

Lígia Cláudia Gonçalves Monteiro

**EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA: PERSPECTIVA
HISTÓRICA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS**

Dissertação submetida à Universidade do Minho como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em História da Educação e da Pedagogia, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Gonçalves Barbosa

UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Educação e Psicologia

Julho – 2006

Aos meus filhos, Cláudia e Tomás, e a todas as crianças, principalmente as que não podem usufruir dos seus direitos de cidadãos.

RESUMO

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada por aclamação na Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de Novembro de 1989, correspondeu a um dos sinais de transformação mais emblemáticos de toda a história das representações da infância.

Embora a modernização da concepção e práticas infantis tenha sido de uma extrema lentidão, sobretudo no que se refere à designação da criança enquanto sujeito de direitos, a Convenção de 1989, quase no limiar do século XXI, contempla, acima de tudo, a libertação das crianças. Até lá, e após uma longa trajetória, os dois textos declaratórios que a precederam (em 1924 e 1959) indiciavam que a afirmação dos direitos da criança correspondia mais a uma declaração de princípios de ordem proteccionista e ética. Só mediante os desígnios convencionais de 1989 é que adquirem um verdadeiro estatuto jurídico e libertador. A partir do momento em que se decide valorizar a criança como sujeito, não só de direitos-protecção mas também de direitos-liberdades, é que se assume o seu estatuto de cidadão.

A transposição dos princípios libertadores da infância para o espaço da educação tem-se, no entanto, revelado difícil de assegurar. Numa sociedade democrática em que o *outro* deve ser pensado como um *igual*, logo portador dos mesmos direitos que todos os seres humanos, é a alteridade da criança quem começa a gerar inquietações. A par de uma ideia fundamental não alterada (a da fragilidade inerente à infância e da protecção especial que induz), são reconhecidos ao menor diversos direitos que se assemelham com o que a teoria geral dos direitos do homem identifica como direitos-liberdades. O principal problema colocado pela contemplação destes direitos tem a ver com a forma como entram, manifestamente, em contradição com os direitos-protecção.

A concepção da criança como um cidadão, embora um cidadão-criança, implicou inevitáveis transformações nos parâmetros identificativos do espaço da educação. Com base nos argumentos que possibilitaram a trajetória da subjectivação infantil, procuraremos seguir um percurso investigativo que nos possa dar conta da amplitude que os direitos da criança implementaram no seio das sociedades actuais, mormente em termos educativos, por um lado atendendo ao estatuto contemporâneo da infância como sujeito de direitos e, por outro, tendo em consideração a sua peculiar condição de ser em devir e em desenvolvimento. A hermenêutica de textos e documentos será a metodologia a privilegiar em todo este roteiro.

ABSTRACT

The International Convention on Children's Rights, approved by acclamation in the General Assembly of the United Nations, on November 20, 1989, corresponded to one of the most emblematic signs of transformation in the history of models of childhood.

Modernization in the field of infantile concepts and practices has been extremely slow, above all in ascribing rights to children. Almost at threshold of the 21st century, the Convention of 1989 gave priority to the freedoms of children. The texts of the previous two declarations (in 1924 and 1959) had tented towards an affirmation of children's rights corresponding more closely to a declaration of principles of a protectionist and ethical nature. Finally, after a long trajectory, they acquired a truly juridical and liberating status by means of the 1989 convention program. The status of citizen is only assumed from the moment in which it is decided to value the child as the subject, not only of protection-rights, but also of freedom-rights.

The conveyance of liberating principles of childhood into the domain of education, however, revealed itself difficult to assure. In a democratic society, in which the other person should be considered as an equal, holding the same rights as all human beings, it is the child's alterity which begins to generate disquiet. Given that the fundamental idea (that of the inherent fragility of childhood and of the special protection that is compelled) remains unaltered, the minor is recognized as having various rights similar to those identified as freedoms-rights by the general theory of human rights. The main problem placed by the contemplation of these rights is the form in which they manifestly enter into contradiction with the aspects of protection-rights.

The conception of the child as citizen, although a citizen-child, implies inevitable transformations in the identifying parameters of the educational domain. Based on the arguments that brought about the trajectory of infantile subjectivisation, we will seek to follow an investigative course that takes into account the extent to which children rights have been implemented in the heart of contemporary society, principally in terms of education, assisting the contemporary status of childhood as subject to rights, on one hand, and, on the other, taking into consideration their particular state of transition and development. The preferred methodology throughout this investigation will be the hermeneutics of texts and documents.

*A criança deve ser respeitada
Em suma,
Na dignidade do seu nascer,
Do seu crescer,
Do seu viver.
Quem amar verdadeiramente a criança
Não poderá deixar de ser fraterno:
Uma criança não conhece fronteiras,
Nem raças,
Nem classes sociais:
Ela é o sinal mais vivo do amor,
Embora, por vezes, nos possa parecer cruel.
Frágil e forte, ao mesmo tempo,
Ela é sempre a mão da própria vida
Que se nos estende,
Nos segura
E nos diz:
Sê digno de viver!
Olha em frente!*

Matilde Rosa Araújo

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	9
PRELIMINAR	11
CAPÍTULO I	15
A – A CRIANÇA DOS ANTIGOS	20
1. A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA	20
1.1. A Criança na Civilização Grega	22
1.1.1. A antiguidade grega e as primeiras interrogações teóricas sobre a infância.....	25
1.1.2. A criança platónica.....	27
1.2. A Criança na Civilização Romana.....	28
1.2.1. Educação, política e religião	31
1.2.2. Civilização Romana: visão pessimista vs visão optimista	33
1.2.2.1. Abandono e amor parental.....	33
1.2.2.2. Infância e liberdade no contexto da Antiguidade.....	36
2. A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA	38
2.1. O Advento da Era Cristã.....	38
2.2. A Oblação.....	41
2.3. A Concepção de Infância na Idade Média	45
2.4. As Idades da Vida.....	49
3. A DESCOBERTA DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE PHILIPPE ARIÈS	51

B – A CRIANÇA DOS MODERNOS	55
4. A NOVA IDEIA DE HUMANIDADE E SUAS REPERCUSSÕES NA REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XV	55
4.1. A Criança no Contexto dos Ideais Renascentistas	55
4.2. Erasmo e a Infância como Liberdade	60
5. TRANSFORMAÇÕES DA IMAGEM DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XVII	63
5.1. Redefinição Moderna dos Princípios de Direito: contributos de Hobbes e Locke.....	63
5.2. Modernidade, Infância e Educação: que ambiguidades?	67
5.3. Rousseau e a Humanidade como Liberdade	71
5.4. A Infância e os Princípios de Identidade e de Diferença	73
5.5. Da Nova Concepção de Criança à Produção de Discursos Pedagógicos: de finais do século XVIII à contemporaneidade	76
5.5.1. Pestalozzi (1746 – 1827)	79
5.5.2. Froebel (1782-1852).....	81
5.5.3. Steiner (1861-1925).....	83
5.5.4. Dewey (1859-1952).....	84
5.5.5. Decroly (1871-1932)	86
5.5.6. Montessori (1870-1952).....	88
5.5.7. Korczak (1878 – 1942).....	90
5.5.8. Ferrière (1879-1960)	93
5.5.9. Cousinet (1881-1973).....	94
5.5.10. Freinet (1896-1973).....	96
CAPÍTULO II	101
1. A IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS : Um Recenseamento de Contribuições Históricas	106
1.1. O Legado Antigo.....	106
1.2. Legado Moderno	108
2. A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE DIREITOS PARA A CRIANÇA NO ÂMBITO DAS PRINCIPAIS DECLARAÇÕES: Percurso Histórico e sua Consagração	116
2.1. A Declaração de Genebra (1924/1948): para proteger a criança... ..	116
2.1.1. Explicitação dos princípios e sua aplicabilidade.....	119
2.2. A Declaração dos Direitos da Criança (1959): a criança tem direito a... ..	124

2.2.1.	A Declaração: que inovações, que aplicabilidade?.....	128
2.2.1.1.	O preâmbulo.....	129
2.2.1.2.	Os dez princípios.....	132
2.2.1.3.	As falhas e os esquecimentos da Declaração.....	144
2.3.	A Convenção dos Direitos da Criança (1989): do “direito a” ao “direito de”.....	147
2.3.1.	A Convenção: da proposta polaca à aclamação.....	152
2.3.2.	Descrição estrutural e parâmetros fundamentais.....	155
2.3.2.1.	O preâmbulo.....	156
2.3.2.2.	O articulado.....	157
2.3.2.3.	Os mecanismos de controlo.....	158
2.3.3.	Os Direitos contemplados pela Convenção.....	159
2.3.3.1.	Os direitos-liberdades no âmbito dos direitos individuais.....	161
2.3.3.2.	Os direitos-protecção no âmbito dos direitos que reclamam a intervenção de representantes legais.....	172
2.3.4.	Um apontamento de apreciação global da Convenção.....	186
3.	A VISIBILIDADE DOS DIREITOS DA CRIANÇA: Sua Presença em Documentos de Âmbito Geral ou Complementar.....	189
3.1.	Normas Gerais Universais.....	189
3.2.	Normas Gerais de Carácter Social.....	193
3.3.	Documentos Específicos Destinados à Infância.....	197
PARTE II		205
PRELIMINAR		207
CAPÍTULO III		211
1. A CRIANÇA – CIDADÃO E O CIDADÃO – CRIANÇA: No Trilho de uma Convergência Educativa		216
1.1. Da Convenção à Emergência dos Discursos Paternalista e Autonomista: protecção ou libertação?.....		216
1.1.1. O discurso paternalista.....		217
1.1.2. Discurso autonomista.....		220
1.2. A Criança: pessoa e cidadão.....		221
1.2.1. A autonomia da criança-cidadão.....		225
2. DA INDIVIDUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA À INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL		231
2.1. A Individualização Infantil.....		231

2.2. A Infância Como Construção Social	233
2.2.1. Protagonismo infantil e cidadania	237
3. DIREITOS E DEVERES: Em Busca de uma Conjugação Pacífica.....	240
4. A ESCOLA COMO PALCO DE PARTICIPAÇÃO E DE LIBERTAÇÃO DA CRIANÇA	244
4.1. A Escola: um palco de exercício da cidadania.....	244
4.2. A Participação da Criança na Gestão Escolar.....	253
4.3. Ambiente Escolar e Democracia	260
4.4. Escola e Comunidade: parceiros na promoção de uma cidadania democrática	264
4.4.1. O papel da família	266
4.4.2. Papel da comunidade.....	268
CAPÍTULO IV.....	273
1. RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO: Uma Partilha de Poderes?.....	278
1.1. A Participação da Criança no Processo de Ensino - Aprendizagem.....	278
1.1.1. Pedagogia Institucional: uma opção válida para o século XXI?.....	288
1.2. Tomam a Palavra os Silenciosos: a crise da autoridade.....	294
1.2.1. Liberdade a autoridade na relação pedagógica.....	301
1.2.2. Liberdade e disciplina educativa.....	310
1.2.2.1. As regras no jardim-de-infância: da elaboração conjunta ao compromisso.....	318
1.2.2.2. Disciplina e liberdade na escola: em busca de um paradigma de inteligibilidade.....	320
2. A CIDADANIA NO ACTO DE APRENDER: Desafios Para o Educador/Professor.....	323
3. OS EDUCADORES/PROFESSORES NÃO SÃO HERÓIS.....	333
3.1. A Dialéctica Entre o Valor da Docência e os Desequilíbrios da Sociedade.....	333
3.2. Reconfigurar o Perfil da Formação do Educador/Professor: a cidadania como vector de mudança..	341
CONCLUSÃO.....	351
BIBLIOGRAFIA.....	359
1. Livros e Artigos Referenciados	359
2. Outros Livros e Artigos Consultados.....	365
3. Base Electrónica de Dados e Documentos.....	369

INTRODUÇÃO

(...) o lugar da infância é um entre-lugar, o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro.

Manuel Sarmiento ⁽¹⁾

As sociedades democráticas actuais, banhadas pelos ideais da igualdade e da liberdade, são o resultado de um longo processo, quer cultural, quer político, que passou a identificar em direito os diferentes seres humanos, afirmando a sua pertença a um mundo comum. Inclui-se aqui a infância. Apesar duma extensa trajectória, este período do desenvolvimento humano acaba por ver reconhecido, no decorrer do século XX, o seu estatuto enquanto sujeito de direitos, um “mesmo”, um cidadão no mundo e do mundo. Por isso, a ideia de infância é uma ideia moderna. A esta luz, podemos afirmar que só a partir da implantação dos Estados democráticos é que a criança, concebida enquanto sujeito de direitos e de direitos específicos em relação ao adulto, começa a ser projectada em textos normativos. Até lá, o século XVIII correspondeu ao século fronteira, que separou um período de desvalorização infantil daquele que viria a ser um período de gradual libertação e afirmação da criança.

A modernização das sociedades, apesar de inacabada, desencadeou uma irreversível transformação na relação com o “outro”. Com efeito, arrebatando-se do ideal democrático uma ancestral concepção de alteridade enquanto diferença de natureza, as sociedades modernas progrediram em direcção ao reconhecimento da similitude do “outro”, isto é, da criança, sob o registo da igualdade de condições. Muito porém, atingido este patamar da história da infância, tornou-se evidente que, como escreve Renaut, «Ces transformations de la relation à l’autre ont été et demeurent particulièrement ardues quand l’alterité de l’autre prend la figure de l’enfance» ⁽²⁾. Na verdade, encontrou-se, antes, um registo de alteridade com substanciais dificuldades de inscrição no registo puro e concreto da igualdade. Esta situação deve-se, essencialmente, à incontestável imaturidade e dependência que, *stricto sensu*,

⁽¹⁾ Sarmiento, Manuel. “As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana (2004). *Crianças e Miúdos : perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, p. 10

⁽²⁾ Renaut, Alain (2002). *La Libération des Enfants : contribution philosophique à une histoire de l’enfance*. Paris : Calmann – Lévy, p. 12

caracteriza a infância e as particularidades que este período do devir humano reúne sobre si. Ao abrigo desta certeza, e porque, de facto, a criança tem características idiossincráticas que determinam irrevogáveis especificidades e necessidades, eis que emerge um inevitável e paradoxal reconhecimento quer da sua semelhança, quer da sua dissemelhança. A problematização suscitada por este dilema não poderia confluir senão numa necessidade de definir direitos concretos e específicos para a infância. De acordo com este ponto de vista, a própria dinâmica de igualização é quem terá fragilizado o dispositivo característico das sociedades democráticas, precisamente por ter sido o valor da diferença a fazer irromper um aglomerado de inquietações, no que concerne ao seu reconhecimento.

Não obstante o referencial argumentativo revelar que, efectivamente, a relação com a infância só pode pensar-se como uma relação, simultaneamente, de igualdade e desigualdade, de 1924 a 1989 ⁽³⁾ o complexo processo de representações sobre a infância testemunha uma incontestável consagração da criança, enquanto sujeito de direitos. De uma dimensão meramente proteccionista (1924 e 1959) a uma dimensão libertadora (1989), a criança é finalmente reconhecida mediante a sua autonomia e os seus direitos activos, conferindo-lhe uma vertente participativa e dinâmica, no âmbito das suas múltiplas esferas de acção. Acima de tudo, é reconhecida como uma pessoa e um cidadão. Um cidadão-criança, mas um cidadão!

A partir deste momento, o espaço da educação, traduzido no rosto escolar e povoado por dois mundos que, até aí, se caracterizavam pela verticalidade das suas relações, assiste ao desabrochar de uma nova dinâmica conjuntural. Efectivamente, ao mesmo tempo que a esfera escolar vê enfraquecer os indícios manipulativos sobre os alunos, cujo favorecimento negligenciava a sua dignidade como pessoas e cidadãos, torna-se também imperativa a busca de um paradigma que inclua a relação pedagógica nos parâmetros da igualdade, postulada pelo facto democrático. Como compatibilizar, então, uma relação onde a criança é concebida como um igual, um “mesmo”, se concomitantemente necessita de uma força exterior que a oriente, até que alcance a autonomia, a maturidade e a independência? De que forma e em que medida essa força exterior, protagonizada pelo adulto, consegue situar-se num limiar onde ao mesmo

⁽³⁾ Como veremos a seu tempo, a data de 1924 correspondeu à proclamação do primeiro texto declaratório específico para a infância, tendo ficado mundialmente conhecido por “Declaração de Genebra”. Em 1959 é proclamada a Declaração das Nações Unidas e só em 1989 é finalmente proclamada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. A renovação, em relação às duas declarações anteriores é imensa, tendo em conta que a própria amplitude do texto incorpora cinquenta e quatro artigos.

tempo evite, por um lado, a licenciosidade e, por outro, a autoridade com os contornos de outrora? Como conceber o novo estatuto da infância face aos argumentos aparentemente paradoxais, emergidos das posições libertadoras ou, ao invés, das proteccionistas? Como ajustar a educação e o espaço escolar à emergência da criança-cidadão? Que papel deve, afinal, desempenhar o educador/professor do novo milénio, ao ter como insubstituível referência os desafios que os direitos da criança lhe colocam? No sentido de compreendermos a dimensão que estas e outras questões ocupam no seio da problemática que abrange a relação actual com a infância, face aos desafios que os direitos da criança levantam, é fundamental que façamos um desvio pela história. Só desta forma será dada amplitude ao debate contemporâneo sobre a infância e compreendida toda a sequencialidade temporal que a antecedeu: do mundo antigo ao moderno e até à contemporaneidade, será nossa intenção embarcar numa viagem que nos possibilite acompanhar o lento mas gradual processo que conduziu a condição infantil à tribuna da libertação, da igualdade e da liberdade. Simultaneamente, está nos desígnios do nosso estudo contribuir, de algum modo, para uma apreensão da complexidade que toda esta dinâmica suscitou.

À luz destes pressupostos, definimos como objecto do nosso estudo a educação e os direitos da criança, fundamentado-se, primeiramente, sob um ponto de vista histórico para, de seguida, se perspectivar em termos de desafios pedagógicos. Com base numa sequência temporal que convida a mergulhar na história da infância, e bem assim nos argumentos que antecederam a emergência dos documentos de direito específicos, procuraremos seguir um percurso investigativo que permita abordar o modo como a lógica inscrita nos valores da modernidade foi precedida de uma ideia que, durante séculos, colocou o “outro” à distância, sob o regime da desigualdade e da submissão.

O objectivo do nosso estudo é contribuir para uma análise mais aprofundada da questão dos direitos da criança, atendendo às implicações que desencadearam nas sociedades actuais, mormente em termos educativos, ressalvando, no entanto, que não se trata de um estudo específico da área do direito. Esse propósito vai levar à necessidade de construir uma perspectiva histórica da problemática da infância e dos seus direitos, tendo em conta as diversas representações registadas ao longo da sua história para, posteriormente, conduzir à determinação dos desafios que resultam da

afirmação progressiva dos direitos da criança, especialmente no campo educativo. A esta luz, e sem pretendermos esgotar o assunto, queremos sobretudo uma reflexão e fornecer um contributo relativamente ao modo como deve ser compatibilizada a actual relação pedagógica entre o educador/professor e a criança-cidadão.

Com este propósito, o procedimento metodológico adoptado para o nosso estudo atenderá, não só a uma revisão de literatura direccionada para o tema em análise, como também a uma discussão e problematização histórico-pedagógica. Concomitantemente, socorrer-nos-emos da hermenêutica de textos, essencialmente quando nos debruçarmos sobre os três documentos específicos dos direitos da criança e outros, cujos intentos contemplem nos seus desígnios a problemática infantil e a sua condição contemporânea. A hermenêutica de textos é, na verdade, uma técnica adequada ao nosso objecto de estudo, já que, como escreve Palmer, permite a «"dissecação" do objecto literário»⁽⁴⁾. Com efeito, «Este processo de "decifração", esta "compreensão" do significado de uma obra é o ponto central da hermenêutica. A hermenêutica é o estudo da compreensão, é essencialmente a tarefa de compreender»⁽⁵⁾. Interpretar os princípios e artigos contemplados nos diversos textos sobre a infância e enquadrá-los numa conjuntura temporal específica torna-se, *ab initio*, uma tarefa incontornável da qual não nos poderemos abstrair. Como sabemos, «L'enfance est un object d'histoire extrêmement difficile à appréhender puisque nous ne la saisissons quasiment jamais *in vivo* mais seulement à travers les traces que les adultes nous en ont laissées»⁽⁶⁾.

No contexto dos parâmetros metodológicos que acabámos de enunciar, o nosso trabalho estrutura-se e organiza-se em duas partes.

Na primeira parte, intitulada "Educação e Direitos da Criança: perspectiva histórica", analisaremos o longo processo mediante o qual a criança passou de uma condição de mero ser biológico, sem qualquer estatuto social ou autonomia existencial, a um *alter ego*, um sujeito de direitos, um cidadão. Para isso, no Capítulo I, que denominamos "Educação e Representação da Infância: da antiguidade à contemporaneidade", será determinante lançar um olhar primeiramente à criança dos

⁽⁴⁾ Palmer, Richard (1969). *Hermenêutica*. Lisboa : Edições 70, p. 18.

⁽⁵⁾ *Ibidem*

⁽⁶⁾ Becchi, Egle, Júlia, Dominique. "Histoire de l'Enfance, Histoire Sans Paroles". In Becchi, Egle e Júlia, Dominique (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*. Paris: Seuil, p. 33

antigos para, de seguida, apreendermos a concepção moderna e contemporânea de infância. No primeiro momento, abordaremos a representação postulada pelas civilizações grega e romana, era cristã e idade média. De uma maneira geral, de acordo com a concepção antiga, a criança era parte integrante do universo feminino, onde permanecia até adquirir capacidades básicas de trabalho, de participação nas guerras ou de reprodução. Nessa altura, era imediatamente associada a uma espécie de adulez precoce. Como escreve Sarmiento, «paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos da geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio» ⁽⁷⁾. Embora alguns registos iconográficos e documentais testemunhem que o sentimento pela infância já terá ocorrido no decurso de outros períodos históricos, alvitra-se, contudo, que a consciência social da existência da infância só começa a emergir com o renascimento para se autonomizar a partir do século das luzes.

Alcançamos aqui um segundo momento que designamos por “A criança dos modernos”. Nele teremos oportunidade de vislumbrar de que modo, a partir do século XV, uma nova ideia de humanidade teve prometedoras repercussões na representação da infância. Incluiremos aqui o importante contributo cedido por Erasmo, onde, pela primeira vez na história da infância, a centelha dos direitos da criança começa a irradiar perante um referencial que subentende a igualdade para todos os indivíduos, sem excepção. Posteriormente, graças à emergência de uma redefinição moderna dos princípios de direito preconizados por Hobbes e Locke, é promovido o fim da autoridade tradicional e identificado um novo modelo de parentalidade, numa lógica de liberdade: a educação, ao invés de tender para a domesticação, deve sujeitar-se à liberdade da razão.

A partir do século XVIII, com a expansão da burguesia, a esfera familiar muda de estrutura: tornando-se mais íntima e restrita, na medida em que passa a reduzir-se ao casal e aos filhos, a criança é afastada do mundo dos adultos e protegida por uma família mais atenta e afectuosa. Surge, assim, a descoberta da infância. Esta realidade, que viria a aliar-se ao optimismo da cultura das Luzes, manifesta-se abundantemente e consagra a infância. Exemplo disso foi o sucesso de *Émile*, de Jean-Jacques Rousseau, em 1762. A partir daqui, mediante uma redefinição da infância enquanto período

⁽⁷⁾ Sarmiento, Manuel. “As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 11

singular da existência humana, a teoria rousseuista incluiu-a numa ideia de humanidade como liberdade, sob o prisma da diferença na identidade. As teorias sobre a infância, integradas num inovador ciclo gnoseológico, nunca mais cessaram de proliferar: de Pestalozzi a Froebel, dos pioneiros da Educação Nova aos seus seguidores, as teorias pedocêntricas iluminaram as sociedades e nunca mais cessaram de se afirmar. Além disso, a intuição mais profunda dos modernos centrou-se numa ideia de que ninguém tem possibilidade de se arrancar à diversidade das condições sociais ou naturais a não ser que se concorde em reconhecer, *a priori*, que «todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito». Esta intuição acabaria também por se aplicar ao pequeno e jovem ser. A dinâmica de igualização e, portanto, o florescimento de uma pedagogia fundada nos valores da igualdade e da liberdade, remeteu para o progressivo desmantelamento de um modelo educativo, fortemente enraizado num ideal magistrocêntrico. Contudo, a gradual concepção da criança em função da sua alteridade e irredutibilidade não poderia conduzir senão a inquietantes dificuldades de compatibilização entre liberdade e protecção.

