como um movimento em que todas as racionalidades possam contribuir, inclusive a das crianças.

PARTICIPATION AND PEDAGOGICAL ACTION: THE INCREASE IN VALUE OF COMPETENCES AND CHILDREN'S SOCIAL ACTION

Abstract: this paper defends a participative pedagogical action based on children's rights, mainly, regarding their rights to participation. It also questions the assumptions and exclusionary practices which the social group faces. It is believed that these are the ways to build more critique and emancipatory active social dynamics, and to promote

basic social practices in a free, peaceful, equitable and democratic society.

Keywords: *Childhood. Children's rights. Pedagogy of participation.*

Referências

- BECK, U. Modernidade Reflexiva. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- CORREA, E. La participación infantil desde la recreación. Simposio nacional de vivencias y gestion en recreación. Bogotá, Colombia, 2003.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In: SANTOS, B. S. (org.), Globalização, Fatalidade ou Utopia?. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 369-406.
- FERNANDES, N. Infância e Direitos. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas, no prelo.
- FERREIRA, M. A gente gosta é de brincar com os outros meninos!, Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HALASZ, J.; KAUFMAN, P. Sociology as Pedagogy: How Ideas from the Discipline Can Inform Teaching and Learning” Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York, 2007.
- HAYDEN, P.; MULRONEY, L. Participation Real Kids, Real Carers Creating opportunities for children and young people to contribute to decision-making. A continuing education resource for foster carers. Ashfield: ACWA, 2003.
- LANDSDOWN, G. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36. Haia, Países Baixos: Fundación Bernard van Leer, 2005.
- LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children?. Theoretical Inquiries in Law, 8(2), pp. 693-718, 2007.
- MONTANDON, C. L'education du point de vue des enfants, Paris, Editions L'Harmattan, 1997.
- O'KANE, C. Children and young people as citizens: Partners for social change. Reino Unido: Save the Children, 2004.
- PROUT, A. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. Paper apresentado no Ciclo de conferências em Sociologia da Infância, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.
- ROCHA, E. *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação*. Florianópolis, Perspectiva, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul. 1997.
- SANTOS, B. S. (Org.) Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.
- SARMENTO, M. Os Ofícios da Criança», em AAVV, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, II, p.

125-145, 2000.

SARMENTO, M. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, M.; MARCHI, R. Radicalização da infância na segunda modernidade - Para uma Sociologia da Infância crítica, no prelo.

SCOTT, G.; SANDOVAL, J.; STALL, S.; TRILLO, A. Going Public: Participatory Action Research as Object and Method of Teaching Sociology and Transforming Communities” Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, EUA: San Francisco, 2004.

TOMÁS, C. Para além do silêncio e da invisibilidade: a Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias Possíveis Mundos Reais”, Braga: IEC, Universidade do Minho, 2008.

TOMÁS, C. “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Afrontamento, 2011.

WEBER, M. *Ética Protestante e Espírito do Capitalismo*. Brasil: Editora Pioneira, 1996 [1904/5].

WYNESS, M. Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6(3), pp. 353-368, 1999.

* Recebido em: 07.06.2013 Aprovado em: 31.10.2013.

** Doutora. Escola Superior de Educação de Lisboa. *E-mail*: ctimas@eselx.ipl.pt

*** Doutora. Instituto de Educação da Universidade do Minho. *E-mail*: natfs@iec.uminho.pt