Decorrente desta conjuntura e das transformações político-sociais resultantes do cataclismo da primeira grande guerra, tornou-se evidente a necessidade de definir um corpo de direitos para a criança, em virtude da sua irrevogável fragilidade. Face a isto, surge-nos no segundo capítulo, intitulado “Os Direitos da Criança numa Perspectiva histórica”, uma detalhada análise dos três documentos que consagram a criança enquanto sujeito de direitos: a Declaração de Genebra (1924), a Declaração da O.N.U. (1924) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Aproveitaremos também para lançar um olhar sobre outros textos, cujos intentos têm subjacente a temática dos direitos e a sua efectiva aplicabilidade. Concomitantemente, será nossa prioridade encontrar um fio condutor capaz de identificar em que termos a criança passa de uma condição de sujeito de protecção (consignada nos dois textos declaratórios) a uma condição de sujeito não só de direitos passivos, como também de direitos activos (contemplada no texto convencional). Apesar da vitória da liberdade e da autonomia ter suscitado a irrupção de algumas posições que misturam perspectivas aparentemente difíceis de combinar, a verdade é que encontramos proclamada a cidadania da criança, integrada numa lógica de participação, associação e dinamismo. Nesta perspectiva, e atendendo à extensão das liberdades fundamentais atribuídas à criança, que a pensam e concebem como um “igual”, como ajustar a educação face ao novo estatuto da infância?

Sob a mesma linha de orientação, e tomando os direitos da criança como referência de apoio, perguntamos: que desafios se impõem ao espaço escolar e, conseqüentemente, ao educador/professor no tempo em que vivemos?

Com o propósito de encontrarmos algumas respostas para este tipo de questões, a Parte II do nosso estudo, intitulada “Desafios Pedagógicos”, equacionará toda a problemática subjacente a esta dinâmica processual. Ao abrigo destes intentos, o Capítulo III, que denominamos “A Educação Face à Emergência da Criança-Cidadão”, centra-se na necessidade de promover uma reflexão crítica no que concerne ao estatuto contemporâneo da infância e aos desafios que esta realidade acarretou, mormente em termos educativos. Abraçando esta questão como plataforma de apoio, será nossa prioridade mostrar em que medida o estatuto de criança-cidadão solicita inovadoras estratégias de acção. Garantir ao modelo infantil contemporâneo todas as condições que lhe permitam usufruir dos seus direitos-liberdades requer uma educação na cidadania pela cidadania, na liberdade pela liberdade, mas com responsabilidade. Porque ser cidadão implica uma lógica que define direitos e determina deveres é, por isso, fundamental desenvolver mecanismos e estratégias que favoreçam um jogo onde o eu-tu-nós seja um evidência em ascensão, pautada pelo florescimento de um clima de respeito, tolerância, protagonismo infantil, autonomia e responsabilidade.

Alcançar as margens destes desígnios, no contexto de uma representação da criança enquanto sujeito de direitos activos, requer do adulto esforços acrescidos que incentivem a construção de espaços onde seja possível à infância desenvolver-se dentro desta inovadora perspectiva. Deste modo, lega-se à escola a responsabilidade de representar um dos principais nichos onde é projectada a participação e libertação do mundo infantil. Este propósito pode ser consolidado se, por um lado, ela se identificar, efectivamente, como um palco de exercício da cidadania e, por outro, se permitir o envolvimento da criança nomeadamente na gestão escolar e, conseqüentemente, nas teias de um ambiente democrático, onde todos os actores, sem excepção, sejam intervenientes dinâmicos e participativos. Toda esta linha sequencial implica que no quarto e derradeiro capítulo, intitulado “O Papel do Educador/Professor na Confluência dos Direitos da Criança”, o nosso máximo objectivo seja o de equacionarmos não só uma redefinição do papel docente, como também o de constatar em que medida lhe são fornecidas as garantias essenciais a essa redefinição. Num primeiro momento, a nossa análise será focalizada no âmbito duma perspectiva que põe em aberto a relação

contemporânea entre os grupos docente e discente. Aqui, o dito capítulo assumirá, por isso, uma vertente indagadora, sobretudo quanto ao modo como algumas questões, tais como a participação da criança no processo de ensino-aprendizagem ou o binómio autoridade/liberdade na relação educativa, encabeçam o inventário das principais inquietações educativas. Num segundo momento, focaremos o nosso olhar sobre os aspectos essenciais que caracterizam a rectguarda da acção pedagógica: entre a necessidade de atender ao estatuto da criança enquanto sujeito de direitos e a dificuldade de compatibilizar uma imagem de educador/professor enquanto promotor de uma efectiva cidadania democrática, encontramos evidentes entraves ou obstáculos, como sejam o perfil da sua formação (inicial e contínua) ou os desequilíbrios da sociedade. Promover uma reflexão sobre a condição actual da docência relativamente aos desafios que os direitos da criança lhe lançaram é, pois, uma tarefa que não podíamos deixar de realizar.

De acordo com esta intencionalidade e organização, o nosso estudo faz sobressair o desejo de mostrar que a representação contemporânea da infância e os direitos que lhe foram sendo gradualmente reconhecidos requerem a busca de novas finalidades pedagógicas e inovadoras estratégias de acção. Porque a problemática dos direitos da criança está em processo de interpretação e revisão, apenas pretendemos oferecer um contributo reflexivo que suscite a emergência de iniciativas semelhantes. Com efeito, e porque não foi nossa pretensão esgotar a abordagem do tema, se a partir dele irromperem investigações mais amplas ou abrangentes, já nos daremos por satisfeitos.

PARTE I

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

PRELIMINAR

A história da humanidade e dos direitos, pautada por uma extraordinária lentidão e temporalidade, teve como uma das suas principais consequências a condição da realidade infantil contemporânea e o proeminente lugar que passou a ocupar no seio da sociedade, da família ou da escola, nos quais a emergência dos direitos da criança e a preocupação de promover a sua efectiva aplicabilidade representam um dos marcos mais importantes de toda a história da infância.

No âmbito desta dinâmica, a representação da criança caracterizou-se diferenciadamente, em função dos contrastes e das transições ocorridas nos múltiplos períodos históricos. As épocas de crise que aí se circunscreveram, como o foram a decorrente do advento do humanismo, da filosofia educativa de Rousseau ou da pedagogia da Escola Nova, permitiram que se começasse, de facto, a equacionar não só os fins educativos como também os métodos até aí implementados, onde a relação adulto-criança era estigmatizada pelo síndrome da desigualdade e da obediência. A partir daqui, terão sido criadas as bases de desmantelamento do regime antigo ou de quaisquer indícios dele resultantes, a favor do regime moderno da identidade e da autonomia.

Todo este processo implica que lancemos um olhar sobre aquela que terá sido a situação da infância nos distintos períodos históricos, desde a época em que se concebia a criança segundo uma ideia de dependência e servidão, até ao momento em que se começou a erguer o andaime, de acordo com o qual, e muito paulatinamente, a criança se foi tornando sujeito de direitos. No âmbito de toda esta configuração processual, tornar-se-á necessário verificar o paradoxo salientado por Renaut: «Selon le régime des Anciens aussi bien que selon celui des Modernes, l'enfant a donc constitué un paradoxe. Sous le régime ancien de l'altérité, parce que l'enfant est un «autre» tout de même identique. Sous le régime moderne de l'identité, parce qu'il est un «même» néanmoins différent» ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p.13

O dealbar do século XX, no qual é consolidado um progressivo reconhecimento da infância, graças à proliferação de discursos pedagógicos assentes na ideia da liberdade, autonomia e singularidade da criança, trouxe consigo a necessidade de proteger a infância com articulados específicos, em função do princípio segundo o qual «a Humanidade deve dar à criança o que tem de melhor»⁽²⁾. As sucessivas declarações de direitos visaram esse propósito. Mas é com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 que, finalmente, se reconhece uma ampla gama de direitos da infância e se estabelecem normas, deveres e obrigações a todos os Estados que a subscreveram. O texto convencional de 1989 exprimiu, acima de tudo, o reconhecimento de que, para além de direitos-protecção, a criança tem também direitos-liberdades, decorrentes da sua efectiva apreensão como pessoa, em condição peculiar de desenvolvimento pessoal e social.

A progressiva densificação semântica dos direitos da criança associados à protecção, contém implícito o cumprimento de deveres que, de forma efectiva, legitimem essa protecção, quer por parte do Estado, quer por parte dos cidadãos. Se por um lado demanda que o quadro normativo garanta a dignidade da pessoa humana, enquanto elemento fundamental na qual se estriba o direito ao seu salutar desenvolvimento, por outro torna-se indispensável considerar e garantir, no acervo comum dos desígnios e valores que devem ascender a eixos regulativos do agir humano, que a criança deve ser concebida como elemento dinâmico, pessoa *in fieri*, onde o seu desenvolvimento postula o aproveitamento de todas as suas virtualidades e potencialidades. Dentro desta óptica, os propósitos básicos para a primeira parte do nosso estudo atendem, assim, a uma detalhada verificação do modo como a concepção de infância se transformou ao longo dos séculos, no sentido de compreender todo o processo que a consolidou como sujeito de direitos «respecté dans ses besoins et ses desirs spécifiques à plusieurs niveaux: en tant qu'individu et qu'être humain construisant sa propre personnalité dans une histoire unique et en devenir, mais aussi en tant que partenaire actif de son développement»⁽³⁾.

⁽²⁾ In preâmbulo da Declaração de Genebra (1924)

⁽³⁾ Danielle Rapoport, “De la Reconnaissance de la «Maltraitance» à l'Émergence de la «Bientraitance»”. In De Singly, François (2004). *Enfants-adultes. Vers une Égalité de Statuts?* Paris: Universalis, p. 96

A apreensão da criança como sujeito, não só de necessidades como também de capacidades é, porém, um processo inacabado. A sua história continua em função da dinâmica civilizacional da humanidade, cujas características conjunturais ditarão novas medidas de aplicabilidade. Por agora, sublinhar a lentidão desse processo, de todos os seus elementos antecipatórios até alcançar as evidências da sua consolidação, será a nossa prioridade.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

O que é uma criança? O que é o outro, aquele que não sou?...A entidade, identidade, como aquilo que é substancial ao ser algo fixo, seguro, separado do outro, e a imagem como aquilo que nos reflecte no outro, que reflecte o outro de mim, aquilo que torna possível uma aproximação.

Esperanza Figa ⁽¹⁾

A representação contemporânea da infância é a consequência, embora inacabada, das múltiplas transformações que se produziram ao longo dos séculos e da democratização das sociedades, baseada, não nos valores da tradição e da hierarquia, característicos das sociedades antigas, mas nos da liberdade e da igualdade, sintomas das sociedades modernas. Nesta lenta mas progressiva modernização inclui-se a relação adulto-criança, no âmbito da qual, e apesar das diferenças naturais, sociais ou culturais, o pequeno ser passa a ser considerado como um *alter ego*, como um «mesmo», todavia diferente.

No sentido de assimilarmos a evolução de todo este processo, no que se refere à representação da infância, vamos lançar um olhar primeiramente sobre a criança dos antigos para, de seguida, nos direccionarmos no sentido da criança apreendida pelos modernos, traçando deste modo os contornos que fomentaram a construção de um estado de direito para todos os indivíduos, sem excepção.

A criança dos antigos correspondeu à concepção de infância que, dos gregos aos romanos e até aos finais da Idade Média, se identificava, em grande medida, ora com uma ideia de indiferença ou inutilidade, ora com uma situação de total dependência ou servidão.

Quer na civilização grega, quer na romana, a relação criança/adulto estava potencialmente imbuída pelo carácter patriarcal da família. *Grosso modo*, durante o apogeu destas duas civilizações, esta característica obedecia, de forma prioritária, aos interesses pessoais do *pater familiae*, em detrimento de pressupostos que atendiam à protecção da criança. Simultaneamente, um ideal de patriotismo e, por isso, de consagração total à pátria estava na base de todos os esforços educativos. Não obstante a conotação mais pessimista da antiguidade clássica, testemunhos iconográficos revelam indícios de manifestações de afecto o que, na óptica de alguns autores, acaba por

⁽¹⁾ Citado por Oliveira, Alessandra. "Entender o Outro...". In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana (2004). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 181

contrariar a tese de Ariés de acordo com a qual esse sentimento só terá ocorrido aquando da descoberta da infância, operada com o advento da modernidade.

A queda do império romano e a influência cristã fez introduzir novos elementos, promotores de uma concepção mais optimista da condição infantil, essencialmente por se conectar à imagem de candura e inocência de Jesus Menino. Na alta Idade Média, apesar da persistência de uma ideia ambivalente de infância, são tomadas algumas posições contra práticas correntes desde a Antiguidade, como o eram o abandono ou o infanticídio, fazendo nomeadamente da oblação uma das primeiras manifestações de humanidade. Na verdade, este progresso deveu-se ao facto da criança abandonada ser acolhida por valia da sua condição humana e não da sua condição social. A concepção de infância durante a Idade Média teria, no entanto, correspondido à de uma condição de adulto em miniatura (*homunculus*), sendo vulgarmente confundida com as suas práticas e vivências, ao mesmo tempo que era colocada numa posição marginal em relação ao direito legislado.

A emergência do complexo processo da modernidade correspondeu ao advento de uma revigorante problematização da infância, pondo em evidência as práticas sociais que lhe diziam respeito, como a educação, aspecto que, em simultâneo, promoveu uma tomada de consciência por parte da humanidade em prol da sua existência não *homunculizada*, da sua especificidade e da sua liberdade. De facto, terá sido a partir do século XV, por meio dos ideais humanistas e do *quattrocento* italiano, que é despoletada uma acentuada promoção da problemática educativa, quer no âmbito da esfera familiar, quer no âmbito da esfera social. Entretanto, os primeiros indícios de desmantelamento do poder paternal preconizados por Locke, sustentaram a base de um progressivo trabalho de laicização na relação adulto-criança, promovendo o enfraquecimento, quer da autoridade parental quer do carácter sacrossanto do despotismo adulto, manifestamente enraizado desde a antiguidade. No âmbito desta dinâmica processual, a filosofia educativa de Rousseau e a inauguração de inovadoras propostas pedagógicas a partir do século XVIII, permitiram conferir à criança dos modernos um novo estatuto, assinalado pela sua pertença à comunidade dos iguais. Toda esta tendência terá sido cristalizada pela irrupção do movimento da Escola Nova, consolidado sobretudo nos inícios do século XX. Por via dos seus ideais pedagógicos, é desencadeada uma autêntica avalanche no seio dos pressupostos educativos vingentes, essencialmente por ter ousado substituir os velhos métodos pedagógicos da chamada

“Escola Tradicional”, por métodos inovadores, de acordo com os quais a criança, a sua identidade e a sua liberdade passariam a estar no centro das suas principais preocupações. De Dewey a Montessori, de Korczak a Freinet, entre outros, este movimento terá representado uma das principais inspirações à emergência das iniciativas declaratórias em prol dos direitos da criança.

De qualquer modo, no âmbito de todo este longo processo, e por muito que nos pareça paradoxal, entre gregos, romanos e medievais existe um laço que os liga aos modernos e às sociedades actuais: à sua maneira, atenderam a um sentimento da infância face a situações de desespero ou de esperança adiada, como foi, e ainda é, a do abandono de crianças. Contudo, o que os distancia é a concepção moderna de infância: como uma liberdade que apela para o reconhecimento de direitos e não pensada segundo valores de dependência e de servidão. A modernidade consistiu, segura e consistentemente, numa descoberta da infância como irredutível liberdade.

A - A CRIANÇA DOS ANTIGOS

Plus nous remontons dans le temps, et plus les traces que nous pouvons appréhender se révèlent fugitives, non pas que l'enfant n'ait pas tenu sa place mais simplement parce que la conception de l'enfant est autre.

Egle Becchi e Júlia Dominique ⁽²⁾

1. A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

A antiguidade greco-romana trata-se de um período ao qual não podemos ser indiferentes quando pensamos em abordar um projecto cujo cerne se encontra na análise da história da infância. Para que o consigamos, torna-se fundamental articular todo um conjunto de parâmetros histórico-sociais, fundamentais à sua compreensão e evolução, isto congruente com a especificidade que era atribuída à infância numa época tão precisa e particular.

No mundo dos antigos a criança era considerada como um *ego alter* pelo que a alteridade era imaginada como uma diferença de natureza, apesar da identidade infantil começar a ser alvo de interrogações. A concepção da criança pela antiguidade greco-romana limitava-se a colocá-la em duas posições de irrefutável contraposição: uma que a situava no campo sobre-humano, aliada à questão do mito das *crianças-deuses* ⁽³⁾, e outra que a posicionava no campo da dita criança real, no contexto da generalidade das vivências da época.

No que concerne ao primeiro campo, ou seja, ao mitológico, a criança era encarada como uma divindade, embora menor, que, mal nascia, estava dotada de capacidades sobrenaturais como a de conseguir falar logo após o seu nascimento. Esta questão toma outro significado quando a criança é colocada no outro campo, isto é, no âmbito do real e do social. Nesta dimensão ela vê-se reduzida a um total domínio do adulto, quer na sociedade grega, na qual já Aristóteles a caracterizava como «um homem incompleto e a idade da infância uma idade infeliz, mais próxima do estado de

⁽²⁾ Becchi, Egle e Júlia, Dominique. "Histoire de l'Enfance, Histoire Sans Paroles ?". In Becchi, Egle e Júlia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 13

⁽³⁾ Julgamos interessante realçar a posição que ocupavam Hermes e o seu filho Pan, Apolo, Hefaios e Dionísio que, na perspectiva da antiguidade a humanidade lhe era submissa e cativa.

servidão do que do homem livre»⁽⁴⁾, quer na sociedade romana onde é colocada sob o total e incontestável domínio do *pater familiae*. Tanto em Roma como na Grécia a educação era considerada como uma iniciação no sentido em que, à medida que as diferentes fases da vida se iam sucedendo, elas correspondiam à irrupção de um novo ser, resultante de um período pelo qual não poderia deixar de passar, até se tornar naquilo que estava destinado por natureza. Independentemente do processo educativo aplicado, o fim do percurso de cada um estava fixado *a priori*, obedecendo à ordem da natureza e à imutável ordem do mundo. A este respeito, e no sentido de reforçar que função as sociedades antigas atribuíam à educação, Alain Renaut afirma que «plutôt que d’ouvrir un avenir, elle contribuait avant tout à reconduire l’héritage de ce que l’on avait toujours été, y compris avant sa naissance, chez ses prédécesseurs au sein de la même lignée »⁽⁵⁾.

Mediante isto, a educação baseava-se num dispositivo que separava a criança do adulto pela materialização deste distanciamento, através da distinção de múltiplas e diferenciadas “idades da vida”, tão divergentes umas das outras como se de outro ser se tratasse. Na perspectiva aristotélica, a educação podia ser dividida em várias fases: desde o nascimento até aos sete anos, defendia que era sobretudo ao desenvolvimento físico que se deveria dar atenção, de forma sadia e dissociada dos escravos; dos sete anos à puberdade, a criança é exposta a um vasto currículo disciplinar e só os estudantes realmente superiores prosseguiam os seus estudos.

Contudo, as sociedades tradicionais tinham um sentimento da infância caracterizado pela superficialidade: a criança ou era colocada no plano sobre-humano ou abaixo da humanidade, representada pelo adulto e, neste caso, era encarada como se tratasse de alguém cuja situação de pouca capacidade e improdutividade não merecesse grande atenção, sendo, por isso, desprovida de afecto e real vinculação no sentido mais intrínseco do sentimento. A missão da família tradicional residia, assim, e em grande medida, na preservação e conservação de bens e não em valores como o do afecto e do amor. Remetida para uma cultura profundamente enraizada, a criança das sociedades greco – romanas sujeitava-se a seguir os ideais para os quais era educada: enquanto que o ideal grego de educação assentava numa combinação entre o físico e o intelectual,

⁽⁴⁾ Fernandes, António. “ A Mundividência Cristã da Criança Numa Perspectiva Histórica: entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança”. In Formosinho, Júlia (coord.) (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 267

⁽⁵⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 14

onde tanto o intelecto como a bravura física tinham de ser cultivados, o ideal romano atendia ao cultivo da virilidade e do auto-controle. No seio destes ideais, a criança era concebida mediante aquilo em que se iria tornar e não mediante aquilo que era, na sua individualidade e especificidade.

1.1. A Criança na Civilização Grega

A criança da Grécia antiga limitava-se a ser perspectivada como uma espécie de esboço de ser humano, passando os seus primeiros sete anos em casa (*oikos*) entre adultos, confundindo-se com as suas vivências para, posteriormente, o seu destino depender, logo que atingisse a idade adulta, do regime político da cidade (*polis*). De acordo com o que afirma Jean le Gal, a criança «a través de la participación en la vida común y de la imitación de los adultos (...) aprendía los costumbres, los usos, las creencias, los comportamientos, los derechos y las prohibiciones que hacían que se adaptara íntimamente a su medio»⁽⁶⁾.

A cultura grega clássica, àquilo que hoje tão simplesmente designamos de “criança”, fazia uma divisão cronológica e lexical que denominavam por “idades da vida”, repartidas desde a nascença até aos catorze anos: *bréphos* (bebé), *teknon* (menino / menina), *néos* (rapaz / rapariga) e *paidion* (adolescente).

A partir do momento em que a criança deixa a *oikos*, começa a ter vivências comuns com o grupo onde se irá integrar, o *agélai*, constituindo este um poderoso instrumento de socialização: dos sete aos catorze anos aprenderá a conviver em grupo, a adquirir regras comuns, a submeter-se à disciplina recíproca e, inclusivamente, à autoridade dos colegas mais velhos que evidenciassem maior capacidade de liderança e desempenho nas competições lúdicas. Aqui teria, portanto, a oportunidade de revelar as suas competências, nomeadamente para actividades desportivas, pré-militares, de leitura, de canto e dança, estas últimas mais destinadas às raparigas.

A vida em grupo é, efectivamente, a nota dominante dos futuros habitantes e difusores da Grécia, principalmente dos espartanos para os quais o objectivo crucial da educação era formar cidadãos capazes e obedientes, num clima de austeridade e de sofrimento, fossem do sexo masculino, fossem do feminino: os rapazes com vista a um

⁽⁶⁾ Le Gal, Jean (2005). *Los Derechos Del niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial GRAÓ, p. 28

próspero desempenho militar e as raparigas visando a sua formação, no sentido de alcançarem uma total consciencialização dos seus deveres de mulher e esposa, robusta e capaz de dar à luz filhos fortes e saudáveis. Neste sentido, do único tipo de figura admitida para o rapaz (a de guerreiro) à que era estabelecida para a rapariga (a de jovem casadoira), o magno propósito desta civilização era a formação dos seus cidadãos dentro dos parâmetros da República. A este respeito Becchi escreve que,

(...) la vie de groupe est le trait particulier de cette éducation Spartiate :garçons et filles vivent avant tout avec leurs pairs, même si pèse sur eux, en permanence l'obligation de devenir un guerrier parfait ou une femme capable et héroïque (...) La distinction entre les ages dans les subdivisions internes du troupeau et la ritualisation du quotidien sont les points forts de cette maturation, qui offre un éventail réduit des modèles à suivre : le chef du groupe, le vaillant soldat, et, pour les filles, la mère saine et courageuse ⁽⁷⁾.

A perda de vigor espartano trouxe, por extensão, algumas mudanças à condição da própria infância, nomeadamente no que concerne às novas referências da vida quotidiana. De qualquer forma, mesmo na fase final do esplendor de Esparta, a criança reflectia uma dupla evidência histórica: a sua educação desenvolve-se de acordo com uma série de actividades que visavam o predomínio e apogeu da *polis* em concomitância com a prática de uma utopia política e pedagógica, sobretudo uma utopia platónica, desfalcada da realidade.

Já no que se refere à condição infantil da sociedade ateniense, esta distancia-se daquela que analisamos em Esparta, essencialmente quando nos referimos às crianças filhas de cidadãos. Aqui, é de realçar a preocupação iminente de lhes ser concedidas todas as oportunidades que visassem uma formação aberta às responsabilidades de cariz político, sem descurar o ócio e o lazer. Como refere Jean le Gal «luego éste era educado hasta la edad de 7 años en familia y, a continuación, chicos y chicas iban a la escuela. Allí aprendían a leer, escribir, álgebra y canto, a la vez que practicaban ejercicios físicos» ⁽⁸⁾. O ideal da educação grega não era, de facto, o profissionalismo nas artes mas antes o culto do prazer e da participação. A educação ateniense era mais literária do que religiosa, tendo como principal meta o cultivo das ciências, das humanidades e da

⁽⁷⁾ Becchi, Egle. "L'Antiquité". In Egle Becchi e Dominique Julia (Dir). *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p.p. 42-43

⁽⁸⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía.*, op.cit p. 28

diversidade lúdica, em paralelo com o empreendimento da cultura das grandes figuras mitológicas. Contudo, em relação às crianças de condição inferior a situação inverte-se. Nesta perspectiva, Le Gal escreve ainda que «esta educación humanista no tenía para nada en cuenta a los hijos de los esclavos, quienes debían contentarse con una enseñanza utilitarista y, en cualquier caso, trabajan en la casa, en el campo o en las minas»⁽⁹⁾.

De qualquer modo, e apesar da condição social da criança ser um denominador comum entre atenienses e espartanos para o acesso à educação, é inegável a apreensão de substanciais diferenças entre ambas. Conforme escreve Becchi,

La vie du petit Athénien est très différente de celle du jeune Spartiate. La première enfance se déroule cependant de la même façon, à la maison, peuplée de grands et de petits, d'hommes libres et d'esclaves (...) Le petit garçon va à l'école à sept ans, les petites filles étant le plus souvent élevées à la maison. Cette enfance est riche d'activités ludiques (balançoire, saut à la corde, cerf-volant) et de jouets (des grelots pour les bébés)⁽¹⁰⁾.

Contudo, este quadro não equivale a dizer que Atenas soube enveredar por uma política educativa eficaz: por um lado, a fraqueza da prática educacional ateniense revelou-se no tratamento das raparigas, apenas limitadas aos rudimentos da educação; por outro, caracterizava-se pela falta de aplicação dos ideais educacionais, devendo-se este aspecto, em grande percentagem, a uma concepção de trabalho como se de uma actividade inferior evocasse. Simultaneamente, não foi capaz de organizar em grupos as crianças da mesma idade, optando por as reagrupar informalmente, independentemente de ser ou não a primeira vez que frequentavam a escola. A máxima pretensão estendia-se sobretudo à valorização dos heróis míticos e das grandes personagens da história para que, sob esses valores, fosse feita a passagem da infância à idade adulta.

⁽⁹⁾ *Ibidem*

⁽¹⁰⁾ Becchi, Egle. "L'Antiquité". In Egle Becchi e Dominique Julia (Dir.). *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 45

1.1.1. A antiguidade grega e as primeiras interrogações teóricas sobre a infância

Terá sido com a civilização grega que terão irrompido os primeiros indícios de identificação da criança como ser provido de especificidade, graças não só à sua individualidade como também à sua natureza psíquica.

Dentro deste propósito, a saúde infantil começa a ser alvo de alguma atenção, nomeadamente com Hipócrates, pioneiro na explicação das doenças de dentição nas crianças. A tradição oriunda de Hipócrates passa também a conceber a criança como uma espécie de mistura entre elementos húmidos e quentes ao contrário do adulto, alvo de um progressivo arrefecimento que torna a sua natureza seca e fria. Sob este prisma, mediante o qual a criança é apreendida como matéria informe, vai considerar-se essa idade da vida como sendo a única capaz de “dar forma” ao indivíduo, dado que, a partir do seu processo de arrefecimento e de dessecação, já não será viável obter um trabalho de estruturação e formação.

Também com Aristóteles são feitas as primeiras abordagens à psicologia infantil: defendendo que a educação deverá obedecer a três princípios (a natureza, o hábito e o intelecto), considera que é por via do segundo princípio e de bons hábitos que a criança progride de forma criativa, sublinhando que, como elas tendem a agir instintivamente, só por meio do hábito são controladas as actividades irracionais. De igual modo, deu relevância aos primeiros sete anos de vida da criança, durante os quais deveria ser criada sadiamente, prestando especial cuidado ao seu desenvolvimento físico e evitando associações com escravos. Durante este período Aristóteles defende que «não se deve fazer qualquer exigência de estudo ou trabalho à criança, para que o seu crescimento não seja impedido; e deve haver movimentação para que os membros não se tornem inactivos. Isso pode ser garantido (...) através da diversão, mas a diversão não deve ser vulgar, cansativa ou descomedida»⁽¹¹⁾.

Com Soranos e Galieno, já no séc. II da era cristã, evidenciou-se uma preocupação em distinguir a criança do adulto, no que se refere à antropologia medicinal. Simultaneamente, e no seguimento do já defendido por Aristóteles, é valorizada a importância do jogo no decorrer da infância, entendendo-se a *paidia* (jogo

⁽¹¹⁾ Citado Mayer, Frederick (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p.p. 150-151

e riso) como algo a valorizar nos primeiros anos de vida. Como afirma Philippe Ariès, recorrendo a Nilsson, historiador da religião grega, é sublinhado que:

(...) na Grécia antiga, (...) era costume nos primeiros dias de Março os meninos fazerem uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo. Eles a levavam de casa em casa, e recebiam presentes (...) Os meninos pulavam sobre odres de vinho, e as meninas eram empurradas em balanços ⁽¹²⁾.

Este tipo de iconografia dos jogos e brincadeiras tinha, muitas vezes, uma forte ligação com cerimónias religiosas sendo a brincadeira quem compunha o seu rito principal. Só muito lentamente, a brincadeira se foi tornando mais individualizada e, sob esse processo, cada vez mais reservada às crianças, à medida que as manifestações colectivas foram sendo desvirtualizadas pelo mundo dos adultos e dessacralizadas.

De qualquer forma, é incontestável a participação das crianças gregas nestas manifestações que, muito embora o fizessem em pé de igualdade com o adulto, lhes era atribuído um papel específico, normalmente reservado pela tradição.

Noutra perspectiva, mesmo nas idades que precediam a ida para a escola, as brincadeiras das crianças já faziam denotar a diferença de sexo e do papel que cada um iria ter na vida adulta. Efectivamente, na óptica do que afirma Becchi,

Ces jouets servaient aux enfants des deux sexes à apprendre leurs rôles respectifs, et, si tous jouaient à la balle et à la toupie, les poupées et les instruments de cuisine étaient réservés aux filles, les carrioles et les cerceaux aux garçons, distinction qui confirmait et accentuait cette différence des sexes que médecins et philosophes commençaient à théoriser et que la société considérait comme fondamentale ⁽¹³⁾.

Também este período (*bréphos e teknon*), identificado na primeira infância, sob o cuidado da mãe, da ama, da governanta ou de escravas, regista todo um conjunto de experiências com vista à formação da criança: é o caso da aprendizagem da fala, da distinção de papéis entre meninos e meninas, das boas maneiras e da introdução de pequenas actividades lúdicas.

A preocupação evidenciada pela civilização grega no sentido de promover a vida em grupo e a vida escolar, a partir dos sete anos de idade, até aos doze para as raparigas

⁽¹²⁾ Ariès, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 89

⁽¹³⁾ Becchi, Egle. "L'Antiquité". In Egle Becchi e Dominique Julia (Dir.). *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 45

e até aos vinte para os rapazes, é reconhecida, inclusivamente pelo poder público, como um dever cívico muito embora seja por meio de benfeitores, sob a forma de donativos, ou da família que se tornava possível a aprendizagem das diversas áreas: a poesia, a recitação, a leitura, a escrita e o cálculo (ministrada pelo *didaskalos* e, sempre que fosse necessário, era solicitada a ajuda de uma espécie de auxiliar, o *hypodidaskalos*). A par desta realidade, é inegável a pretensão de escolarizar as crianças, em sintonia com os seus pares, num misto de exercício físico, psíquico e lúdico, onde os castigos corporais se aliavam à necessidade de promover a educação dos futuros cidadãos gregos.

1.1.2. A criança platónica

A antiguidade grega, concomitantemente com toda a dimensão mitológica que a caracteriza, é também povoada por um conjunto de crianças do imaginário histórico, filosófico e artístico, desde os pequenos heróis e pequenos reis aos pequenos deuses.

No seio de todas estas crianças imaginárias terá sido a criança platónica⁽¹⁴⁾, a mais célebre em virtude de, em paralelo com a filosofia de Platão, a infância definir um estado perfeito sobretudo porque «l'enfant est donc le sujet fondateur de la polis juste»⁽¹⁵⁾.

No sentido de garantir a formação de cidadãos perfeitos, a educação da criança grega será baseada na referência a modelos social e moralmente aceites, sob o prisma da beleza e da harmonia, com o crucial objectivo de alcançar a perfeição. Platão já atribuía importância à primeira infância, essencialmente por entender que era, desde tenra idade, que se desenvolviam bons hábitos e se ensinava através dos bons exemplos. Considerava crucial enfatizar o ideal de bravura logo desde os primeiros anos de vida.

A partir dos sete anos, altura em que a criança deixa a *oikos*, o seu quotidiano torna-se mais social, partilhando normas comuns entre os seus pares, sendo acompanhada por jovens escravos à escola, a lugares sagrados, participando inclusivamente, desde muito jovens, nos sacrifícios, danças, cantos e rituais religiosos

⁽¹⁴⁾ A este respeito será interessante acrescentar que a criança platónica simbolizava a criança de um passado glorioso e o futuro da próspera e idealizada República.

⁽¹⁵⁾ Becchi, Egle. "L'Antiquité". In Egle Becchi e Dominique Julia (Dir.). *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 56

da comunidade, submissa às orientações e definições dos magistrados a cujo controle adultos, crianças, educadores e alunos se submetiam.

Atingindo a idade dos sete anos, a *néos*, a vida da criança institucionaliza-se e o ensino é aplicado com severidade e autoritarismo, a par com a aprendizagem de disciplinas de carisma intelectual, artístico (como a ginástica e a música) e lúdico. Paralelamente, e sempre sob o prisma que abraça a imitação de modelos, os rapazes, desde cedo, são incentivados a estrear-se na prática de exercícios quer de caça, quer de guerra, no sentido de adquirirem uma formação congruente com a imagem da dita criança platônica que vá de encontro aos ancestrais paradigmas gregos. Não esqueçamos que Platão terá atribuído fundamental importância às crianças, essencialmente para explicar que é pela educação que são formados os melhores cidadãos.

Esta concepção de infância intrinsecamente aliada à mitologia, bem mais enraizada do que na antiguidade romana, fez da criança grega alguém sobre a qual se parece ter ignorado a sua real essência como mortal, onde os seus sentimentos são subvalorizados e negligenciados em prol de uma pretensão aliada simplesmente à formação de cidadãos que honrassem e prestigiassem o esplendor da *polis*. Relativamente a este aspecto, Becchi não terá tido dúvidas em afirmar que, ao invés da criança grega, a criança romana «c'est un enfant situé dans le temps et dans l'espace, dans les rythmes de la vie et de la collectivité, qui se présente à nos yeux et non plus seulement à notre imaginaire»⁽¹⁶⁾, tal como constataremos de seguida.

1.2. A Criança na Civilização Romana

Assim como na Grécia, o mundo romano mostrou indícios de identificação da infância, nomeadamente pelo valor que atribuiu às múltiplas definições reservadas às crianças. Neste sentido, e no seguimento do que afirma o último autor convocado, «dans le monde latin également, il y a avait plusieurs mots pour designer l'enfant (avec des variations selon les époques), selon les phases de l'enfance, le contexte, les modalités juridiques»⁽¹⁷⁾. Como termo básico usavam *infans*, correspondente ao momento em que a criança deixava a casa e ia para a escola. A partir dessa altura, passaria a ter uma nova denominação, substituindo-se *infantes*, que significa “não falantes” por *puer*, sinónimo

⁽¹⁶⁾ *Ibidem*, p. 62

⁽¹⁷⁾ *Ibidem*, p. 51

de “criança falante”. Com base nas características desta idade, «il l’entreprenid la plupart du temps à l’école, de sorte que la distinction entre les *infantes* et les *pueri* recouvre la distinction entre les non scolarisables et les scolarisables»⁽¹⁸⁾.

A *pueritia* duraria, assim, desde o momento em que a criança entrava na escola até aos catorze anos, isto em relação aos rapazes, sendo-lhes permitido participar em actos guerris e militares e, se fosse conveniente, casarem-se. Entretanto, no caso de visarem o prosseguimento dos seus estudos, só o poderiam fazer quando completassem dezassete anos, momento a partir do qual integrariam a classe dos *iuniores*, que significava “plena puberdade”, onde permaneceriam até aos vinte anos. Quanto às meninas, as idas à escola só eram concedidas até aos doze anos e, a partir desta idade, mais precocemente do que os rapazes, também poderiam casar-se, caso fosse a vontade do pai, com um homem geralmente mais velho, por vezes dezenas de anos. O fim da infância no seio da civilização romana era, contudo, determinado não em função da idade como factor de referência mas segundo a vontade do *pater familiae*. Na verdade, o seu carácter sacrossanto permitia-lhe, inclusivamente, declarar ou não a puberdade dos seus filhos, após a constatação das características necessárias, tais como o aparecimento dos primeiros pêlos púbicos.

O fim da infância e o início da puberdade eram celebrados num acontecimento festivo a que o mundo romano apelidou de *liberalia*, sendo o abandono das insígnias da infância o acto mais marcante da cerimónia, nomeadamente a mudança de vestuário⁽¹⁹⁾ e a destruição do amuleto que trazia consigo desde a nascença. Neste sentido, tudo aquilo que a criança deixava de usar no dia da *liberalia* tratava-se, simplesmente, de abandonar as insígnias que a prendiam à sua pureza e inocência.

No cerne de todo este processo, desde o nascimento até à vida adulta da criança surge a família romana, encarada, dentre todas as instituições, como a célula básica, quer se tratasse de uma família biológica, quer se tratasse de uma família adoptiva. Dentro deste contexto, e conforme escreve Jean le Gal «durante la Republica romana, el hijo del ciudadano era educado en el respeto hacia los antepasados, la sumisión a la familia y la entrega a la patria»⁽²⁰⁾. Neste sentido, era à esfera familiar a quem se atribuía

⁽¹⁸⁾ *Ibidem*, p. 71

⁽¹⁹⁾ Quando atingia a puberdade, o adolescente deixava de usar a toga bordada de purpura que usara durante a infância e passaria a vestir uma toga lisa. Aquele que a começasse a usar tornar-se-ia num *uesticeps* ou *togatus*. Ao invés, a criança que ainda não atingiu a puberdade era um *inuestis*.

⁽²⁰⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía.*, op. cit.p. 29

a primeira grande incumbência no que concerne à formação cívica e moral das crianças, sobretudo a partir do século IV a.C., altura em que são criadas as primeiras escolas elementares. Com a expansão do império, o Estado foi adquirindo um papel fundamental na educação, incentivando a criação de escolas e remunerando os mestres. Contudo, na esfera civilizacional romana, a disciplina era muito rigorosa tendo-se expandido por todos os lugares conquistados, como a Gália, traduzindo-se como uma espécie de marca de referência dos ideais romanos.

Antes da ida para a escola, e sobretudo nas famílias mais abastadas, a educação da criança é envolta em práticas e rituais religiosos, sendo este percurso protegido pela crença em divindades associadas à infância ⁽²¹⁾. A figura da mãe romana ⁽²²⁾ parece aliar-se a uma componente afectiva e educativa mais estreita do que a mãe grega, essencialmente pelo cuidado em ser um modelo a seguir, tal como o pai, não em função das figuras do passado e mitológicas, mas em função do dever cívico e moral para com a pátria. A partir dos sete anos, a criança recebe a escola como outro lugar de aculturação, complementar à família: geralmente, as crianças das elites continuam com os seus preceptores e as de origem mais humilde têm acesso às chamadas *ludus litterarius*. Nalguns casos, e com vista a um máximo proveito escolar da criança, alguns escravos de origem grega, os *paedagogus*, considerados mais cultos do que outros, eram utilizados para acompanhar as crianças no decurso das suas práticas pedagógicas.

Sob este prisma, o sistema romano, ao declarar-se mais institucionalizado do que o mundo grego, destaca-se também graças ao encargo que alguns adultos já tinham, de forma expressa, em se dedicarem, a tempo inteiro, à infância. O objectivo tendia, acima de tudo, para uma necessidade que, de acordo com Becchi, se encontrava «plus centrée sur des modèles auxquels s'identifier afin de devenir grand» ⁽²³⁾, o que reduz esses modelos essencialmente à imagem dos pais em detrimento do misticismo ao qual os homólogos gregos se vinculavam. Simultaneamente, a vida social era mais linear, mais homogénea, muito inscrita dentro da concepção da *res publica* pelo que não será de estranhar que a criança e o jovem romanos, ao serem submetidos a uma pedagogia parental, estão também submetidos a uma obrigação cívica. Todo este quadro não

⁽²¹⁾ Realce para a deusa Rumine que protegia o aleitamento; Cunina que zelava pelo bebé enquanto ele estava no berço; Eula que orientava na sua alimentação; Abeona que o salvaguardava aquando dos seus primeiros passos.

⁽²²⁾ Nas palavras de Virgílio, este aspecto é evidenciado quando escreve *incipit parue puer, risu cognoscere matrem*, ou seja, “começa, criança, por reconhecer o sorriso da tua mãe”.

⁽²³⁾ Becchi, Egle. “L’Antiquité”. In Egle Becchi e Dominique Julia (dir.). *Histoire de l’Enfance en Occident : de l’antiquité au XVIII^e siècle*, op. cit. p. 53

equivale a dizer nem afirmar que, sobretudo o pai romano, confundisse cuidado e educação com indulgência. Como afirma Badinter a este respeito,

Os poderes do chefe de família, magistrado doméstico, reaparecem quase inalterados na Antiguidade, ainda que atenuados na sociedade grega e agravados entre romanos. Cidadã de Atenas ou de Roma, a mulher ocupava durante toda a sua vida um estatuto de menor, pouco diferente do dos filhos⁽²⁴⁾.

A figura do *pater familiae*, sendo a personificação da tutela e do poder, permitia que, através dela, fosse transmitida à família e aos filhos a lei do Estado. Como tal,

A autoridade do homem é legítima porque assenta na desigualdade natural existente entre os seres humanos. Do escravo desprovido de alma ao senhor do *domus*, cada um ocupa um estatuto particular que define a sua relação com os outros. Contrariamente ao escravo, do qual qualquer membro da família podia “usar e abusar”, o filho do cidadão era considerado um ser humano livre potencial. Imperfeito porque incompleto, dotado de uma faculdade deliberativa inicialmente muito reduzida, a sua virtude está em ser submisso e dócil para com o homem ao qual é confiado logo a seguir ao desmame (...) É natural que a mais completa das criaturas detenha o lugar de comando perante os outros membros da família, e isso de dois modos: em virtude da sua semelhança com o divino, como “Deus governa as criaturas”; em virtude das suas responsabilidades políticas, económicas e jurídicas, como “o Rei governa os seus súbditos”⁽²⁵⁾.

Aliados a uma rígida disciplina estavam, também, os castigos corporais, inclusivamente na escola. De facto, tal como confirma Jullien, os mestres de escola «se dejaban llevar fácilmente por la ira; con la mínima falta empezaban las injurias y los gritos que retronaban más allá del aula. La cólera era la guarnición indispensable de cualquier lección... La férula era el centro de la escuela que imponía una obediencia pasiva»⁽²⁶⁾. Aqui, a par com o autoritarismo, apelava-se ao estímulo e, por extensão, à rivalidade e disputa entre os alunos, pelo prémio que era atribuído aos mais dedicados. A pedagogia instaurada, fundida na valorização da virtude cívica romana, torna a criança como uma espécie de via para a glorificação da Roma vindoura.

1.2.1. Educação, política e religião

Na medida em que o Estado não se incumbia da educação das crianças, era à família a quem era remetida esta responsabilidade, mediante a cláusula de, conforme reforça Becchi «donner un jour des citoyens et des soldats capables de perpétuer le

⁽²⁴⁾ Badinter, Elisabeth (1980). *O Amor Incerto: história do amor maternal*. Lisboa: Relógio D'Água, p. 25

⁽²⁵⁾ *Ibidem*, p.p. 27-28

⁽²⁶⁾ Jullien (1885). Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. 29

«système politique et de le défendre»⁽²⁷⁾. Até lá, a criança não tinha qualquer interesse para a cidade até que atingisse a idade que lhe possibilitasse ter um lugar de proveito no seio da vida pública.

Uma das escassas participações das crianças na vida cívica de Roma prendia-se, essencialmente, com a intervenção em acontecimentos religiosos, manifestados no âmbito dos ritos familiares. Aqui, não só os rapazes como as raparigas assistiam aos sacrifícios, acompanhados pelo pai; as crianças nascidas livres, denominadas por *camilli et camillae*, podiam também participar nos cultos da cidade. A celebração do *ludus Troiae* (jogo de Tróia) tratava-se também, de igual modo, de um ritual onde o religioso e o social se fundiam: aqui, as crianças das famílias mais abastadas faziam um simulacro de guerra no qual celebravam a vitória contra o inimigo. Neste acontecimento, os rapazes acentuam a importância do seu papel no futuro e protecção da cidade, enquanto as raparigas participavam por meio de manifestações folclóricas.

Atingida a puberdade, os rapazes começam a ter uma participação mais activa nos rituais, essencialmente por se entender que este era um meio através do qual ficavam elucidados no que concerne à existência de forças malignas que pudessem interferir na sua sexualidade e promoção da fecundidade. Já no que se refere às raparigas, em obediência a um estatuto diferente do dos rapazes, não beneficiavam, com o advento da puberdade, do abrir de novas portas no circuito cívico ou social.

Independentemente de ter atingido esta *idade da vida* ela continua, em larga escala, a ser submissa a uma tutela masculina, fosse a do pai, fosse, posteriormente, a do marido. Ao abrigo desta condição, e pondo em evidência a filosofia aristotélica, Badinter escreve que, «semelhante à terra que precisa de ser semeada, o seu único mérito é o de ser um bom ventre. Como é dotada de fraca capacidade de deliberação, (...) a única virtude moral que lhe pode ser reconhecida é a de vencer a dificuldade de obedecer»⁽²⁸⁾. De qualquer modo, antes disso, e enquanto *infantula* e *puella*⁽²⁹⁾, a sua presença e estatuto na família era muito similar à do rapaz podendo beneficiar, inclusivamente, como já vimos, das idas à escola.

⁽²⁷⁾ Becchi, Egle. “L’Antiquité”. In Egle Becchi e Dominique Julia (Dir.). *Histoire de l’Enfance en Occident : de l’antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit.p.79

⁽²⁸⁾ Badinter, Elisabeth. *O Amor Incerto: história do amor maternal*, op.cit.p. 28

⁽²⁹⁾ *Infantula* e *puella* são o feminino de *infans* e *puer* que, como já vimos, significava “criança não falante” (antes dos sete anos) e “criança falante” (a partir dos sete anos, altura em que ingressa na escola).

Integrada no âmbito do *modus vivendi* romano, a própria denominação atribuída às escolas, *ludus litterarius*, ou seja, jogo literário, de leitura, de aprendizagem, engloba a intenção de a promover não só como lugar de aculturação como também de valorização do espírito e da alma dos futuros cidadãos de Roma. Aliás, esta ideia de jogo, integrada na ideia de instrução, associa-se à valorização desta componente no seio da própria infância do mundo romano, nomeadamente oferecendo, como prémio, aos alunos com melhores resultados, pequenos brinquedos em madeira ou um bolo em forma de letra.

Sem que consiga camuflar a disciplina a ela aliada, mas antes uma política que visava a competição, como convém sobretudo ao espírito de futuros guerreiros, subentende-se a promoção do jogo como elemento admirado pelas crianças. Algumas fontes indicam a existência, no mundo romano infantil, de brinquedos não muito diferentes dos que temos nos dias de hoje: as “matracas” ou espécie de guizos para os bebés, pequenos animais em barro ou em madeira para as crianças de 3 – 4 anos, bonecas de trapos para as meninas e bolas e piões para os mais crescidos.

A par de tudo isto, a imagem de infância que ressalta dos textos e monumentos figurados só pode ser concebida mediante uma conjuntura entregue aos valores defendidos pela civilização romana, ela própria criadora da sua originalidade.

1.2.2. Civilização Romana: visão pessimista vs visão otimista

1.2.2.1. Abandono e amor parental

A questão do *pater familiae*, detentor do estatuto de Pai – Marido – Senhor onnipotente, cujo poder é assemelhado ao de Deus, traz consigo interrogações perturbadoras e constatações inquietantes. Na sequência do que escreve Le Gal «en Roma, el poder paterno se ejercía en todos los ámbitos. Era el reino de la *patria potestas*: el niño era propiedad del padre, a quien debía someterse. El derecho romano reforzaba este poder absoluto y, hasta los 25 años, el niño era menor de edad legal»⁽³⁰⁾.

É sabido que esta autoridade absoluta lhe conferia sobre o filho o direito de decidir sobre a sua vida e sua morte (*ius vitae necisque*), de o mandar flagelar, de o vender, de o condenar à prisão, de o excluir da família. Este é, de facto, um quadro de extrema obscuridade que a qualquer um de nós causa repulsa e indignação.

⁽³⁰⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit.p. 29

Em virtude de uma das características de Roma antiga se aliar à autoridade paternal, o Estado não tinha capacidade para travar situações como as que acabamos de descrever, nomeadamente o abandono de crianças e o infanticídio. No seguimento do que advoga Fernandes «o infanticídio, o abandono de crianças recém-nascidas, a sua exposição e venda como escravos eram práticas correntes no mundo antigo»⁽³¹⁾. Paralelamente, colocava-se a questão de uma criança que tivesse nascido livre, ou seja, cidadã romana, mas posteriormente abandonada que, uma vez recuperada, se tivesse tornado escrava. Foi dentro deste contexto que o Estado romano, muito paulatinamente, para evitar o abandono e, por extensão, impedir que crianças oriundas de classes livres se tornassem escravos, se viu a braços com uma questão que carecia da necessidade de alterações. Inicialmente, as medidas tomadas passaram unicamente pela resolução de litígios civis relacionados com danos susceptíveis de terem sido causados pelo problema do abandono infantil e só no início do século II d.C. é decretado, no reinado de Trajano, a proibição de pôr na escravatura crianças que tenham sido abandonadas e, posteriormente, recuperadas. A esta medida ter-se-ia juntado aquela que impedia de alterar a condição original de uma criança, isto é, independentemente do *pater familiae* querer vender um filho, se este nasceu livre continuaria a sê-lo, fosse qual fosse a condição da família de acolhimento. No âmbito desta questão, e de acordo com o que escreve Renaut,

Tout au long des trois premières siècles de notre ère, l'objectif essentiel de la jurisprudence romaine en matière d'abandon se limite donc à préserver le statut des personnes nées libres en décrétant invalides les ventes d'enfants libres par leurs parents, à clarifier les questions d'héritage concernant les abandonnés et à protéger les droits de propriété des maîtres quand les esclaves abandonnaient leurs propres enfants⁽³²⁾.

Esta situação manteve-se até ao século IV, altura em que o imperador Constantino retira aos pais biológicos o direito de recuperarem um filho que haviam abandonado, concedendo, com isto, aos pais adoptivos ou proprietários todos os direitos decorrentes do acolhimento ou recolha de uma criança. Contudo, e apesar destas ligeiras oscilações,

⁽³¹⁾ Fernandes, António. “ A Mundividência Cristã da Criança numa Perspectiva Histórica: entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 277

⁽³²⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit.p. 92

a questão do abandono de crianças pelos pais nunca foi verdadeiramente contestada, permanecendo na história e mitologia antigas como prática corrente e banal ⁽³³⁾.

Teria sido necessário esperar pelo século XIV para criar hospícios destinados ao acolhimento de crianças abandonadas, com o despoletar de uma interpelação acerca destes actos na consciência colectiva.

Relativamente a esta questão que acabamos de abordar, e por muito contraditório que pareça, alguns registos demonstram a existência de um certo sentimento protector, nomeadamente por se louvar aqueles que recolhiam e educavam crianças abandonadas. Sobre esta questão, e em concordância com o proferido por Boswell:

(...) le sort des *alumni* ⁽³⁴⁾ était très variable et qu'en tout cas rien n'excluait qu'ils pussent devenir objets d'une affection sincère et, dans certains cas êtres érigés en héritiers : certes, en général, l'*alumnus* n'était pas destiné à la liberté, mais cela pouvait arriver (par affranchissement quand ils avaient d'abord été esclavagés), et d'autre part (...) entre l'absence de liberté et l'affection, il n'y avait pas nécessairement contradiction ⁽³⁵⁾.

Alguns indícios fazem-nos crer que, efectivamente, a civilização romana detinha algumas atitudes reveladoras de sentimento e afecto relativamente à infância. Aliás, as marcas e amuletos deixados aquando do abandono da criança, sob a intenção de a tentar recuperar, denotam, de certa forma, a existência de vínculo afectivo. Também já vimos que, com a celebração da *liberalia*, as crianças que haviam atingido a puberdade teriam de se libertar dos objectos e vestuário que as prendiam à infância, nomeadamente dos amuletos que as protegiam contra os maus espíritos. Ora, mesmo não se tratando de crianças que tivessem sido abandonadas, não é esta atitude uma prova de, pelo menos, protecção? É dentro deste contexto que Renaut se revela peremptório ao reforçar que,

Dans des sociétés qui n'étaient pas des sociétés d'abondance, ils abandonnaient leurs enfants, tout particulièrement dans les couches pauvres de la population, quand ils n'avaient plus le choix, et en considérant qu'après tout, dans une société où l'on valorisait le fait de recueillir les abandonnés, l'abandon était préférable à la mort: pour maintenir la qualité de vie de la famille, que faire d'autre, en l'absence de tout moyen de limitation prénatale, que de contrôler la taille de la famille après la naissance, et en quoi abandonner les enfants ne valait-il pas mieux que de les tuer? ⁽³⁶⁾.

⁽³³⁾ A este propósito temos os casos de Moisés, de Édipo, abandonado pelo pai em virtude de uma profecia, de Júpiter que, à semelhança de outros deuses e deusas, é suposto ter sido abandonado, e o conhecido caso de Rómulo e Remo cuja lenda conta a sua recolha por uma loba, que os amamentou, após terem sido abandonados no Tibre.

⁽³⁴⁾ Por *alumni* (plural de *alumnus*) eram denominadas as crianças adoptadas, depois de terem sido encontradas e ficado sob a protecção de uma nova família.

⁽³⁵⁾ Boswell (1993). Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit.p. 94

⁽³⁶⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit.p. 98

A história da infância, constituída, em grande medida, por contradições como a que acabmos de analisar, requer, efectivamente, uma compreensão assaz profunda das conjunturas que compunham a especificidade de determinada época ou momento histórico. De qualquer forma, algo nos faz pensar que, e contrariando a tese de Ariés que defende a inexistência de vínculo afectivo nos antigos, nenhuma sociedade humana é totalmente incapaz de dar indícios de alguma sensibilidade em relação à infância, sejam eles evidentes, sejam eles obscurecidos pela dinâmica e alma de uma civilização.

1.2.2.2. Infância e liberdade no contexto da Antiguidade

Na antiguidade, a liberdade era perspectivada não enquanto condição humana, mas enquanto condição social. Efectivamente, esta questão circunscrevia-se, de forma exclusiva, à condição do indivíduo, cujo estatuto e posição o distinguia no âmbito do contexto social.

A posição que ocupava o *pater familiae*, como personificação da autoridade absoluta, permitia-lhe decidir sobre os destinos, quer da esposa, quer dos escravos, quer dos filhos. Em relação a estes, já vimos que era ele quem orientava e decidia sobre o seu futuro e isto implica dizer sobre a vida e sobre a morte, podendo vendê-los, penhorá-los, recusá-los ou mesmo mandá-los prender ou condenar à morte. Paralelamente, era também o *pater familiae* quem decidia o futuro dos filhos em termos pessoais ou profissionais, ou seja, com quem casariam e que funções ou que actividade exerceriam no seio da sociedade.

A questão inerente à liberdade irrompeu, pela primeira vez, em virtude do abandono de crianças e de como proceder relativamente a cidadãos que nasceram livres e foram abandonados. Não esqueçamos que no império romano foram tomadas, como já vimos, algumas medidas de protecção a crianças pelos imperadores mais influenciados pela filosofia estóica: foi o caso de Trajano que, no sentido de proibir manter em escravatura crianças abandonadas, de quem se tivesse provas que nasceram livres, decretou que, mesmo em situação de abandono, a condição jurídica e social da criança ao nascer jamais se deveria perder em direito. Concomitantemente, ajudou os pequenos proprietários rurais a criar os filhos, medida esta que teria sido continuada por Antonino Pio e Marco Aurélio cujas esposas, inclusivamente, criaram instituições de protecção a

menores. A estas medidas ter-se-ia juntado a de proibir a venda de filhos, por intersecção das medidas levadas a cabo pelo imperador Antonino e por Diocleciano.

Da mesma forma, também a questão de “ a quem pertencia o filho da escrava” foi alvo de um despoletar de discussões entre juristas romanos da época de Cícero e imperadores cristãos. Relativamente a esta questão, Renaut remete para a posição de Cícero que, antes da era cristã, viria a defender que «à la différence du petit d’un animal, l’enfant de l’esclave ne peut pas être considéré comme un tel *fruit* ⁽³⁷⁾ et qu’il appartient au même maître que sa mère» ⁽³⁸⁾. No seu cerne, estamos aqui perante o irromper de uma consciencialização que começa a distinguir o mundo humano do dito mundo natural, mediante a necessidade de encontrar procedimentos que evitassem litígios no que concerne à questão de propriedade (muito embora continue a residir a questão: «a que proprietário?»).

Independentemente de tudo, tornou-se inegável o aparecimento de alguma sensibilidade em relação à infância, e isto mesmo perante as crianças mais subjugadas, lançando o andaime que viria a sustentar o reconhecimento de que todas as crianças nascem livres e iguais em direitos.

Sobretudo por razões económicas, no início do século IV, com o imperador Constantino verificou-se uma acentuada regressão no que se refere aos primeiros passos de protecção jurídica das crianças e, por extensão, nos primeiros direitos de que beneficiaram até aí. Efectivamente, à família que recupera uma criança abandonada são concedidos todos os direitos, retendo-se aqui dois pólos distintos que lhe possibilitam optar mediante duas condições: ou a acolhe como filho ou como escravo.

A situação económica, que via na mão-de-obra uma forma de expandir o império, atribuiu a que a maior parte das famílias que encontravam uma criança abandonada a encarasse como um potencial contributo, em termos de mão-de-obra escrava infantil. Neste sentido, optavam por a reter nesta condição, ao invés de lhe negarem o acolhimento, impedindo que ficasse votada ao abandono e, conseqüentemente, à morte.

A este respeito, o recuo registado com Constantino, não deixa de assinalar o mundo antigo como pioneiro na problematização da criança enquanto ser livre, embora sob circunstâncias que em nada se identificam com a ideia moderna de liberdade. De

⁽³⁷⁾ Por “ fruit” (fruto), do latim *fructus*, entendiam-se os filhos da escrava perante os quais a solução antiga defendia como sendo pertencentes ao usufrutuário que os obteve durante o usufruto.

⁽³⁸⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit.p. 126

qualquer modo, este foi um indício de que a longa trajetória da história da infância se serviu para caminhar no sentido dos ideais democráticos actuais.

A partir do séc. IV, embora muito longe de uma descoberta da infância, os imperadores cristãos promoveram o desenvolvimento de novas práticas colectivas e individuais no que se refere à questão, nomeadamente, do abandono infantil.

2. A CRIANÇA NA IDADE MÉDIA

2.1. O Advento da Era Cristã

Com o dealbar da era cristã e de uma nova cultura, face aos ideais do mundo e da humanidade, assistiu-se ao desenvolvimento de uma concepção de infância, em grande medida centrada tanto nas representações religiosas e culturais como nas práticas do quotidiano. Neste sentido, a imagem que a Bíblia integra da criança diz respeito a um elemento que aparece quase sempre como protagonista em acontecimentos cruciais da história do povo hebreu e, portanto, situada no âmbito da existência normal da humanidade. A visão centrada num ângulo mais optimista da criança é essencialmente reforçada com a emergência do Novo Testamento, cujo estatuto e missão a distancia da abordagem mitológica que lhe era atribuída, em larga escala, na antiguidade. Face a isto, Becchi não parece ter qualquer dúvida em afirmar que,

Par rapport à la culture páienne, la nouveauté est d'importance: dans le discours fondateur d'une histoire et d'une idéologie très différentes du paganisme, la place de l'enfant n'est plus marginale et les Évangiles mettent l'accent sur ce qu'il y a là de scandaleusement nouveau et d'exemplaire ⁽³⁹⁾.

No entanto, no Evangelho aparecem, também, crianças excepcionais, cujo destino está, desde o seu nascimento, ligado a acções providenciais como foi o caso de Moisés, Sansão e David que possuem «um dom excepcional de Deus resultante de uma intervenção divina» ⁽⁴⁰⁾ sem que, no entanto, se situem na dimensão do ideal mas, bem pelo contrário, misturam-se com o povo e, geralmente, são do povo.

Com o Novo Testamento, também a visão patriarcal preconizada pelo Antigo Testamento que, não muito longe da cultura greco-romana, assentava num ideal de pai

⁽³⁹⁾ Becchi, Egle. “Le Moyen Age”. In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit.p. 102

⁽⁴⁰⁾ Fernandes, António. “A Mundividência Cristã da Criança Numa Perspectiva Histórica: entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 267

como modelo para os filhos, vê alterado o seu estatuto essencialmente por ser introduzida uma nova ordem onde, por oposição ao que se verificou até aí, a criança surge antes como um padrão de referência para o adulto, pela pureza que simboliza, inocência e desprovida de maldade ⁽⁴¹⁾. Como escreve Fernandes, «De facto, o que se apreende do Novo Testamento é que não se trata apenas de reconhecer a autonomia do mundo infantil em relação ao mundo adulto mas de afirmar a centralidade daquele em relação a este» ⁽⁴²⁾. Com efeito, a apreensão de cândidos pormenores evidencia que:

Le rire, les pleurs, les premiers mots, l'apprentissage du langage, l'intelligence et la mémoire, le jeu, ce qu'on apprend à l'école, les relations avec autrui, le caractère, les silences, les émotions – c'est une conception morale et religieuse de la nature enfantine, qui affirme le caractère positif de l'enfance ⁽⁴³⁾.

Todavia, o advento da era cristã não deixou de ser também afigurado por alguns testemunhos que evidenciam um estatuto paradoxal, senão antagónico, da concepção de infância. Exemplo disso foi, nomeadamente, a teologia cristã preconizada por Santo Agostinho que, ao revestir-se de um cariz conflituoso e ambíguo em relação à criança, será determinada por um duplo ponto de vista: o que acolhe tudo o que ela tem efectivamente de novo e de específico e, por outro, o que a apreende como principal atributo do pecado original. Neste sentido, *As Confissões* de Stº Agostinho, remetem em simultâneo para uma imagem da criança mediante aquilo que ela tem de original, e cuja essência deve ser atentamente observada pelo adulto e para uma outra dimensão, cujos precedentes, enraizados no pecado de Adão e Eva, suscitaram a irrupção de um inevitável tornado de dúvidas, em relação à sua real candura. Esta presumível ambiguidade ter-se-á estendido a outras personagens religiosas de então: se a criança reflecte defeitos, por extensão reflecte assim uma inocência que não é totalmente inócua e ingénua.

Sobre este aspecto, Jean le Gal reforça ainda que o protótipo de uma concepção mais pessimista da infância encontrava-se, assim, e sobretudo, nas escolas dirigidas por clérigos, por identificarem a criança com «el dogma Cristiano de la corrupción de la carne y el concepto de expiación reparadora (...) El niño, de naturaleza viciosa, se

⁽⁴¹⁾ Não esqueçamos que a postulado do cristianismo assenta na máxima “ Em verdade vos digo: quem não receber o Reino de Deus como um pequenino, não entrará nele” (Lucas, Cap. 18, v. 16-17)

⁽⁴²⁾ Fernandes, António. “A Mundividência Cristã da Criança Numa Perspectiva Histórica: entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança”. In Formosinho, Júlia. (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 269

⁽⁴³⁾ Becchi, Egle. “Le Moyen Age”. In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit.p. 103

parecia a uma “rama torcida” que necessariamente había que enderezar”, tal como afirman los teólogos»⁽⁴⁴⁾. Dentro dos mesmos propósitos, mas sob outro ponto de vista, Badinter escreve que,

(...) a vontade da criança é demasiado fraca para ser realmente má ou opor-se conscientemente à vontade de Deus. Foi portanto uma figura de humildade que vós louvastes na reduzida conformação da criança quando dissestes: “ É aos que são como as crianças que pertence o reino dos céus”. A consequência de semelhante teoria será, é claro, uma educação totalmente repressiva e contra a corrente dos desejos da criança⁽⁴⁵⁾.

De acordo com esta sequência, Jean le Gal confirma que «Ante el niño, se imponía la “corrección”, ya que al no disponer de razón ni de experiencia, le era imposible enmendarse a sí mismo»⁽⁴⁶⁾. A instauração de uma dupla concepção de infância estabelece, assim, um paradoxo entre uma ideia de criança dotada de particularidades que não podiam vir senão do pecado original e da imperfeição, e uma ideia de criança concebida como uma entidade distinta, enviada segundo a vontade de Deus. Durante este período, inúmeros foram os autores cristãos dos primeiros séculos da nossa era que enveredaram por esta concepção conflituosa e antagónica da criança que duraria ao longo de grande parte da alta idade média. Sobre esta questão, Becchi acrescenta que,

Cette conception ambiguë, qui voit en même temps le bien et le mal chez l’enfant (...), a pourtant permis une observation plus précise et plus pertinente de la nature enfantine. Comparé à l’enfant de la pédagogie et de l’imaginaire gréco-romains, le non adulte du Moyen Age est mieux connu dans sa réalité, même si les témoignages sur son statut, sa vie, ce qu’il a en tête, ne sont guère plus riches qu’auparavant et doivent être eux aussi extraits, le plus souvent, d’autres champs de recherche historique⁽⁴⁷⁾.

Terá sido, desta forma, que a crescente expansão do cristianismo e a decorrente entrega de muitas crianças ao cuidado monástico, promoveu a adopção de um sistema pedagógico baseado na memorização da Bíblia. À luz dos ensinamentos de Cristo, mediante os quais a criança deverá ser admirada em virtude da sua inocência e humildade, eis que a concepção de um ser inclinado para o mal e para o pecado é gradualmente substituída pela sua revalorização. Neste sentido, terá sido graças à

⁽⁴⁴⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit.p. 29

⁽⁴⁵⁾ Badinter, Elisabeth. *O Amor Incerto: história do amor maternal*, op.cit.p. 52

⁽⁴⁶⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit.p. 29

⁽⁴⁷⁾ Becchi, Egle. “Le Moyen Age”. In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l’Enfance en Occident : de l’antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit.p. 105

cultura monástica, a partir do século IV, que a figura da criança será reforçada enquanto personificação do pensamento divino, desprovida de ódios e rancores mas abraçada pela inocência e simplicidade. Em congruência com o que escreve Burgoa, a partir daqui, em virtude de uma nova concepção da idiossincrasia da infância «Los legisladores monásticos del siglo IV al VIII – San Basilio y San Jerónimo, entre otros – establecieron (...) un tratamiento particular y afectuoso, sobre todo en la primera etapa de la infancia»⁽⁴⁸⁾.

Será, assim, uma concepção de criança enraizada numa devoção cada vez mais atenta às dimensões concretas e afetivas do Menino Jesus a que encontraremos até ao século XIII, onde é exaltada a simplicidade da infância, a qual o erudito deveria imitar, por atenção à sua sensibilidade divina.

O esboço deste quadro, decorrente da era cristã, para além de estreitamente relacionado com o cristianismo, estende-se à questão da escravatura que, indo de encontro às máximas preconizadas pelo Novo Testamento, era evocada a submissão dos escravos como se de uma graça de Deus se tratasse⁽⁴⁹⁾, aspecto este que trouxe consigo dúvidas persistentes no que se refere, nomeadamente, à questão do abandono de crianças e à questão da sua liberdade, concebida enquanto condição social e não enquanto condição humana.

De qualquer forma, são registadas medidas importantes que, pela sua extensão, marcam os primeiros séculos da era cristã como elementos que não podemos ignorar para a construção da história da infância.

2.2. A Oblação

Em virtude de um novo olhar sobre a infância, práticas correntes como o eram, na antiguidade, o abandono e o infanticídio tornaram-se alvo de preocupação, essencialmente com o advento do cristianismo.

No século VI, o Código de Justiniano, um imperador cristão, embora permita a venda de recém-nascidos, em caso de extrema necessidade dos pais, estabelece que todos os abandonados deveriam ter a condição de livres e de nascimento livre. Contudo,

⁽⁴⁸⁾ Burgoa, José (1998). *La Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: Editorial Tecnos, p. 34

⁽⁴⁹⁾ A este propósito, evidencie-se as palavras de Pedro quando se dirige aos escravos: “Vós, servos, sede obedientes aos vossos senhores com todo o respeito, não só aos bons e moderados, mas também aos rigorosos” Acrescenta ainda “Porque é uma graça o suportar contrariedades, sofrendo injustamente por amor de Deus” (In 1ª Carta de S. Pedro, Cap. 2, v. 18-25).

e na medida em que a autoridade de Justiniano estava circunscrita ao oriente bizantino, tradicionalmente ligado a questões como a do abandono, sem que este tenha sido limitado, não viu viabilizada a Disposição pela qual propugnou. Neste sentido, não será de estranhar que, perante este contexto, o abandono e venda de crianças tenha continuado a praticar-se nos primeiros séculos da era cristã.

Uma das primeiras preocupações da Igreja, nomeadamente nas figuras de Tertuliano, S. Jerónimo e Stº Agostinho, remeteu para a condenação da contracepção e aborto, sobretudo no império romano, cuja prática era usual, muito embora também estendessem a sua acção no âmbito da protecção social. De acordo com Fernandes «o abandono em larga escala de crianças ou a sua exposição em lugares públicos e igrejas, onde poderiam simplesmente morrer ou ser apropriadas e escravizadas por qualquer pessoa, vai conduzir à criação de modalidades de recolha de crianças por parte de instituições cristãs»⁽⁵⁰⁾. Rouche acrescenta que «à medida que a Ordem de S. Bento se expande na Europa, as suas comunidades monásticas transformam-se em verdadeiros infantários tal número de crianças que lhes são entregues ou abandonadas à sua porta»⁽⁵¹⁾.

A prática da oblação de crianças torna-se, assim, usual trazendo consigo um avanço no que concerne à prática do abandono, isto se concebido em termos de uma melhor protecção e salvaguarda das crianças abandonadas. Este progresso deveu-se à emergência de um sentimento de humanidade: embora se trate de uma outra forma de abandono - até porque a criança não mais podia deixar o mosteiro ao qual foi dada como oferenda⁽⁵²⁾ - era feito dentro de uma perspectiva mais humanizada, na medida em que estava assegurada a sobrevivência do abandonado. A este respeito, Renaut escreve e reforça que “il ne fait en ce sens aucun doute de l’oblation marque, quant au sort des enfants exposés à l’abandon, un progrès important – mais un progrès qui, peut-être parce qu’il procédait ainsi d’un sentiment d’humanité, fit surgir la nouvelle question de la liberté : celle de l’enfant comme tel»⁽⁵³⁾. Acrescenta ainda, a propósito da abordagem que foi feita num concílio, que

⁽⁵⁰⁾ Fernandes, António. “A Mundividência Cristã da Criança numa Perspectiva Histórica: Entre a Concepção Pessimista e a Concepção Optimista da Criança”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 278

⁽⁵¹⁾ Rouche (1989). Citado por Fernandes, António. “A Mundividência Cristã da Criança numa Perspectiva Histórica: Entre a Concepção Pessimista e a Concepção Optimista da Criança”. In Formosinho, Júlia. *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 278

⁽⁵²⁾ «Oferenda» é o significado de *oblatio*, do qual teria derivado o termo «oblação».

⁽⁵³⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit.p. 132

Un virage dont l'extrême importance ne saurait être trop soulignée: pour la première fois, dans des conditions de visibilité que garantissaient ici des décisions prises par un concile, l'abandon se trouvait discuté par référence à la liberté de la volonté considérée simplement comme telle, autrement dit en termes de liberté – condition humaine⁽⁵⁴⁾.

A ideia de conceber a oblação como uma humanização prende-se com o facto do abandonado ser agora entregue a uma instituição e, graças a ela, encaminhado. A partir daqui, a existência posterior do abandonado seria pensada mediante as suas convicções, adesões e, até, vocações. É de acordo com este registo que se situa a dimensão de liberdade da oblação: ao ser encarada como um ser humano, a criança passa a ser sujeito daquilo a que a modernidade chamou de “direitos”.

Esta progressiva renovação da representação da infância, muito embora não totalmente liberta daquilo que eram os vínculos antigos e não sendo identificada como uma súbita consciencialização da especificidade da criança, é, no entanto, um aspecto que sobressai no contexto da era cristã. A relevância de toda esta dinâmica é sublinhada nas palavras de Renaut quando, de forma irrepreensível, argumenta que:

Autour de cette pratique de l'oblation s'est produit en Occident comme un pivotement dont elle a fourni l'occasion, ou l'une des occasions, mais qui se rattache plus profondément à l'apparition, dans le cadre du christianisme, de la reconnaissance au moins partielle de la liberté, comprise en termes d'autonomie, comme constitutive de l'humanité de l'homme.(...)Il se trouvait dans le christianisme des ingrédients intellectuels et axiologiques de nature à faire apparaître comme contradictoire le don d'un enfant, sans son consentement, à une institution religieuse cultivant par ailleurs des convictions où figuraient en bonne place l'idée de choix, de responsabilité, voire de subjectivité⁽⁵⁵⁾.

Contudo, alguns mosteiros terão sido, durante largos séculos, um palco onde o conflito entre as duas concepções de liberdade (condição social / condição humana) ainda ocupava algum espaço, principalmente na distinção entre crianças nobres ou livres e crianças servas: às primeiras eram destinados cargos sacerdotais e às segundas cargos servis, fazendo prevalecer a ideia antiga de liberdade enquanto condição social.

No século XIII, Gregório IX modifica o estado jurídico da oblação mediante o qual, só aos doze anos as raparigas, e aos catorze os rapazes, fariam a profissão de fé que os vincularia ao mosteiro. As crianças votadas à vida monástica, antes destas

⁽⁵⁴⁾ *Ibidem*, p. 134

⁽⁵⁵⁾ *Ibidem*, p.p. 136-137

idades, poderiam abandonar a instituição se assim o entendessem, alterando assim a condição de irreversibilidade que, até aí, caracterizava os mosteiros.

No mesmo século, Inocêncio IV terá incluído no Direito Canónico a obrigatoriedade de confirmar os votos aos quinze anos, alargando o prazo de opção para uma idade em que a criança era dotada de um maior discernimento. Emerge, perante isto, uma progressiva consciencialização que reconhece ao adolescente o direito de poder escolher aquilo que em criança não lhe foi permitido.

Paralelamente a estas medidas, a exposição de crianças, o aborto e o infanticídio, ao serem vigorosamente condenados pela igreja, remete para uma nova concepção de direito paternal, retirando ao pai um poder que, desde a antiguidade, lhe era concedido, embora cada vez menos reconhecido com o advento da era cristã: o infanticídio. Na medida em que a criança é concebida como um “encargo divino”, criatura de Deus, é necessário fazer dela, a qualquer preço, um bom cristão. Face a isto, oferenda de Deus ou cruz a carregar, os pais não podem usar e abusar do filho, aplicando-lhe a definição clássica de “propriedade”. A esta luz, ao ser suprimido o direito de morte - pois «a vida e a morte de alguém só a Deus pertence» - concordamos com Badinter quando escreve que «perante o mal incompreensível e a miséria da imensa maioria, compreende-se que era preferível temporizar com o estado de necessidade, tolerando o abandono para limitar o infanticídio»⁽⁵⁶⁾. Efectivamente, e apesar dos esforços da igreja, a recessão operada a partir do século XIII, favoreceu o reaparecimento de práticas de outrora, como o foram o abandono, a venda e até a escravização de crianças.

Em finais do século XIV, surgem pela mão da igreja os hospícios, revelando-se como medida decorrente da massificação do abandono, proliferando um pouco por toda a Europa, como forma de acolher crianças rejeitadas, remediando, com isso, mais as consequências do abandono do que o abandono por si só.

No entender de Renaut, terão irrompido com estas medidas os primeiros sinais de sentimento da infância: o abandono dos filhos associou-se, em larga medida, a um misto de desespero e de esperança – o primeiro por não haver meios de os alimentar; o segundo por verem no abandono a possibilidade de alguém mais afortunado os educar em melhores condições. Sobre esta questão, contrapondo a tese de Ariès, acrescenta que «de ce point de vue, ce que l’on serait porté à concevoir au premier abord comme le signe d’une déconcertante insensibilité peut aussi, si l’on tient compte les circonstances

⁽⁵⁶⁾ Badinter, Elisabeth. *O Amor Incerto: história do amor maternal*, op.cit. p. 38

individuelles et collectives, se révéler moins incompréhensible et, de ce fait, moins étranger à notre sentiment de l'enfance » ⁽⁵⁷⁾.

A lentidão de que foi alvo ao longo dos séculos, a emergência da representação da infância livre, em igualdade e direitos, teve como principais sintomas de irrupção as práticas decorrentes do século IX, altura em que a figura da criança sofre uma acentuada problematização. A partir deste momento, a sua liberdade passa a ser alvo de reflexão, mesmo que aliada a uma prática que, aos olhos dos modernos, se apresenta como inconcebível e desconcertante: a do abandono e da oblação.

2.3. A Concepção de Infância na Idade Média

A representação da infância, como temos vindo a analisar, foi sendo apreendida muito lentamente e a sua tomada de consciência alvo de múltiplas interpretações.

É inegável o contributo de Philippe Ariès no que concerne ao estudo da descrição de algumas representações da criança a partir do século XIV, quer por meio de abordagens metafísicas registadas na iconografia medieval, quer pelo estudo de diários antigos, da pedagogia ou dos jogos infantis. Porém, na sua tese, defende que a emergência do sentimento da infância só ocorreu com o advento da modernidade, aspecto este não consensual entre vários autores ⁽⁵⁸⁾.

A Idade Média caracterizou-se por conceber a criança de forma quase indiferente, sentimento que encontra ainda mais relevância em relação à adolescência.

Por infância entendia-se apenas o período de maior fragilidade física da criança, em que a manutenção da sua sobrevivência dificilmente era assegurada sem o adulto. Como argumenta Jean le Gal «los más pequeños no contaban para casi nada. El niño se percibía como una fracción de adulto, un ser todavía inacabado. Mientras era pequeño, permanecía con sus padres, pero integrado en una familia amplia, y participaba muy pronto en todas las actividades sociales de una comunidad solidaria» ⁽⁵⁹⁾. De facto, a partir do momento em que mostrasse alguma autonomia, a criança rapidamente se imiscuía nas vivências dos adultos, participando nas suas tarefas, nos seus jogos, nas

⁽⁵⁷⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 102

⁽⁵⁸⁾ Refira-se, a este propósito, a posição de Alain Renaut, segundo o qual existem indícios desse sentimento já na Antiguidade Clássica. Cf. Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op. cit. p. 123

⁽⁵⁹⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p. 29

suas confraternizações, como cerimônias e reuniões familiares e sociais, que atendiam sobretudo «aux règles d'un jeu collectif qui mobilisait le group social tout entier» ⁽⁶⁰⁾.

Na sequência deste quadro, não será de estranhar que a escola, entendida como lugar de aprendizagem, fosse descurada e relegada para um plano inferior, sendo apenas frequentada por clérigos e latinófonos. Efectivamente, era graças a uma aprendizagem assente na consciência colectiva que a educação da criança era baseada, pelo que a sua socialização era assegurada não pela família, de quem se desvincula precocemente, mas pelo grupo social, indefinido e composto por uma heterogeneidade de elementos, sendo a participação da criança nas vivências adultas quem assegurava e permitia a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra. Assim, se por um lado nas classes mais desfavorecidas, a família, no sentido que actualmente a concebemos, não existia, por outro, nas famílias mais abastadas, essa noção era concebida numa lógica mais social e moral do que propriamente afectiva, enaltecendo-se aqui a valorização e manutenção de bens e fortunas.

Face a isto, na linha de Ariès, a criança era visualizada como se de um adulto em miniatura se tratasse, desprovida de características próprias que a diferenciasses do contexto social. De facto, até ao século XIII essa indiferença era visualizada igualmente no vestuário: mal deixava de usar o couro, ou seja o pano que servia de fralda, a criança vestia-se como um adulto, de acordo com a sua condição – um vestido ou túnica tanto para homens, mulheres e crianças, até aos pés para as figuras mais abastadas e até aos joelhos para as classes menos favorecidas. A partir do século XIV o homem passa a usar traje curto, embora na mulher e na criança o hábito de usar vestido se tenha mantido até ao século XVIII. Como escreve o autor convocado,

A Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto ⁽⁶¹⁾.

Também no que se refere ao jogo, era comum a participação da criança nos mesmos jogos e brincadeiras dos adultos, como a malha, o jogo das cartas, jogos de azar, de dados, entre outros. Comum era também o hábito de participar em reuniões religiosas e sociais, onde se envolvia pela música, pela dança e até pelas representações

⁽⁶⁰⁾ Becchi, Egle. "Le Moyen Age". In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 59

⁽⁶¹⁾ Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, op.cit.p. 70

dramáticas, que reuniam toda a colectividade, misturando-se idades, quer dos actores, quer dos espectadores, independentemente do teor e conteúdo das peças. Contudo, no século XII, os jogos de cavalaria não permitem a participação de crianças e plebeus o que, no entender de Ariès, pela primeira vez lhes era negada a participação num jogo colectivo.

Becchi defende que a tese de Ariès é perspectivada mediante duas hipóteses: a primeira, a mais contestada, é a que se refere ao facto da sociedade tradicional não representar a infância; a segunda é a que vê na época moderna o despoletar da conjugação de dois movimentos – o lento processo de escolarização, operado sobretudo a partir do século XVI, e a profunda metamorfose registada na concepção de família, com o nascimento de uma vida privada, como identidade e intimidade, cuja importância se revelará crucial para a educação da criança.

No que concerne ao primeiro ponto, que, aliás, é o que nos interessa nesta fase da nossa análise, Becchi defende que a Idade Média se caracteriza por uma acentuada ambiguidade relativamente à concepção de infância. Sobretudo nas classes mais privilegiadas, essa ambivalência sobressai atendendo à constatação da natureza da criança ao aparecer, por um lado, e desde a cultura pós-clássica, conectada à figura do Menino Jesus e, por outro, pelas suas *infirmities*. Neste sentido, a criança era vulgarmente apreendida como uma espécie de pretexto para poderem ser evidenciadas as qualidades, fossem boas ou fossem más, do adulto. Esta ambiguidade que, de acordo com Becchi «voit en même temps le bien et le mal chez l'enfant (...) a pourtant permis une observation plus précise et plus pertinente de la nature enfantine» ⁽⁶²⁾. Para este autor, mais do que a criança vista pela arte, sob a tinta dos quadros e o pó das tapeçarias, existe aquela criança que riu, que dormiu, que procurou o seio da mãe e, por isso, «il n'est plus seulement un adulte en miniature, mais traverse des ages successifs, avec modifications de sa stature, de sa physionomie» ⁽⁶³⁾.

Mesmo no que se refere ao jogo, a criança da Idade Média brincava com a bola, com o pião, com as figuras de animais feitas em terracota e, inclusive, com marionetas, das quais existem vestígios denunciadores que, a partir do século XII, “pulavam” e “dançavam” sobre as mesas, para espanto de pequenos e grandes. Até aos doze anos as

⁽⁶²⁾ Becchi, Egle. “Le Moyen Age”. In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit.p. 105

⁽⁶³⁾ *Ibidem*, p. 107

crianças imitavam também com brincadeiras, a ocupação adulta, como a caça ou a laboração das sementeiras, construindo, para isso, brinquedos de madeira ou de argila, quer para jogos colectivos, quer para jogos individuais.

Enquanto dimensão específica da infância, o jogo não era, contudo, valorizado para fins pedagógicos, essencialmente em virtude de se atender a uma pedagogia mais centrada no mestre do que no aluno, com base num objectivo direccionado não para a natureza individual e social da criança, mas numa perspectiva de futuro e de esperança. Este tipo de formação visava, por um lado, a cultura do corpo e, por outro, da moral. A pedagogia do corpo, inculcada sobretudo nos primeiros anos de vida, é gradualmente substituída por uma pedagogia moral, sob a pretensão de tornar a criança num adulto que soubesse respeitar e louvar os seus pais, obediente e crente em Deus.

Para Becchi, não confirmando por completo a tese de Ariès, a educação da criança medieval durante os primeiros sete anos de vida, ocorria em casa sob a protecção da mãe, cujo estatuto herdado de Maria, mãe de Jesus, se viu reforçado. Dentro desta perspectiva, o autor aprofunda esta posição quando escreve que,

Jusqu'à sept ans pour les garçons et un peu plus longtemps pour les filles, les enfants restent dans les mains de la mère, qui doit amorcer l'alphabétisation et surtout superviser l'éducation religieuse non seulement des filles mais des garçons ⁽⁶⁴⁾.

Depois desta idade, em alguns casos, os rapazes eram confiados a um preceptor ou entregues a uma família da mesma classe social, que se encarregará de lhes ensinar boas maneiras e artes de cavalaria. Quanto às raparigas, geralmente iam para a casa da família do rapaz com quem estavam destinadas a casar.

A partir do século XIV, e para além das crianças que viviam com a família ou no convento e mosteiros, deambulavam, de facto, pelas ruas, muitas vezes antes dos sete anos, aquelas que abandonaram precocemente a *pueritia*. Desta feita, desde tenra idade se entregavam ao trabalho, com vista à aprendizagem de um ofício, como o de artesão, sendo-lhes garantida comida, roupa e, simultaneamente, aprendizagem. As raparigas por seu turno, procuravam alguém que lhes ensinasse labores relacionados com a cozinha, com a casa em geral, ansiando alcançar os requisitos necessários aos de uma boa esposa. Mesmo no que se refere às crianças confiadas a mosteiros e conventos, para Becchi, e apesar de crescerem sob uma convicta formação religiosa, baseada numa ascética

⁽⁶⁴⁾ *Ibidem*, p. 111

autodisciplina, promoviam, em certa medida, a especificidade da infância: as crianças aprendiam a conviver mutuamente, podiam passear, jogar, ir a eventos festivos ou religiosos. Assim, «ces pratiques compensatrices des carences affectives servaient aussi à rappeler, simultanément, l'obligation de former les enfants aux règles de la communauté»⁽⁶⁵⁾.

Mediante todo um conjunto de factos que formam a construção da história da infância, lenta e progressivamente ao longo dos séculos, é inegável afirmarmos o quão difícil se tornou conseguir reconstituir aquele que pode ter sido o desenvolvimento psíquico da criança em determinado período da história. O contributo de Ariès, irrefutavelmente crucial para essa construção, não deixa de ser alvo de algumas críticas, essencialmente por partir de questões contemporâneas e, mediante elas, remontar ao passado, sem atender a que os sentimentos de outrora são diferentes daqueles que hoje temos.

2.4. As Idades da Vida

Na Idade Média, o tratamento da questão respeitante às idades da infância era, como não será de estranhar, divergente da que temos actualmente: embora se diferenciasssem, não havia a preocupação de atender a uma individualização da criança como ser único e específico. Neste período, era inconcebível apreender a idade da infância sem a separar de uma concepção global que a pensava, sobretudo, em termos de dependência e não como processo que, *a posteriori*, lhe permitiria alcançar a liberdade. A cultura medieval tal como a antiga, associava frequentemente infância com servidão: nos últimos séculos medievais, o termo mais usado era *fanciullo*, diminutivo de *fante*, sinónimo de criado ou servidor.

Terá sido graças aos estudos de Philippe Ariès, em grande medida realizados mediante o recurso a fontes iconográficas, que a terminologia adaptada às idades da vida é determinada. De acordo com este autor, sobretudo a partir do século XIV, foi estabelecida uma sucessão para as idades da vida, registo esse que duraria até ao século XVIII: em primeiro lugar, aparece a idade dos brinquedos (*infantullus* ou *parvulus* em relação aos meninos e *puella*, *puellula*, *virgo*, *virguncula* ou *parvula* em relação às

⁽⁶⁵⁾ *Ibidem*, p. 116

meninas); aos sete anos (*pueritia*), surge a idade de ir para a escola ou de começar a aprender um ofício, no âmbito das exigências sociais da época; ultrapassada esta idade, surgiria a idade do amor e dos desportos, posteriormente substituída pela idade da guerra ou das intensas práticas de cavalaria; a última idade era a sedentária, tendo obtido esta denominação em virtude de personificar a falta de acção e de movimento do indivíduo, normalmente atribuída aos homens das leis, sentados na sua poltrona, a elaborar os seus imensos manuscritos ⁽⁶⁶⁾. As idades da vida, mediante esta concepção, estavam conectadas essencialmente com uma continuidade cíclica e inevitável da esfera social, onde se inseria o indivíduo, e não às etapas biológicas características de todo o processo evolutivo e de crescimento do Homem.

A juventude, por seu turno, ao ser concebida como a força da idade, graças à capacidade de procriação a ela conjugada, graciosamente concedida pela natureza, despromovia a puberdade, e com ela a adolescência que, até ao século XVIII, eram naturalmente confundidas com a infância. A Idade Média associa-se, por isso, a um período que não terá sido nem de crianças, nem de adolescentes, nem de velhos mas, e sobretudo, de jovens. Sobre este aspecto, Ariès escreve e reforça que,

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenómenos biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência ⁽⁶⁷⁾.

Ainda hoje sentimos um pouco as consequências dessa concepção, subjugada à ideia de dependência ou servidão; senão consideremos, no francês, a palavra “garçon”, normalmente atribuída ao “empregado de mesa”.

Perante esta análise das “idades da vida,” concebidas no decorrer da Idade Média, torna-se fundamental acrescentar aquilo que, no entender de Renaut, alterou esta atitude e a cimentou num contexto, aos nossos olhos, mais justo e humano:

La représentation de l'enfance n'a pu que se trouver profondément bouleversée quand l'humanité des êtres humains n'apparut plus compatible avec l'idée de dépendance ou de servitude, et qu'on en vint à poser que tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. À partir de ce moment, non seulement il deviendra de moins en moins possible de considérer des êtres humains comme des enfants (en identifiant l'enfance à

⁽⁶⁶⁾ Na Idade Média era incompreensível e inaceitável um jovem dedicar-se, por exemplo, às leis, essencialmente por a terminologia utilizada atribuir essa função aos homens que estavam na senectude e nunca a quem estivesse na idade da acção, com todo o seu esplendor e audácia.

⁽⁶⁷⁾ Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, op.cit. p. 42

l'exemplification la plus adéquate de la servitude), mais surtout, et à l'inverse, il faudra bien se représenter les enfants comme constituant d'ores et déjà, en un sens et à certain degré, des êtres humains, c'est-à-dire des êtres libres ⁽⁶⁸⁾.

Esta questão das etapas da vida que, cada vez mais, se revela crucial para que possamos procurar uma aplicação subtil e diferenciada daquilo a que passaríamos a denominar de direitos da criança, não foi totalmente indiferente na Idade Média e, sobretudo, na Antiguidade. Bem pelo contrário, a terminologia utilizada para designar as crianças era bem mais diversificada, em função das camadas etárias, por oposição ao que acontece nos nossos dias, em que o próprio termo “infância” é utilizado para determinar o período da vida que decorre desde o nascimento até à adolescência.

3. A DESCOBERTA DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE PHILIPPE ARIÈS

De acordo com este autor, até finais do século XII, o que se evidenciava, nomeadamente através da arte, era uma representação das crianças como se de homens em miniatura se tratassem (*homunculus*), sem vestuário e expressões que a distinguissem do adulto. Até aí, a arte medieval não atribuía à infância qualquer interesse para que pudesse ser representada, talvez porque, nesse mundo, não havia lugar para ela dada a sua insignificância. A este respeito, Ariès defende, inclusivamente, que somente a civilização grega terá conseguido idealizar, de forma mais concreta e específica, a infância, representação realista que se veria gradualmente desaparecer, sobretudo durante a alta Idade Média que a identifica apenas como um mero período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança rapidamente se desvanecia.

O dealbar do século XIII terá trazido uma representação da infância mais próxima da dos modernos: na pintura, a figura de Jesus Menino ⁽⁶⁹⁾, modelo ancestral de todas as crianças na história da arte, aparece sob uma forma que indica uma evolução,

⁽⁶⁸⁾ Renault, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 118

⁽⁶⁹⁾ Na perspectiva de Ariès, a representação do Jesus Menino, as suas brincadeiras com santos idolatrados e, até, a infância de Maria, sua mãe, encontram-se em toda a iconografia religiosa medieval como primeiras aparições da criança que, nos séculos XV e XVI se visualizaria em retratos que personificavam a vida em grupo e, inclusive, em cenas funerárias onde estaria morta sob o túmulo ou o caixão. Só no século XVII ela aparece representada viva e individualmente. Tal como Le Roy e Flandrin, também Achard, D. (1993) lançaria críticas à tese de Ariès em virtude da análise por que este enveredou ser questionada, graças à fragilidade dos seus instrumentos de pesquisa. De facto, e no sentido em que Ariès se circunscreve a uma leitura da arte como instrumento absolutamente realista no que concerne à representação das vivências sociais, levanta uma querela que se situa no registo dele parecer ter ignorado que as alterações na representação iconográfica da criança poder estarem conectadas aos movimentos artísticos, específicos da altura. Não esqueçamos que Ariès se debruçou, em grande medida, sobre o diário de família que Archard entende ser como uma fonte pouco precisa em virtude de ser o relato do herdeiro ao trono francês, Luís XIII, cuja educação em nada se assemelha à das outras crianças, nomeadamente as do povo, por se tratar do relato de uma criança excepcional.

no sentido de uma representação mais realista e afectuosa da criança. Concomitantemente, as posturas, como as que evocam uma incessante procura do seio da mãe, as suas brincadeiras ou pequenos registos típicos da infância, fazem sobressair uma ténue ideia de sensibilidade, observável nalguma arte sob um prisma assaz realista.

Já nos séculos XV e XVI, e com um progressivo avanço da iconografia leiga, que se destacou da iconografia religiosa da infância, tornou-se habitual a presença da criança em cenas comuns e anedóticas da vida em sociedade, misturando-se e confundindo-se não só com o adulto, como também com as suas vivências. De facto,

Essas cenas de género, em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda a reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos. A ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança pela sua graça, ou pelo seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da criança “engraçadinha”) e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão⁽⁷⁰⁾.

De qualquer modo, terá sido a partir do século XIII que a criança deixa de ser totalmente excluída. Embora tenha assegurado o seu lugar na família, enraizado por uma ideia de pertença ao grupo, quer por motivos de sangue, quer de raça ou de condição social⁽⁷¹⁾, a criança continua a não ser concebida enquanto modelo real, congruente com a sua especificidade, num determinado momento ou período da sua vida. Do mesmo modo, a perda de uma criança era naturalmente aceite, sem atitudes de grande dor, desespero e aflição ao ponto de Ariès considerar que ela «era tão insignificante, tão mal entrada na vida que não se temia que, após a morte dela, ela voltasse para importunar os vivos»⁽⁷²⁾. O aparecimento de um quadro, no século XVI, onde era visualizada uma criança morta, correspondeu, no entender de Ariès, ao despoletar do sentimento no que se refere à história da infância.

Terá sido com o movimento renascentista, a partir do século XV, que terão surgido pioneiros vestígios iconográficos que revelam retratar não só a infância de pequenos príncipes ou crianças nobres como também de crianças pertencentes a classes

⁽⁷⁰⁾ Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, op.cit. p. 56

⁽⁷¹⁾ Zão, Emília (1997). *A Educação da Criança e o Papel do Estado na Definição e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal*, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, p. 13

⁽⁷²⁾ Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, op.cit. p. 57. A este respeito, o autor realça a existência de registos que indicam o enterro de crianças no quintal ou jardim da casa dos pais ou da família que, por eventualidade, a tivesse acolhido, tal era a sua insignificância, como se de enterrar um gato ou um cão morto se tratasse.

socialmente inferiores, evocando momentos característicos da sua existência, no contexto do local onde viviam ou brincavam. Passa a ser vulgar a apresentação de temas sociais, em parceria com as crianças, como principais “figurantes”, denunciando cenas vulgares do seu quotidiano como o ir para a escola; um perigo ao qual ela poderia estar exposta, como o aparecimento de um cão a ladrar vigorosamente, mas também uma punição do pai ou do mestre, sem esquecer os momentos em que acompanham o adulto, fossem eles festivos, fossem eles vulgares.

É no século XVI, altura em que a criança passa a ser representada sozinha mediante aquilo que melhor a caracterizava, que se regista uma das maiores novidades daquele século em termos iconográficos. Um século mais tarde, a representação da criança desconhecida deu lugar ao hábito - que se tornou comum - de conservar pela arte a fugaz dimensão da infância dado que, tal como é advogado na tese de Ariès, a partir dessa altura «cada família queria possuir retratos dos seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu»⁽⁷³⁾. Simultaneamente, em virtude de uma gradual distinção da ideia de infância, é, de igual modo, observada a representação de crianças mortas sozinhas, ao contrário do que até aí se verificava, onde aparecia misturada com o adulto, dado o seu precário estatuto de homem em miniatura. Este novo sentimento de dor, retratado ante a morte de uma criança, bem como o aparecimento, em abundância dos *putti*⁽⁷⁴⁾, reflectem bem o indício de um lento despoletar de uma nova concepção de infância. A primeira infância adquire, assim, um novo significado, libertando-se dos locais aos quais tradicionalmente se identificava, como a casa, o grupo social, a escola ou o convento, para se tornar num elemento crucial para a divulgação da mensagem religiosa, onde a metáfora de uma cena alegórica, conjugada sob a sua realidade e imaginário, evoca uma condição real e um futuro prometedor.

Paralelamente, a visualização da criança na iconografia renascentista, revela a sua distinção, mesmo quando ela se imiscui no meio dos adultos, ao ser dotada de algo que a diferencie e a faça sobressair: o seu vestuário, os seus jogos, os seus brinquedos, aspectos até aí ignorados e não susceptíveis de qualquer interesse digno de registar ou

⁽⁷³⁾ *Ibidem*, p. 61

⁽⁷⁴⁾ Por *putti*, representação da criança surgida no decorrer do século XVI, era entendida a criança nua, que, tendo por modelo o mundo greco-clássico, completamente descurado durante toda a Idade Média, advém do resultado da humanização de um ser mitológico e sua transposição para um espaço e um tempo definido, originalmente ocupado por seres intemporais e divinos. «O gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse a favor da infância». Cf Ariès. *História Social da Criança e da Família*, op.cit. p. 62

retratar. Nesta mistura entre grandes e pequenos é detectado um novo olhar sobre a infância que, mesmo partilhando das mesmas vivências do adulto e situações, ela passa a ser alvo de maior atenção e afecto. Em concomitância, pequenos espaços destinados à infância, como o local onde estava o berço, começam a aparecer neste tipo iconográfico, no qual é evocada a criança, por admiração às suas diferentes posições e atitudes como o dormir, o comer, o brincar, fazendo denotar a sua presença no quotidiano.

Perante isto, e como refere Jean le Gal, a propósito da descoberta da infância defendida por Ariès, «progresivamente, el niño se convirtió en alguien importante que había que tener en consideración por sí mismo. La familia dejó de ser únicamente una institución de derecho privado y la sociedad la invistió de una función moral y espiritual»⁽⁷⁵⁾. Mediante esta gradual tomada de consciência a favor da criança e do seu valor, sobretudo no âmbito familiar e, *a posteriori*, no âmbito social, sublinha ainda que

Philippe Ariès distinguía entre dos percepciones de la infancia: la primera se expresaba a través de los mimos y contemplaciones durante los primeros años de vida. Se consideraba digno y adecuado hablar al niño, demostrarle ternura – era una manifestación de buena conducta social; la segunda procedía de los círculos eclesiásticos, de la judicatura y de los moralistas. El niño era un ser frágil al que había que proteger y preservar⁽⁷⁶⁾.

À emergência de uma concepção de infância mais detalhada, dividida entre o religioso e o profano, correspondeu, também, uma divisão das etapas a ela adjacentes mais precisa: a primeira até aos sete anos⁽⁷⁷⁾, idade socialmente significativa por representar o ingresso na escola, que frequentaria até aos dez anos, para enveredar na aprendizagem de um ofício; aos doze anos pode-se emancipar do vínculo paternal, caso o progenitor assim o entenda, e aos catorze os rapazes já se podem casar, enquanto que para as raparigas o casamento poderá ocorrer mal completem os doze anos.

Esta descoberta da infância, iconograficamente encontrada nos estudos de Ariès, não deixa, contudo, de ser comentada por Becchi que, embora a confirme, não deixa de acrescentar que,

La fin du Moyen Age et la Renaissance introduisent donc une distinction progressive entre l'enfance et le monde adulte, sans renoncer pour autant à des anticipations qui nous semblent contraires à la nature, comme l'entrée précoce dans la vie laboureuse, le mariage, le convent, et aussi, ainsi qu'on va le voir

⁽⁷⁵⁾ Gal, Jean Le. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p. 32

⁽⁷⁶⁾ *Ibidem*

⁽⁷⁷⁾ A idade de sete anos associava-se naturalmente à mudança de denteição, aspecto de crucial relevância para o pensamento da época, bem como por se identificar com o número dos dias da semana e com o dos planetas, aspectos que levam a crer a existência de alguma superstição que aclama esta idade como uma importante etapa da vida da criança.

plus laquelle le monde des adultes pèse toujours son poids, avec les modèles d'avenir qu'il propose ou impose, et que l'enfant doit faire siens le plus vite possible dans les lieux traditionnels de l'acculturation, la famille, l'école, le travail, la rue ⁽⁷⁸⁾ .

Ter-se-ia de esperar mais uns séculos para que a especificidade da infância fosse efectivamente reconhecida como período em que a criança é concebida como um igual, um «mesmo», um semelhante, todavia diferente. De qualquer forma, o lento mas progressivo irromper da modernidade, em tudo contribuiu para que a história da infância fosse uma história em busca do reconhecimento da criança como sujeito, incluído num processo de democratização, baseado não nos valores da tradição e da hierarquia mas nos princípios da liberdade, da identidade e da igualdade.

B – A CRIANÇA DOS MODERNOS

La modernité surgit culturellement avec l'irruption de l'humanisme et philosophiquement avec l'avènement d'une représentation de l'humanité en termes de subjectivité libre.

Alain Renaut ⁽⁷⁹⁾

4. A NOVA IDEIA DE HUMANIDADE E SUAS REPERCUSSÕES NA REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XV

4.1. A Criança no Contexto dos Ideais Renascentistas

A atenção que prefigura o despoletar do sentimento da infância prende-se com a realidade económica e social do século XV que, no apogeu dos ideais renascentistas e expansões marítimas, vê surgir uma modificação da estrutura familiar. Esta transformação permitiu que a família passasse a estar mais centrada em si e na descoberta do trabalho, impulsionando assim o surgimento de um novo conceito, longe daquele que sustentava as sociedades medievais. Nesta perspectiva, a mutação operada na atmosfera familiar, é difundida em função do investimento afectivo, moral e

⁽⁷⁸⁾ Becchi, Egle. “Humanisme et Renaissance”. In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 164

⁽⁷⁹⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 154

económico sobre os descendentes. A criança começa a aparecer como um membro necessário à “pequena empresa”, tarefa que iria requerer, por parte do adulto, uma atenção especial no sentido de a estimular e preparar. Olhada neste sentido, ou seja, mais como um meio do que como um fim em si mesma, coloca, todavia, a questão de um dever por parte da família, em educá-la, cedendo-lhe atenção e não o estatuto de precariedade e insignificância que até aí lhe era atribuído. Sob este prisma, a criança trata-se de alguém que deve ser reconhecido, essencialmente porque, como escreve Becchi «il est un être sur lequel investir, à soigner en connaissance de cause, parce que c’est en lui et par lui que la famille peut espérer obtenir une place plus sûre dans l’édification d’une société de citoyens et de marchands»⁽⁸⁰⁾. Uma vida mais centrada neste propósito, em que, por conseguinte, não requer subordinação ao senhor ou patrão, possibilitou a gestão do tempo em função da criança que também está presente, a aprender e a participar no futuro e progresso familiar.

Congruentemente com este aspecto, o valor atribuído ao jogo, como experiência formadora essencial à infância, possibilitou às crianças, no tempo livre, o desfrute desta prática lúdica, em casa, e sobretudo no exterior, quer fossem jogos de sorte, quer fossem de disfarce, com bola, com arcos, com soldadinhos de chumbo, com piões ou com bonecas. O facto da criança ainda passar muito tempo na rua, leva-nos a concluir que a distinção entre a privacidade da casa e da família e aquilo que está para além dela, ainda se prende a um elo assaz desvinculado da ideia de família que viria a surgir no século XVIII, cujas transformações a levam a delimitar efectivamente a esfera familiar da alargada esfera social. Contudo, a infância adquiriu um estilo de vida próprio, por quem o adulto se interessa e passa a centrar a sua atenção. Numa escala paralela, está a necessidade inata da criança em escapar do seu olhar cativo, para encontrar o seu próprio espaço, à sua medida e à sua maneira.

Entretanto, o projecto renascentista, protagonizado em larga escala pelos humanistas italianos do século XV, propôs uma nova ideia de infância, mediante a consagração de novos objectivos que atendessem à formação da criança mediante uma nova metodologia. A este propósito, Becchi advoga que,

A la base de cette pédagogie, il y a un acte de foi dans le caractère éducatif de l’enfant : il n’est ni bon ni mauvais, ni seulement mauvais il est avant tout perfectible. Néanmoins, l’épanouissement ne se réalisera pas sans aide, et

⁽⁸⁰⁾ Becchi, Egle. “Humanisme et Renaissance”. In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l’Enfance en Occident : de l’antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 166

tous ne sont pas logés à la même enseigne. Tout individu a, dès son plus jeune âge, un caractère particulier, qui va s'affirmer, se développer et se corriger avec la croissance ⁽⁸¹⁾.

De facto, à medida que o humanismo se difunde, é reforçada uma nova ideia de infância, mediante a qual é problematizada a noção de humanidade e, por extensão, a de educação. Foram vários os autores italianos que, nas suas obras, consagraram páginas repletas de sensibilidade e beleza, à infância. Em 1425, Leonardo Bruni D'Arezzo escreve que,

(...) dans l'enfance, nous comprenons les choses comme dans un rêve (*tamquam somniantes in pueritia capimus*); puis, quand nous sommes devenus grands, je ne sais comment, il se fait que nous y retournions toujours, comme en ruminant, pour en exprimer tout le suc et le vrai savoir ⁽⁸²⁾.

Já o humanista Leon Battista Alberti admite que «c'est pour les parents un grand plaisir de voir leurs enfants d'y voir l'expression d'un grand cœur et d'en concevoir des espérances», sublinhando também os deveres que estes devem ter para com os filhos ao propugnar que é sua obrigação «d'être curieux du comportement de l'enfant, de bien de mesurer heureux d'eux, de s'émerveiller de ce qu'ils font et disent, quel type de volonté et de caractère se révèle, de découvrir ce à quoi, par nature, il sera le plus enclin» ⁽⁸³⁾. Esta posição acentua uma crescente problematização do poder do Homem em relação aos direitos naturais das crianças. Vergerio, no seu discurso, defende de igual modo, que a intervenção sobre a criança deve ocorrer tão cedo quanto possível considerando que «c'est dans cet âge tendre (...) qu'il faut jeter les fondations de toute la vie, et former l'âme à la vertu pour qu'elle soit capable de recevoir n'importe quelle empreinte, laquelle durera aussi longtemps que nous» ⁽⁸⁴⁾.

As teorias advogadas pela corrente humanista, ao promoverem uma nova consciencialização face à infância, fomentaram a necessidade de distinguir, com mais precisão, as diferenças entre idades e, mediante isso, de adaptar o comportamento do adulto às características decorrentes de cada faixa etária, quer nas crianças, quer nos adolescentes. Com base neste propósito, a mudança de manuais escolares e dos métodos

⁽⁸¹⁾ *Ibidem*, p. 181

⁽⁸²⁾ Citado por Garin, Eugénio. "L'Image de l'Enfant (XV^e siècle)". In Egle, Becchi e Dominique Julia (Dir.), *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit.p. 231

⁽⁸³⁾ *Ibidem* p. 232

⁽⁸⁴⁾ Citado por Becchi, Egle. "Humanisme et Renaissance". In Becchi, Egle e Julia, Dominique. *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 182

de ensino visaram, sobretudo, atender a esta nova maneira de tratar e considerar a criança a partir do século XV. Geovanni Conversini, um ilustre professor do século XV, consagrará grande parte da sua obra, *Rationarium Vitae*, às relações entre aluno e professor entendendo que,

Le rapport maître-élève est il tout entier placé sous le signe de la douce coexistence (*suavitas convivendi*) qui ne peut être atteinte que par l'exemple (*maxime exemplo rudire*). Cela demande par ailleurs une bonne connaissance de la diversité du caractère enfantin (*ingeniorum varietas*) pour adapter à chaque cas la méthode qui lui convient le mieux, stimulation bien dosée ou sévérité toute paternelle, en tenant toujours compte des capacités réelles de l'enfant et en veillant à ne pas les surexploiter en exaspérant la tension. Surtout, ne rien faire de trop, ni prétendre à trop⁽⁸⁵⁾.

Este tipo de relação, defendida pela corrente humanista, baseada no exemplo do adulto, quer fosse do professor, quer fosse do pai ou da família, concilia a ideia de humanidade com a de educação. A junção destas duas vertentes terá sido determinante para o estabelecimento de uma nova relação com a infância, aclamando uma reforma da escola, no sentido de formar homens como seres livres, sem que isso fosse sinónimo de optar por uma liberalização excessiva.

A profunda inovação proclamada pela criação das escolas humanistas, não implica, contudo, dizer que a sua acção foi imediatamente aceite e acolhida, sobretudo pelos conservadores católicos. De facto, muitos elementos oriundos do modelo antigo, fielmente seguidos pelas escolas cristãs da Idade Média, eram ainda conservados e tidos como moralmente essenciais à promoção educativa das gerações vindouras. Giovanni Domicini, cardeal italiano, opositor declarado da cultura humanista, lança, através do seu *Lucula Noctis* (1405), fortes críticas aos objectivos humanistas, cuja metodologia e educação, baseada na promoção do prazer e da sedução, promoveriam a rebelião e a desobediência das futuras gerações.

Não obstante a existência de defensores do modelo antigo, o dispositivo moderno preocupou-se, essencialmente, em romper com a insensibilidade para com a infância, enveredando por uma concepção mediante a qual:

⁽⁸⁵⁾ Citado por Garin, Eugénio. “ L'Image de l'Enfant (XV^e siècle) ”. In Egle, Becchi e Dominique Julia (Dir.), *Histoire de l'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p.p. 236-237

(...) l'éducation du genre humain est fondée sur la foi dans un progrès possible, selon une optique où la valeur de la formation humaine est tenue pour primordiale (...) La perspective ancienne visait en outre à former, par l'éducation, non pas l'homme comme tel, non pas l'homme à l'humanité, mais des individus à un métier et à une place dans la société et dans la hiérarchie sociale, de manière à maintenir un monde de fonctions hiérarchisées, sans que nul souci de l'égalité ne soit compris dans un tel projet ⁽⁸⁶⁾.

A esta nova imagem do homem como sujeito detentor de liberdade, independentemente do lugar que ocupa no universo, preconizada pelos discursos proferidos no humanismo italiano, aliou-se, de igual modo, Pico de Mirândola, em 1486, ao defender que «ce que l'homme est, il le devient, non par nature, mais par un processus de culture» ⁽⁸⁷⁾.

Dentro desta perspectiva, vislumbra-se o andaime que visava estabelecer a igualdade de condições e conduzirá o *homo hierarchicus* ao *homo aequalis*. Ao tornar-se por si, e tendo subjacente um ideal de autonomia, o homem veria interrompido o dito círculo religioso, no qual até aí se teria incluído.

As conquistas do século XV vacilaram, contudo, essencialmente por a descoberta da liberdade ter feito estremecer, nomeadamente, a relação com a infância, e o ideal de autonomia ter desestabilizado os pontos de referência das práticas educativas.

Porém, esta nova representação da humanidade correspondeu a um aumento da problemática da educação e das suas teorias, que se haviam mantido praticamente estagnadas desde a Antiguidade, para o qual a invenção da imprensa em muito contribuiu: no início do século XVI a imprensa chega à escola, revolucionando métodos e práticas de aprendizagem, desvinculando-se, em larga medida, do legado difundido pelo dispositivo antigo.

Na perspectiva de Alain Renaut, a consciencialização da condição da criança, operada na sequência dos ideais humanistas, desencadeou o que este autor denominou pela primeira “crise da educação”. Esta crise foi o resultado imediato da problematização da infância, cujo teor fez vacilar quer a resistência dos ancestrais métodos quer das finalidades, em prol da liberdade, elemento que deveria estar presente no processo educativo. A cultura renascentista, da qual emergiu o humanismo educativo, foi o ponto de partida para uma nova era, através da qual a educação, de

⁽⁸⁶⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p.p. 164-165

⁽⁸⁷⁾ *Ibidem*, p. 157

forma muito específica, deu espaço para a emergência de amplas e múltiplas problematizações, que puseram em causa as estratégias e objectivos de ensino até aí adoptados. Efectivamente, a partir do lento e gradual despoletar da modernidade, os adultos ao depararem-se com «la difficulté de déterminer quelle place convient d'accorder à la liberté dans le processus éducatif, tendront inévitablement à identifier l'enfant comme porteur de droits sans la reconnaissance desquels cette liberté ne saurait avoir aucune consistance»⁽⁸⁸⁾, dificuldade esta que passaria a fazer parte das nossas vidas até aos dias de hoje.

Será com Erasmo, em 1529, que esta problemática, desembocada pelo *quattrocento* italiano, será reforçada e a perspectiva opositora ao modelo antigo aprofundada, perante uma inovadora ideia de humanidade, aliada também a uma renovada representação da infância e concepção de educação.

4.2. Erasmo e a Infância como Liberdade

On ne naît pas homme, on le devient.

Erasmo⁽⁸⁹⁾

Dois séculos antes do espírito das luzes, Erasmo (1469-1536), com o seu tratado *De pueris statim liberaliter instituendis* (“Sobre a necessidade de instruir as crianças tão cedo quanto possível e de maneira liberal”), proclamará que só por meio do processo educativo, e diferenciadamente dos outros seres, o homem é encaminhado para a humanidade, afirmando, numa das fórmulas do seu tratado, que a razão que deve conduzir o educador é lembrar-se que, mal nasce, o homem é fruto de um trabalho de formação (*homines non nascuntur sed figuntur*).

A concepção de liberdade defendida por Erasmo, embora dentro da ideologia cristã, distancia-se dela por considerar que, apesar da graça de Deus, o homem, pelo seu livre arbítrio, pode ou não, perder-se no decorrer da sua vida e, quanto a isto, “Dieu ne le sauve pas contre lui-même et malgré lui”⁽⁹⁰⁾.

A todas as práticas que promovessem uma inquietante desorientação da infância, como os maus exemplos, desde os maus pais aos maus mestres, Erasmo propõe um

⁽⁸⁸⁾ *Ibidem*, p. 146

⁽⁸⁹⁾ Erasmo (1529). *De Pueris*. Citado por Bierlaire, Franz. “Colloques Scolaires et Civilités Puérides (XVI^e siècle)”. In Becchi Egle e Dominique, Julia. *Histoire de l'Enfance en Occident: de l'antiquité au XVIII^e siècle*, op.cit. p. 273

⁽⁹⁰⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 167

projecto pedagógico adequado, baseado na motivação, bem como no «treino sistemático de professores. Como poderia progredir a civilização sem mestres-escola adequados?»⁽⁹¹⁾. Concomitantemente, lança uma forte crítica aos castigos, defendendo uma humanização da educação, nomeadamente a moderação do papel do pai e do mestre. A este propósito, Mayer acrescenta que «Se um professor usasse da força e da coação, motivaria os seus alunos de uma maneira negativa. Esse professor tornar-se-ia uma influência positiva se desse um exemplo de saber. É fácil usar a vara como instrumento de disciplina: contudo, é muito mais importante usar a inspiração moral de modo que o estudante possa querer aprender»⁽⁹²⁾. Assim, compreende-se que Erasmo admitisse que «les relations entre le maître et l'élève reposent sur la raison et l'amour. L'intérêt pour l'étude découle de l'affection pour le maître et de la mise en oeuvre d'une pédagogie attrayante, fondée sur les jeux et les récompenses»⁽⁹³⁾.

Do mesmo modo, e defendendo que a tarefa do professor deve ser centrada no desenvolvimento de uma educação cristã, escreve Erasmo que «outras filosofias podem ser alcançadas pela maioria. (Mas) nenhuma idade, nenhum sexo, nenhuma condição de vida, está excluída da compreensão da filosofia cristã de vida»⁽⁹⁴⁾. Nas entre linhas destas palavras apela para a igualdade de tratamento para todas as crianças, aspecto importantíssimo para a história da infância, a partir do qual espregueia um primeiro direito proclamado por Erasmo que atende a uma exigência de igualdade, independentemente da sua condição social. Dentro desta lógica, acrescenta ainda:

Ceux qui ne savent autre chose que fesser, que feraient-ils avaient pris la charge d'instruire les enfants d'un empereur ou d'un roi, lesquels n'est licite de fesser ? Ils diront qu'il faut excepter les enfants des princes de cette règle ? Ou' ois je ? Les enfants des bourgeois sont-ils moins enfants que les enfants des rois ? L'enfant ne doit-il point être aussi cher à chacun comme s'il était né d'un roi ?⁽⁹⁵⁾

Ao apelar ao bom senso do adulto, como criança que também já foi e como exemplo que deve ser, advoga também, como sublinha Léon, «l'importance des besoins affectives précoces et des émotions dans la communication»⁽⁹⁶⁾.

⁽⁹¹⁾ Mayer Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 232

⁽⁹²⁾ *Ibidem*, p.p. 232-233

⁽⁹³⁾ Léon, Antoine. "Les Précurseurs de la Pédagogie Nouvelle". In De Singly, François (2004). *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* Paris: Universalis, p.156

⁽⁹⁴⁾ Erasmo (1509). "Elogio da Loucura". Citado por Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional* op.cit. p. 235

⁽⁹⁵⁾ Erasmo (1529). *De Pueris*. Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 172

⁽⁹⁶⁾ Léon, Antoine. "Les Précurseurs de la Pédagogie Nouvelle". In de Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 156

Tanto na esfera familiar como na escolar, aconselha à prática de uma pedagogia baseada no jogo, através do qual cada momento da vida é concebido como uma oportunidade para aprender algo novo, mediante um processo de aculturação revigorante, motivante, onde seja cultivada a virtude, o saber e o gosto de aprender. Em virtude de Erasmo considerar que a educação se trata de um elemento fundamental à promoção de uma favorável acção do homem sobre si mesmo - perante um futuro que é aberto e afastado das predestinações de outrora - concebe o processo educativo como factor determinante para alcançar a humanidade. Ao abrigo destas considerações, a acção do Homem deve, por isso, centrar-se ao nível do corpo, ao nível do sentimento e ao nível da inteligência (libertando-se do dogma e de crenças cegas, pela instrução e educação do saber). A este propósito, Mayer, recorrendo à obra *Sobre o Método da Instrução Correcta*, comenta que «Erasmo defendia energicamente o treino sistemático de professores. Como poderia progredir a civilização sem mestres-escola adequados? Como poderiam os estudantes progredir? (...) as suas capacidades inatas tinham de ser estimuladas (...), isso podia ser melhor determinado pelo amor do professor ao aluno»⁽⁹⁷⁾.

O tratado de Erasmo sobre a educação das crianças, ao ter subjacente a ideia de humanismo educativo, defende que a criança, ao ser uma espécie de “cera moldável”, deve ser “trabalhada” tão cedo quanto possível, com vista à despistagem de eventuais “maus vícios” que poderão comprometer a sua formação futura. Não obstante, alerta que, sob este ponto de vista, uma excessiva liberdade poderá originar situações que a tornem “intratável” ao invés de “maleável”. Porque defende a tolerância em detrimento do autoritarismo e o afecto por oposição ao castigo físico, a criança é imbuída por uma pedagogia atraente e um clima afectuoso. Desta forma, facilmente se penetraria num ideal que, não ceifando a liberdade da criança, suscitaria um clima favorável nas relações, quer dentro da esfera familiar, quer na social e escolar, cujo âmagos terá como base a motivação, a racionalidade e a adequada satisfação dos seus interesses, elementos cruciais ao total desvanecimento de sentimentos que causem revolta ou libertinagem.

Entende, por isso, que o empenho do adulto deve direccionar-se no sentido de fazer a criança compreender que ele age em benefício da razão. Dentro deste registo, e num clima que negue a disputa do adulto face à criança, mas que seja capaz de valorizar a cumplicidade de raciocínio, Erasmo advoga uma ideia de educação como forma

⁽⁹⁷⁾ Mayer Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 232

possível de reintegrar na liberdade da criança a lei da razão, defendendo, assim, uma educação para a liberdade da razão. Será mediante esta problemática, implicitamente conectada à regulação e preservação da liberdade da criança, que nos deparamos com uma apreensão da infância muito próxima daquela que temos actualmente. Na mesma linha, já Comênio (1592-1670), antecipando Hobbes, entendia que a liberdade «es el bien máspreciado creado al mismo tiempo que el hombre e inseparable del hombre»⁽⁹⁸⁾. Também ele, quase um século depois do tratado de Erasmo, entendia que, em concordância com o que escreve Le Gal «instruir a la juventud no consistía en inculcar una acumulación de palabras, de sentencias, de opiniones recogidas en los autores, sino que debía abrir el entendimiento a través de las cosas. Afirmaba que “el niño es una joya más valiosa que el oro y más frágil que el cristal”»⁽⁹⁹⁾.

O humanismo difundido a partir do século XV e, mais particularmente, o contributo de Erasmo nele inspirado, em pleno século XVI, antecipou certas concepções ideológicas do século XVIII e mesmo do século XIX, impulsionando de forma inegável o surgimento dos primeiros indícios da infância como uma responsabilidade face ao futuro e da criança como pessoa, logo como sujeito de direitos.

5. TRANSFORMAÇÕES DA IMAGEM DA INFÂNCIA A PARTIR DO SÉCULO XVII

5.1. Redefinição Moderna dos Princípios de Direito: contributos de Hobbes e Locke

Après en avoir fait de méchants enfants, nous avons la naïveté d'espérer qu'ils deviendront des hommes bons.

John Locke⁽¹⁰⁰⁾

Foi sobretudo a partir do século XVI que passa a ser atribuída uma considerável importância à questão dos deveres dos pais em relação aos filhos. Para isso, terá sido necessário todo um lento processo para que as crianças fossem, paulatinamente,

⁽⁹⁸⁾ Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p. 32

⁽⁹⁹⁾ *Ibidem*

⁽¹⁰⁰⁾ John, Locke (1693). *Pensées sur L'Éducation*. Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 294

reconhecidas como efectivos sujeitos de direitos e, face a eles, são colocados os deveres e obrigações parentais.

Terão sido os determinantes contributos de Hobbes (1651) e, essencialmente, de Locke (1690), a impulsionarem consideráveis transformações a este respeito, nas quais é verificada uma acentuada vacilação no que concerne à ideia de poder paternal herdada dos antigos - assente, como já vimos, numa concepção de forte e absoluta autoridade - sobre a qual se iria sobrepor uma nova ideia, decorrente da redefinição moderna dos princípios de direito.

Com a sua obra, *Leviatã*, Hobbes, em 1651, ao conceber a natureza como uma realidade desprovida de harmonia e mergulhada no caos, então, irá advogar que o poder paternal já não pode ser entendido como absoluto detentor da autoridade, dado também ele pertencer a uma natureza que, em virtude da sua desordem, não contempla qualquer poder, seja político, seja paternal. A teoria de Hobbes, para negar o modelo tradicional de autoridade, vai de encontro à valorização da mãe como primeira pessoa com a qual a criança estabelece uma relação, aspecto que é reforçado pelo facto de só ela, na verdade, saber quem é, de facto, o efectivo pai biológico. Considera, por isso, que «s'il existe un droit naturel sur l'enfant (droit de vie ou de mort), c'est d'abord à la mère de l'exercer»⁽¹⁰¹⁾, o que significa dizer que é à mãe a quem o filho deve obediência, pois foi ela quem decidiu fazê-lo viver e proteger. Em paralelo, esta renovação do poder familiar aprofundada por Hobbes, que, aliás, Aristóteles já havia abordado, é emanada no sentido de explicar a inexistência de desigualdade entre homem e mulher⁽¹⁰²⁾.

Concomitantemente, defende a ideia de emancipação como meio através do qual a criança se liberta do poder paternal, embora atingir este estado não significasse deixar de prestar honra eterna aos seus progenitores.

Mediante isto, poder-se-á afirmar que, por intermédio da filosofia hobbesiana, é consumada uma ruptura com a concepção tradicionalista que encara a sociedade enquanto totalidade natural, hierarquizada e finalizada, aspecto constituinte de futuras bases cuja pertinência contribuiria, *a posteriori*, para tomar corpo um tema como o dos direitos da criança. De facto, o poder paternal perspectivado na óptica hobbesiana, é constituído em bases modernas a partir do momento em que a criança, ao ser-lhe

⁽¹⁰¹⁾ Renault, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 186

⁽¹⁰²⁾ Relativamente a esta questão, Hobbes justifica-a afirmando que estas situações só ocorrem aquando do estado de natureza: a partir do momento em que o indivíduo sai desse estado, terá de se sujeitar às leis positivas do Estado, tal como a relação entre pais e filhos.

reconhecido o direito à vida, é concebida pela ideia de submissão em relação aos pais somente no sentido de garantir a sua segurança e protecção, enquanto não se emancipa.

A infância pensada e imaginada na sua especificidade conhece, assim, para a construção da sua longa história, momentos precisos, aliados a uma longa trajetória, no âmbito da qual Hobbes terá dado um inegável contributo, sobretudo no que se refere à sua filosofia de família.

Terá sido, no entanto, Locke, quatro décadas mais tarde, quem levantaria questões fundamentais, cujas respostas tentariam explicar de que forma o ser humano, enquanto ser livre, desde que nasce até que morre, se vê limitado por uma submissão à autoridade parental, ainda que provisoriamente.

Com o *Segundo Tratado do Governo Civil*, publicado em 1690, John Locke terá processado uma nova configuração do vínculo familiar, congruentemente com valores tematizados pela modernidade.

Aquilo que Hobbes teria iniciado, mas se circunscreveria ao estado de natureza, Locke radicaliza substituindo a ideia de autoridade paternal pela de autoridade parental. Dentro deste prisma, e visto que considera como iguais todos os seres humanos, residindo esta igualdade na liberdade que cada um deve ter por direito, então é inconcebível pensar a autoridade paternal como poder absoluto. Sobre este aspecto terá sublinhado

(...) que o pai não faça interferir a sua autoridade absoluta por meio de regras peremptórias relativas a actos infantis ou sem importância, nos quais o filho deve ter liberdade; ou com relação à aprendizagem ou aperfeiçoamento da criança, onde não se deve usar de compulsão⁽¹⁰³⁾.

Contudo, e porque entende ser a criança sujeito dotado de razão mas incapaz de usar a sua liberdade com discernimento, é levantada a questão que a concebe enquanto ser livre, ainda que não possa sê-lo, na sua plenitude. Para atenuar esta vacilação, Locke argumenta que,

(...) resta apenas a proibição de alguns actos errados, com relação aos quais a criança é capaz de obstinação e, conseqüentemente, pode merecer apanhar; assim haverá apenas muito poucas ocasiões para se usar esse método disciplinar, se o pai for judicioso e conduzir a educação do seu filho como deveria ser conduzida⁽¹⁰⁴⁾.

⁽¹⁰³⁾ John, Locke (1693). *Pensamentos Sobre Educação*. Citado por Mayer Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 297

⁽¹⁰⁴⁾ *Ibidem*

A perspectiva lockeana, no sentido em que considera que os pais não substituem a sua vontade de razão à do filho, vislumbrando o seu próprio bem, mas com o intuito de o conduzirem ao estado de ser livre, circunscreve a autoridade enquanto condição e meio para que essa liberdade seja, no futuro, concretizada. Perante esta concepção, a autoridade termina, não como defende Hobbes, pela emancipação, mas por discernimento, quando a idade da criança o permitir: a partir de então, ao tornar-se um ser livre, tal como o pai e a mãe, só estará sujeita às leis civis do Estado.

Com isto, é lançado o andaime que sustentará a ideia de uma moderna representação da infância aliada a uma profunda renovação da relação adulto-criança e, mais concretamente, à apreensão dos seus direitos e deveres. Relativamente a este aspecto, Locke acrescenta que os pais «amam os seus filhos, e este é o seu dever (...) tal como o professor que deve, por meio de uma certa ternura na sua atitude, deixar perceber à criança que ela é amada (...); esse é o único modo de originar amor na criança, o que fará dar atenção às aulas e ter prazer com o que o professor lhe ensina»⁽¹⁰⁵⁾.

De forma divergente da de Hobbes, em que o único direito da criança era o de ter direito à vida e o dever dos progenitores era o de conservar e proteger essa vida, tendendo o pêndulo dos direitos mais para o lado dos pais e o dos deveres para o dos filhos, com Locke verifica-se uma tendência no sentido do pai ter em suas mãos, de forma equilibrada, direitos e deveres face aos filhos. Defende, perante isto, «non seulement le devoir de le conserver en vie, mais aussi celui de l'éduquer à la liberté comme autonomie»⁽¹⁰⁶⁾, embora também os filhos os devam honrar, dever este que se situa mais no registo da moralidade do que no da obrigatoriedade.

A posição de Locke significou, acima de tudo, uma viragem na representação da criança à medida que a revolução de identidades faz surgir todo o ser humano, incluindo a criança, como sujeito portador de direitos iguais, pelo menos virtualmente, em relação aos dos restantes indivíduos. Os seus pensamentos traduziram uma nova forma de educar, já aclamada por Erasmo, à qual, de forma inédita, se alia um novo modelo de autoridade, dando lugar a uma maior consciencialização no que diz respeito à percepção da infância sob a lógica da liberdade.

⁽¹⁰⁵⁾ *Ibidem*, p.p. 297-298

⁽¹⁰⁶⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 193

5.2. Modernidade, Infância e Educação: que ambiguidades?

O dealbar do século XVII, ao qual se juntou uma nova ideia de educação e de humanidade, foi determinante para a evolução dos temas associados à infância.

Em conformidade com os estudos de Ariès, a nível iconográfico a criança começa a aparecer de forma assídua, com vista a atribuir ao retrato do grupo mais dinamismo e vitalidade. Tal como na pintura, também cenas atribuídas à infância evidenciam-se, de igual modo, nas obras literárias, denunciando uma descoberta assaz entusiástica face às suas particularidades, como os gestos, as expressões, o corpo e a linguagem. Contudo, no século XVII, de acordo com Badinter ⁽¹⁰⁷⁾, e confirmando a tese de Ariès, esta atenção atribuída à criança não significa que lhe seja reconhecida uma posição tão privilegiada no quadro familiar. De facto, apesar das manifestas divergências em relação à Idade Média, tal posição não detém uma congruência por inteiro com aquela que, mais tarde, se identificaria com a chamada família moderna, onde a ternura e a intimidade são o cerne da relação entre pais e filhos ⁽¹⁰⁸⁾.

Não obstante, no seio das famílias nobres e burguesas, sobretudo a partir do reinado de Luís XIII, as etapas da criança serão analisadas por transformações no vestuário, deixando de se vestir como um adulto em virtude do traje que lhe é concedido evidenciar características específicas à sua idade. Do mesmo modo, e graças a um novo olhar sobre a infância, entre os séculos XVII e XVIII, também o jogo adquire outro estatuto na educação da criança. A este respeito, Ariès advoga que,

Estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação desconhecida de preservar a sua moralidade e também de educa-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons ⁽¹⁰⁹⁾.

⁽¹⁰⁷⁾ Badinter, Elisabeth. *O Amor Incerto: história do amor maternal*, op.cit. p.p. 90-115

⁽¹⁰⁸⁾ Perante esta questão, tornar-se-á interessante sublinhar que, a partir do século XVII, as mulheres nobres e, sobretudo, as burguesas, por entenderem que tinham outras prioridades, entregavam os filhos a amas, logo após o nascimento, prática esta que conquistou, em grande medida, a burguesia. Relativamente a este aspecto, e de acordo com o que sublinha Morel, a recusa de amamentar a criança sem quaisquer complexos, prendia-se de forma prioritária, com restrições de ordem social: «pour la mère des classes aisées jouent les motivations esthétiques et le poids des obligations mondaines» (Morel, Marie-France, “Histoire de l'enfance en occident”. In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p.135). No que se refere às crianças das classes mais baixas, em idade de amamentação, eram muitas vezes mantidas em amas, desde que nasciam, até que completassem os dois anos, em virtude de, só dessa forma, a mãe conseguir manter um trabalho assalariado.

⁽¹⁰⁹⁾ Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, op.cit.p. 204. Sobre este assunto, convém deixar registado que até aos inícios do século XVII a especialização das brincadeiras se circunscrevia apenas à primeira infância. A partir dos três ou quatro anos a criança jogava, de acordo com a tese de Ariès, os mesmos jogos dos adultos, como as cartas, dominó ou jogos de azar.

Paralelamente a estas transformações, e com elas relacionadas, Ariès defende o surgimento de dois sentimentos: primeiro, o da “paparicação”, que teve o seu centro de acção no meio familiar, correspondendo ao período da “criança engraçadinha”; o segundo é decorrente da acção de uma fonte exterior à família, feita sobretudo por homens de leis e moralistas que, preocupados com a disciplina e racionalidade dos costumes, se recusavam a conceber a criança enquanto um brinquedo de diversão do adulto, podendo fazer e dizer tudo o que lhe apetecesse que, doravante, seria aplaudida e aclamada. Este sentimento defende que a ligação à infância deveria ser feita com base no interesse psicológico e preocupação moral que ela suscita e não apenas pela brincadeira e distração que dela irradia.

Esta atitude, ao denotar uma preocupação, até aí desconhecida, de separar a criança do adulto em termos de vivências comuns, tinha como objectivo isolar e conservar a moralidade da criança e sua educação.

Na perspectiva de Renaut, a promoção moderna da infância teria correspondido a um maior isolamento da criança relativamente à vida colectiva, essencialmente por deixar de ser considerada como o companheiro natural do adulto, como o foi na Idade Média. Sobretudo nos finais do século XVII e decorrer do século XVIII, o sentimento da família limitou, assim, a sociabilidade de tal forma que se tornou fechada e promoveu a incompatibilidade entre estes dois pólos. Neste sentido, Renaut não confirma completamente a tese de Ariès ao considerar que «certes l’intimité entre parents et enfants s’est renforcée, mais la famille moderne a sacrifié une importante part de sociabilité, en retranchant du monde le groupe des parents et des enfants»⁽¹¹⁰⁾. Efectivamente, a ascensão da burguesia, cada vez mais afastada do povo e da multidão, reforçará a ideia de que é necessário atribuir a cada género de vida um espaço adequado, reservado à intimidade da família e da classe. Face a isto, de acordo com o que escreve Morel, «dans la bourgeoisie ou la noblesse éclairé, la famille change de structure: elle devient plus intime, plus étroite ; on la qualifie de «nucléaire», parce qu’elle est réduit au couple parental et à ses enfants»⁽¹¹¹⁾.

De uma maneira geral, é verificada em relação a toda a população, na qual se incluíam as crianças, a necessidade de promover uma normalização que afastasse

⁽¹¹⁰⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 60

⁽¹¹¹⁾ Morel, Marie-France. “Histoire de l’Enfance en Occident”. In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 130

comportamentos ou posturas desviantes, fundada numa óptica de verticalidade e endireitamento, conectada ao projecto cultural e intelectual identificativo da modernidade.

No que diz respeito à infância, esta normalização da manutenção repercute-se na ideia de imagem da criança, comparada como uma argila maleável: esta ideia de maleabilidade, recuperada da mais antiga filosofia grega, permitirá considerar a infância como o momento capaz de “dar forma” ao indivíduo, antes que este atinja um “estado de arrefecimento” progressivo que o torne incapaz de receber aquilo que a natureza da criança de tenra idade é, por excelência, capaz.

O gradual avanço da medicina permitiu, de igual modo, fomentar a consciencialização da especificidade da criança, cuja particularidade exigia a existência de uma medicina que fosse de encontro a este propósito. Trata-se, no fundo, de um progresso que se encaminha no sentido de reconhecer a infância como um período divergente de todas as restantes idades da vida. Simultaneamente, esta tornou-se um meio mediante o qual o adulto foi impulsionado a regular e normalizar a criança (como foi o surgimento da faixa para os bebés; o sistematismo do banho, como forma de manter a “humidade” da criança) pelo que é realçado que o modelo moderno de endireitamento atendia a uma manipulação que privava a criança da sua natural liberdade. Com Rousseau, sobretudo a partir de 1762, com a publicação de *Émile*, ecoará um grito de negação a este tipo de atitudes, condenando as técnicas e procedimentos que visassem a correcção de movimentos espontâneos. Da mesma forma, a ideia de escola e de educação serão postas em causa: nos finais do século XVII, e em virtude da importância que lhes passou a ser atribuída, tornou-se inevitável que, perante o apelo à separação da criança do adulto, a esfera educativa tenha correspondido a fórmulas gerais de dominação, organizadas de acordo com princípios que atendiam não só à clausura, como também à normalização e à hierarquia social.

No que concerne à clausura, esta é determinada mediante a ideia da escola ser considerada como um mundo isolado do resto da sociedade e assemelhar-se, em muito, a uma espécie de convento. O internato viria a tornar-se no modelo de educação mais perfeito, onde as crianças eram organizadas de acordo com os respectivos desempenhos individuais. Este princípio de “categoria” permitia à criança obter um lugar organizado, que só dele abdicaria em função da avaliação positiva ou negativa das suas singularidades.

Congruentemente, e com o intuito de salvaguardar um dispositivo que reforçasse prioritariamente a dominação, a escola torna-se numa espécie de mecanismo de exame constante, com vista à hierarquização e classificação dos alunos, comparando-os, medindo-os, normalizando-os. Este processo individualizante, muito longe daquele que Erasmo e Locke preconizavam nos seus tratados de educação, permitia uma avaliação das singularidades, de acordo com normas às quais a sua individualidade se via submetida, não deixando espaço nem margem para o desfrute da liberdade e da especificidade de cada um. Trata-se, no fundo, da substituição do «ancestral» pelo «normal», substituição que Renaut entende como tendo sido «un même processus d'exclusion, animé par le refoulement de la singularité au nom de la rationalité établie en tant que norme» ⁽¹¹²⁾. Como tal, a modernidade é concebida por muitos historiadores como um “pseudo progresso”, sobretudo se encarada em função do insistente desrespeito no tratamento da criança, no sentido da humanização e da liberdade.

De qualquer forma, tais ambiguidades não descuram o facto da criança começar a acompanhar um processo em que a escola substitui-se à aprendizagem como meio de educação, permitindo que conviva com os seus pares e deixe de se confundir com o mundo dos adultos, aspectos que pouco sobressaem quando pensarmos que o desenvolvimento da educação escolar remeteu a criança para uma espécie de “quarentena”, que a devolvia ao mundo somente no final deste isolamento. Seja como for, a descoberta da infância como processo que se estende por vários séculos, ao ter, no decorrer da idade clássica, atribuído aos pais o despoletar da ternura e afeição pelos filhos, fê-los considerar acerca da sua educação como processo fundamental e inadiável, razão pela qual a escola passa a ser concebida como espaço social específico.

Só a partir do incontestável contributo de Rousseau sobressairá um novo olhar que marcará para sempre a concepção da infância, sua história e, principalmente, de forma lenta e gradual, a tomada de consciência pelo reconhecimento da diferença e da especificidade de cada criança: é mediante a diferença e a dissemelhança de cada um que surge a necessidade de articular estes dois aspectos, como valor da identidade comum a todos os seres humanos.

⁽¹¹²⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 52

5.3. Rousseau e a Humanidade como Liberdade

A infância tem maneiras de ver, pensar, de agir que lhe são próprias; nada há de mais insensato que querer substituí-las pelas nossas.

Jean-Jacques Rousseau ⁽¹¹³⁾

Em 1762, com a publicação de *Émile*, Rousseau (1712-1778) impulsiona aquela a que Renaut designou por “segunda crise”, cujos propósitos promoveram o desencadeamento de uma vacilação, quer nos métodos quer nos fins educativos, aspecto já ocorrido aquando do *Quattrocento* italiano. Como vimos, este foi o primeiro momento de desestabilização do modelo antigo, em virtude do homem deixar de ser concebido em função da “natureza”, que determinava o seu lugar no seio da hierarquia, mas em termos de liberdade.

Se com Erasmo a acção educativa era baseada de acordo com o interesse que uma pedagogia atraente podia suscitar na criança, Rousseau «considère qu’il faut partir des besoins réels et profonds de l’enfant et qu’on doit créer des situations dans lesquelles les apprentissages scolaires apparaissent comme des moyens propres à satisfaire ces besoins» ⁽¹¹⁴⁾.

A questão educativa, ao ter-se tornado um irrefutável centro de interesse no século XVIII, remeteu para um aceso debate no que concerne às concepções e práticas educativas e à emergência da sua reestruturação. Foi em torno desta questão que Rousseau defenderia que «une véritable éducation fonctionnelle repose, en outre, sur la reconnaissance que chaque age, chaque état de la vie a sa perfection convenable. Elle implique également la prise en considération des différences interindividuelles et des étapes de l’évolution psychologique de l’enfant» ⁽¹¹⁵⁾.

Concomitantemente, Rousseau, ao problematizar, por um lado, os valores da civilização e, por outro, a concepção moderna da humanidade, expõe a educação dos modernos a uma profunda crise, ao questionar os seus meios e os seus fins. O projecto das luzes é abalado, em virtude dos seus princípios atenderem a uma incapacidade de separar educação de instrução. Com efeito, obcecados pelo propósito de, pela evangelização e moralização, promover a edificação das almas, assiste, assim, ao início

⁽¹¹³⁾ Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*, Volume I. Mem-Martins : Publicações Europa-América, p. 80

⁽¹¹⁴⁾ Léon, Antoine. “Les Précurseurs de la Pédagogie Nouvelle”. In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 157

⁽¹¹⁵⁾ *Ibidem*

do dismantelamento de uma concepção educativa que, desde Lutero, se manteve durante quase três séculos. Entretanto, com o despoletar das ciências naturais, da história e da economia e daquilo a que, mais tarde, se viria a denominar de ciências humanas, impulsiona uma progressiva consciencialização da inteligibilidade do Homem, divergente dos ideais traçados quer pelos autores da antiguidade, quer pela Igreja. Congruentemente, também a natureza infantil é questionada, em virtude de uma progressiva substituição da ideia de cristandade pela de humanidade, promovendo, desta forma, o surgimento de uma concepção de infância, divergente daquela que se identificava com o dogma cristão do pecado original ⁽¹¹⁶⁾.

Terá sido uma redefinição de humanidade, no âmbito da liberdade e da perfectibilidade do Homem proclamada por Rousseau, quem terá estado na base da nova concepção de infância e de educação. A famosa teoria do “bom selvagem”, mediante a qual são valorizadas faculdades inatas como a compaixão e o amor, permitirá que, por meio delas, o indivíduo compense as faculdades menos desenvolvidas. A sua evolução é assegurada pela educação, num registo de liberdade, deslocando a humanidade da naturalidade no sentido da educabilidade, aspecto que promoveu, em larga medida, a infância e a sua representação, como momento determinante para a concretização desse processo. Mediante isto, Rousseau afirma que

O nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de entre nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida, é, na minha opinião, o mais bem-educado; daí que a melhor educação consiste menos em preceitos que em exercícios. Começamos a instruir-nos quando começamos a viver; a nossa educação começa connosco; o nosso primeiro perceptor é a nossa ama. Assim, essa palavra *educação* tinha, para os antigos, um sentido diferente do que hoje lhe atribuímos: significava alimentação ⁽¹¹⁷⁾.

Simultaneamente, esta forma de conceber a educação, ao entrar em divergência com a do direito natural moderno, defende, de igual modo, que é por seu intermédio que a família se sente realizada e nunca o inverso, pelo que esta convicção reflectir-se-á na própria relação com a infância que, acima de tudo, se deve considerar como uma forma

⁽¹¹⁶⁾ A propósito deste aspecto, será relevante acrescentar que o que distancia o pensamento de Rousseau do de Locke é o facto deste ainda se limitar a uma representação da infância como falha ou negatividade, ficando prisioneiro de uma concepção da criança como falta da razão e do acesso à idade adulta como em processo situado no registo do menos para o mais, não conseguindo, por isso, edificar uma pedagogia verdadeiramente moderna que fosse capaz de conseguir integrar a dialéctica do mesmo e do outro, sem cuja tomada de consciência poderia favorecer uma negativa apreensão da relação com a infância.

⁽¹¹⁷⁾ Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio*, Volume I, op. cit. p. 21

de relação educativa: não é a família que educa mas é a educação que familiariza, ao permitir um vínculo familiar consistente e, ao mesmo tempo, afectuoso e protector ⁽¹¹⁸⁾.

5.4. A Infância e os Princípios de Identidade e de Diferença

Deixai amadurecer a infância nas crianças!

Jean-Jacques Rousseau ⁽¹¹⁹⁾

Numa das suas obras mais emblemáticas, o *Émile*, Rousseau desde logo faz sobressair uma inovadora sensibilidade no que diz respeito à concepção de infância, de tal modo que, e após um longo percurso submetida a uma ideia ou de servidão, ou de inutilidade, a reconhece finalmente no âmbito dos princípios da identidade e da liberdade. Logo no prefácio, Rousseau advoga que:

Ninguém conhece a infância : quanto mais se seguem as falsas ideias que dela se tem, mais longe se fica de as conhecer. Os mais sages apegam-se ao que é importante que os homens saibam, sem considerar o que as crianças têm capacidade de aprender. Procuram sempre o homem, na criança, sem pensarem no que ela é, antes de se tornar homem ⁽¹²⁰⁾.

A mensagem de Rousseau centrou-se, sobretudo, na incapacidade que a humanidade e os pedagogos tiveram em conceber a criança na sua especificidade, apenas a considerando como um adulto em miniatura, o que significa afirmar que falharam, ao longo dos séculos, em compreenderem, verdadeiramente, a diferença na identidade de que a infância se constitui, no âmbito da humanidade. Mediante isto, e porque é pela infância que o indivíduo se torna humano, a criança deve ser tratada e compreendida de acordo com a sua subjectividade, mas uma subjectividade que só a si pertence, exactamente em virtude da sua alteridade, como um eu que é diferente do nosso, mas no qual reside a realização do devir de toda a humanidade.

⁽¹¹⁸⁾ A contribuição rousseuista no que se refere à representação da família é entendida por vários autores como tendo sido pouco inovadora, nomeadamente em relação a Locke, essencialmente por se ter prendido a uma vertente marcadamente tradicional da concepção de família. A questão do direito familiar sentiu uma regressão face às inovações que Locke havia defendido: ao entender que a figura do pai se deve revestir de firmeza, que a da mãe deve ser personificada pela obediência e gentileza, e que o filho lhe deve obediência para além da maturidade, faz desvanecer a fórmula lockeana que evocava o poder parental em detrimento do paternal, assumindo, com isto, mais de sessenta anos depois de Locke, a lógica da tradição. Esta inesperada posição de Rousseau mais uma vez evidencia o quanto a história da infância foi traçada segundo avanços e recuos, não obedecendo a uma linearidade positiva e gradual.

⁽¹¹⁹⁾ Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio*, Volume I, op.cit. p. 84

⁽¹²⁰⁾ *Ibidem*, p.p. 9-10

No sentido em que considera que todas as crianças têm direito à liberdade e ao usufruto dessa liberdade, condena, por isso, todo e qualquer tipo de práticas que a limitem como ser livre que é. Este aspecto é realçado por Badinter quando escreve que «fiel adepta de Rousseau, Renée toma partido pela liberdade física da criança: “os meus filhos terão sempre os pés calçados com flanela e as pernas nuas. Não serão apertados nem comprimidos; mas também nunca estarão sós. A sujeição das crianças francesas ao enfaixamento é a liberdade das suas amas”»⁽¹²¹⁾. Na verdade, Rousseau defendia que «Os membros de um corpo que cresce devem sentir-se bem à larga nas suas vestes; nada lhes deve dificultar os movimentos nem o crescimento; não devem usar vestes demasiado justas, nada que se cole ao corpo; nada de ligaduras»⁽¹²²⁾.

A partir do momento em que a criança é pensada de acordo com o regime da identidade, a abertura que é cedida à educação também se vê ampliada, em virtude de, através desta, suscitar na criança um sentimento que se situa no registo da similitude e do respeito mútuo, ao fazê-la conceber os outros como seus semelhantes. A este propósito Rousseau argumenta:

(...) ensinaí o vosso pupilo a amar todos os homens, mesmo aqueles que os desprezam; procedei de modo a que ele não se coloque em nenhuma classe, mas que se reconheça em todas elas; diante dele, falai do género humano com carinho, até mesmo com piedade, mas nunca com desprezo. Homem, não desonreis o homem!⁽¹²³⁾

Evidencia-se aqui, sem dúvida, o despoletar da ideia que atende à igualdade do Homem, ao respeito, à aceitação pela diferença, seja em que circunstância for, sob o prisma de que cada criança, mediante a sua especificidade, deve ser compreendida pela positividade, cuja configuração é divergente daquela que está presente na razão que caracteriza o adulto. A propósito da representação tradicional adoptada sobre a infância, que negligenciava qualquer um destes propósitos, Rousseau propõe: «Fazei tudo ao contrário do que é hábito e tudo quanto fareis será quase sempre bem»⁽¹²⁴⁾. Efectivamente, trata-se de apelar a uma noção de educação renovada, capaz de respeitar a infância, aspecto potencialmente capaz, pela sua essencialidade, de causar o desmantelamento quer do modelo antigo, quer de qualquer indício a ele relativo, que

⁽¹²¹⁾ Badinter, Elisabeth. *O Amor Incerto*, op.cit. p. 251. Esta descrição refere-se a Renée de l'Estorade, personagem traçada por Balzac nas *Memórias de Duas Recém-Casadas*, onde, de acordo com a autora, é feita uma das melhores descrições da “boa mãe” e dos sentimentos que esta experimenta, logo após o nascimento dos filhos.

⁽¹²²⁾ Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio*, Volume I, op.cit. p. 125

⁽¹²³⁾ Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*, Volume II. Mem-Martins : Publicações Europa-América, p. 25

⁽¹²⁴⁾ Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio*, Volume I, op.cit. p. 84

ainda prevalecesse no modelo moderno. Da mesma forma, e em conformidade com o que é escrito por Léon, «dans le domaine des méthodes, l'opposition entre l'autorité et le laisser-faire trouve une issue dans l'éducation négative qui repose sur la soumission à l'égard des choses et non des hommes»⁽¹²⁵⁾.

De acordo com esta óptica de acção e de pensamento, Rousseau argumenta:

Le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qui lui plaît. Voilà une maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler⁽¹²⁶⁾.

Trata-se, fundamentalmente de «conduzir as crianças à criança», realizando nelas a felicidade da infância, sem que estejam sujeitas a qualquer tipo de enquadramento cosmo-teleológico.

Perante isto, a pedagogia deve ser entendida de acordo com uma fórmula que, embora necessite da intervenção do mestre, não ponha em causa a liberdade do aluno, essencialmente por atender a uma dimensão de acordo com a qual a liberdade jamais pode ser adquirida pela aprendizagem da obrigação.

A criança, porque é humana, tem direito a determinadas liberdades, próprias da sua liberdade natural, razão pela qual Rousseau profere que «Alarmai-vos por vê-la consumir os seus primeiros anos a não fazer nada. Mas que ideia é essa? Ser feliz não será nada? Saltar, brincar, correr durante todo o dia será não fazer nada? Durante toda a sua vida, a criança não voltará a estar tão ocupada»⁽¹²⁷⁾. Contudo, adverte que o único limite à sua liberdade, porque é frágil e necessita de protecção do adulto, é que «peça», em vez de «ordenar», pondo-lhe aqui um limite cujo objectivo é o de que a sua liberdade não se situe no registo do «comandar» e caia num extremo, para o qual a educação caminhará perigosamente em direcção ao desvario e à libertinagem.

Esta posição de Rousseau esboça, sem qualquer tipo de dúvida, o duplo ponto de vista que encara a criança mediante um paradoxo de identidade, na medida em que é, de facto, um ser humano que, porém, ainda não está realizado na sua humanidade, isto é, como liberdade. Teria sido precisamente este duplo ponto de vista o motor de toda uma

⁽¹²⁵⁾ Léon, Antoine. "Les Précurseurs de la Pédagogie Nouvelle". In de Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p.157

⁽¹²⁶⁾ Rousseau (1762). Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 298

⁽¹²⁷⁾ Rousseau, Jean-Jacques. *Émilio*, Volume I, op.cit. p. 101

dinâmica, a partir da qual a questão dos direitos da criança encontraria, posteriormente, toda a sua riqueza.

A lacuna deixada por Rousseau situa-se, sobretudo, no âmbito de não fazer qualquer alusão aos deveres que a vulnerabilidade da criança, enquanto ser cuja especificidade carece de protecção e orientação, impõe ao adulto, ao mesmo tempo que, de acordo com a argumentação de Burgelin procede «d'une méthode antinomique d'analyse qui consiste à envisager les notions par couple (nature-société, bonté-méchanceté) et à rapprocher ce qui a été préalablement opposé»⁽¹²⁸⁾.

Porém, as concepções rousseauistas foram determinantes para a expansão e modernização das representações e das práticas da infância, edificando plenamente o conceito de infância, ao ter constatado que a criança deve ser apreendida tanto na sua humanidade como na sua especificidade. Não obstante, teriam sido precisos quase mais dois séculos para percorrer um trajecto que começou muito lentamente, encontrando a partir do século XV uma força impulsionadora que se acentuou com os ideais de Rousseau e teve interferência em 1789 com a Declaração dos Direitos do Homem sendo, a partir daí, travada uma luta cujo culminar correspondeu à aprovação da Convenção dos Direitos da Criança em 1989. Simultaneamente, Rousseau apresentou, de forma irrefutável, uma filosofia educativa inovadora, cujos fundamentos, intuições e recomendações inspirariam os pioneiros da Escola Nova, como constataremos nos pontos seguintes.

5.5. Da Nova Concepção de Criança à Produção de Discursos Pedagógicos: de finais do século XVIII à contemporaneidade

De acordo com as fortes mudanças operadas no mundo social e na esfera educativa, a criança passa a ser alvo de um renovado interesse, regido sobretudo por uma crescente preocupação em compreender quer a sua especificidade, quer as suas particularidades. Esta situação foi, em grande medida, decorrente da filosofia educativa preconizada por Rousseau que, indubitavelmente, ao ter inaugurado um período que se

⁽¹²⁸⁾ Citado por Léon, Antoine. "Les Précurseurs de la Pédagogie Nouvelle". In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 157

caracterizou pela emergência de inovadores discursos educativos e pedagógicos, esteve na origem de muitos dos ideais propostos, mais tarde, pelo movimento da Escola Nova.

Como já tivemos oportunidade de analisar, Rousseau, ao ter considerado que a educação deve ser centrada na criança, mediante os seus interesses e o seu mundo, e não em função das aspirações do mundo dos adultos e daquilo que eles idealizam, favoreceu um gradual desmantelamento do modelo antigo de educação, em prol de uma educação activa, na qual a criança deve assumir iniciativas, conquistando, sucessivamente, a sua própria autonomia. As pedagogias pedocentricas que se viriam a registar tiveram, por isso, como raiz a forte herança rousseauista, cujo contributo se reflectiu no surgimento de apropriações e interpretações adoptadas pelos diversos movimentos pedagógicos. A segunda metade do século XVIII inaugurou, de facto, uma verdadeira explosão de significativas questões e interrogações pedagógicas.

Tal como refere Justino Magalhães «a pedagogia inspirada em Rousseau é profundamente marcada pela individualização, favorecendo que o indivíduo se torne o émulo de si mesmo» ⁽¹²⁹⁾, aspecto profundamente demarcado nos ideais pedagógicos registados com o avanço da modernidade. De facto, *Émile* representou o impulso crucial para o florescimento da pedagogia moderna, muito em função do desmantelamento que o contributo rousseauista operou na ideia de finalidades educativas e sociais, até aí fortemente enraizadas, para as identificar segundo um projecto de humanização, mediante a formação de um ser livre. A ideia de liberdade da criança estará, a partir daí, fortemente vinculada no pensamento pedagógico e, de uma forma ou de outra, jamais se absterá do próprio conceito de educação moderna.

Foi numa acentuada oscilação entre as novas ideias pedagógicas, fundidas no pedocentrismo, e na prevalência de fragmentos resultantes do dispositivo antigo, assente no magistrocentrismo, que foi feita a transição do século XIX para o século XX e para a época contemporânea.

Como iremos constatar, e em conformidade com o que advoga Justino Magalhães, serão três os elementos básicos para a concretização dessa renovação educativa e pedagógica, no qual o movimento da Escola Nova, no raiar do século XX, depositará toda a sua acção: o primeiro diz respeito à concepção de sujeitos / educandos (coeducação), o segundo à instituição educativa e o terceiro aos conteúdos, com base no

⁽¹²⁹⁾ Magalhães, Justino. “Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico”. In Barbosa, Manuel (coord.) (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, p. 132

princípio de uma aprendizagem activa, direccionada para uma educação capaz de abraçar um conceito de integralidade, voltada para a vida e para a realidade ⁽¹³⁰⁾. O grande ausente deste movimento foi, sem dúvida, o professor, até aí ponto de referência da escola e pedagogia tradicionais.

A escola activa de Ferrière e Steiner, o método apoiado nos centros de interesse de Decroly, a escola social de Dewey, as bases de uma pedagogia institucional protagonizada por Freinet, a pedagogia constitucional de Korczak, a pedagogia pela aprendizagem preconizada por Cousinet e a auto-educação em sentido prático e inteligente de Montessori, tornaram-se em pedagogias que, de uma forma ou de outra, a sua pedra angular não era mais que respeitar as características individuais do educando e, em algumas delas, integrar uma aprendizagem que fosse determinante para a resolução de questões úteis, quer para o indivíduo, quer para a sociedade. A pedagogia autonómica, encarada sob diversos prismas, é, deste modo, o pilar de toda esta nova dinâmica educativa: a educação para a autonomia, como resultado da junção de uma pedagogia não directiva, de uma pedagogia de grupo e de uma pedagogia institucional, quando assim entendida, não é mais que o desabrochar de uma ideia preconizadora de que o educando se educa para a autonomia mediante uma aprendizagem crítica e reflexiva, afastada da componente não doutrinária e dogmática dos conteúdos escolares.

Porém, para compreendermos este processo tornar-se-á imperativo atendermos à historicidade de todos estes aspectos, lançados, em grande número, por Rousseau, retomados por Pestalozzi e Froebel, alguns decénios mais tarde. Após este momento, entraremos numa era que, sobretudo a partir dos finais do século XIX, se caracterizou pela emergência de vários movimentos, entre eles o pedagógico, colocando a criança no centro das suas principais preocupações. Evocaremos, de seguida, o contributo de alguns pedagogos que, pelas suas teorias, tiveram um papel determinante para a história da infância e para a consolidação do processo moderno de educação na autonomia e na identidade comum.

⁽¹³⁰⁾ *Ibidem*, p.p. 131-139

5.5.1. Pestalozzi (1746 – 1827)

Ce qui en fait précisément la généralité, c'est que l'individualité de chacun en particulier s'y produit et s'y forme comme telle.

Johann Pestalozzi ⁽¹³¹⁾

O suíço Pestalozzi, com base na sua experiência pessoal, foi apologista de fundamentar a educação e o ensino, recorrendo a aspectos decorrentes da psicologia. Dedicou, por isso, grande parte da sua vida à educação e à pedagogia, sendo favorável a um processo de ensino que tivesse em conta o desenvolvimento psíquico da criança.

Preconiza que, acima do estado de natureza (realização do amor imediato de si próprio) e do estado social (aceitação dos freios e convenções sociais), está a moral capaz de, concomitantemente, realizar a espontaneidade do primeiro e a ordem do segundo. Dentro desta óptica, entende que a convivência humana deve ser alicerçada mediante a aceitação de vínculos sociais, com base no imperativo do dever. É neste prisma que coloca a educação, visto esta não ser mais que a preparação para a autonomia. Desta forma, a filosofia educacional de Pestalozzi, ao basear-se num ideal de autonomia, defende a adopção de algumas estratégias fundamentais:

Levai o vosso filho para junto da natureza, ensinai-o sobre as colinas e os vales. Lá ele ouvirá melhor e a sensação de liberdade proporcionar-lhe-á mais força para superar as dificuldades. Nessas horas de liberdade, porém, permiti que ele seja ensinado mais pela natureza do que por vós ⁽¹³²⁾.

Ao âmago do processo educativo, acrescenta a fé e o amor por entender que, entre eles, existe uma absoluta complementaridade. Congruentemente à ideia de que a “vida educa”, defende a plena liberdade de expressão, que só deverá ser interrompida caso a criança solicite uma ajuda exterior. A valorização de uma pedagogia da autonomia atende, sobretudo, ao facto das crianças «quererem fazer, pelas suas próprias mãos, aqueles trabalhos cuja natureza essencial elas tenham compreendido»⁽¹³³⁾, promovendo nelas uma maior capacidade de apreensão face àquilo que as circunda, enriquecendo e estimulando a sua personalidade. Trata-se de atender, acima de tudo, a uma concepção de infância intimamente ligada com a acção onde «a criança observa,

⁽¹³¹⁾ Pestalozzi, Johann (1826). Citado por Soetard, Michel. “Johann Pestalozzi”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, p.49

⁽¹³²⁾ Pestalozzi (1799). Citado por Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 342

⁽¹³³⁾ Pestalozzi (1801). Citado por Abbagnano, Nicola e Visalberghi, Aldo (1981). *História da Pedagogia III*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 600

indaga, recolhe material para as suas colecções, experimenta mais do que estuda, actua mais do que aprende»⁽¹³⁴⁾. O modelo de escola para Pestalozzi é o lar. De facto, entende que o professor deverá agir como um pai amoroso, estimulando a iniciativa do aluno, valorizando o seu comportamento num ambiente em que, tal como no lar, a cooperação e a compreensão sejam o cerne e os catalizadores das relações.

De acordo com esta óptica de pensamento, Pestalozzi não lutava somente por uma reconstrução da educação mas também por uma transformação da sociedade. Para isso, advoga que a educação jamais pode ser separada da instrução ética e da moral, tal como escreve eloquentemente na seguinte passagem:

A educação moral elementar, considerada como um todo, inclui três partes distintas: o senso moral das crianças deve ser estimulado, em primeiro lugar, fazendo-se que seus sentimentos se tornem activos e puros; em seguida, as crianças devem ser exercitadas a terem auto controle e deve-se-lhes ensinar a se interessarem por tudo o que é justo e bom; finalmente, deve-se fazer que elas formem, por si mesmas, através de reflexão e comparação, uma noção correcta dos direitos e deveres morais⁽¹³⁵⁾.

Tal como Rousseau, abordava a educação do ponto de vista dos interesses da criança e não da perspectiva do adulto, constatando a necessidade de um desenvolvimento harmonioso (físico, laboral, afectivo e intelectual) e defendendo uma ideia de ensino estimulador, mediante o qual o processo educativo era organizado não só com base na acumulação de conhecimentos mas também atendendo à aquisição de uma maior autonomia física e intelectual.

Ao conceber a ideia moderna de “ponto de maturação” acentua o propósito de que cada criança é diferente na sua individualidade, razão pela qual se torna um erro forçá-la a obedecer a padrões e a moldes uniformizados. Pestalozzi, um sonhador com um intenso senso de realidade, não deixou de ser julgado e mal compreendido na sua época, por o julgarem demasiadamente visionário e radical.

Teve, contudo, uma das concepções de infância, de educação e de vida mais inspiradoras da humanidade.

⁽¹³⁴⁾ *Ibidem*

⁽¹³⁵⁾ Pestalozzi (1799). Citado por Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 346

5.5.2. Froebel (1782-1852)

Venez, vivons nos enfants!

Friedrich Froebel ⁽¹³⁶⁾

Froebel foi marcadamente influenciado pela filosofia educativa de Rousseau e de Pestalozzi, tendo com este contactado ao longo de dois anos, período decisivo para motivar a sua entrega à educação de infância. Defendia que, em virtude de uma larga percentagem de crianças serem desprovidas de um real vínculo afectivo no lar, a educação deveria começar, tão cedo quanto possível, com vista a consolidar o amor e a compreensão entre pais e filhos.

Considerava que era a liberdade e a criatividade os dois aspectos mais determinantes na vida do indivíduo às quais acrescentava a unidade familiar como vector crucial para a promoção educativa: a mãe deveria ser a personificação da amabilidade e o pai o sábio guia da família. Quando estes objectivos falhavam, então era o educador quem tinha o dever de elucidar os pais nos caminhos da virtude.

Em simultâneo, todos estes elementos deviam ser envoltos por um ambiente acolhedor e saudável, imbuído num ideal de cooperação e inter-ajuda. É mediante esta perspectiva que Froebel atribui uma importância preponderante ao jogo em função de promover dois aspectos fundamentais: o primeiro, porque enquanto brincava, a criança revelava a sua natureza interior; o segundo, porque criava padrões de socialização. Sobre este propósito, argumenta da seguinte forma:

Uma criança que brinca integralmente, com determinação auto-activa, perseverantemente, até que a fadiga física a impeça de continuar, certamente será um homem plenamente determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu próprio bem-estar, bem como o bem-estar de terceiros. A expressão mais bonita da vida infantil nessa época não é uma criança que brinca? – Uma criança inteiramente absorvida pelo brinquedo? – Uma criança que adormeceu enquanto estava absorta? ⁽¹³⁷⁾

Os ideais pedagógicos de Froebel marcaram a história da infância de forma extraordinariamente positiva. O seu carácter pioneiro na elaboração de um currículo para a educação pré-escolar e a criação do primeiro Jardim-de-infância (*Kindergarten*), a 28 de Junho de 1840, na Alemanha, valeu-lhe a designação de “libertador da infância”, registando-se, a partir daí, a proliferação, um pouco por todo mundo, de

⁽¹³⁶⁾ Froebel, Friedrich (1826). Citado por Heiland, Helmut. “Friedrich Froebel”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd’hui*, op.cit. p. 68

⁽¹³⁷⁾ Froebel, Friedrich (1826). Citado por Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 361

vários estabelecimentos desse nível de ensino, mantendo em todos eles não só o modelo como a denominação.

Preconizava, de forma insistente, a ideia de uma sequencialidade progressiva no que se refere ao percurso escolar, sublinhando a importância da educação pré-escolar como base essencial ao sucesso dos níveis seguintes.

O seu método, ao centrar-se nos princípios de auto-educação, na “lei do esférico” (princípio da unidade), na auto-atividade (atividade espontânea), na bondade infantil, na individualidade, no trabalho manual e nas capacidades de compreensão da simbologia, incluiu, como já vimos, o jogo como um dos meios fundamentais para o reforço de todos estes vectores. Atribuía, por isso, grande importância ao jogo simbólico e ao “faz de conta” por considerar que a vida, ao ser vivida de acordo com a realidade e o simbolismo, tem a componente lúdica como uma representação dos impulsos e desejos interiores da criança.

A teoria do jogo e a pedagogia do jardim-de-infância preconizada por Froebel é, portanto, como escreve Helmut:

Un modèle d'éducation sphérique qui forme une médiation entre l'homme et le monde, qui veut former l'enfant non par le moyen de l'enseignement et de la science, mais par l'action sur et la construction de formes élémentaires que élucident et rendent perceptible sans trop de facilité le général contenu dans le monde des objets ⁽¹³⁸⁾.

Já para os pais deixa uma mensagem extraordinariamente profunda quando afirma:

A criança – vosso filho, ó pais – vos segue onde quer que estejais, para onde quer que vos encaminheis, no que quer que façais. Não a repeleis com rudeza; não demonstres impaciência com as suas perguntas sempre repetidas. Cada palavra que repele a aspereza esmaga um botão ou broto da árvore da sua vida. Contudo, não lhes digais por palavras muito mais do que ela poderia descobrir por si, sem as vossas palavras ⁽¹³⁹⁾.

Estas frases evidenciam, inegavelmente, uma concepção de criança enquanto um mesmo, todavia diferente de nós, pela sua identidade, pela sua especificidade, que deve ser respeitada na sua fragilidade, valorizada nas suas dúvidas e inquietações, sob o prisma de um ideal pedagógico que abraça a sua autonomia por aquilo que é capaz de fazer, de criar, de inventar, de impressionar... Em relação à criatividade, Froebel considerava que se a criança fosse precocemente encorajada era mais provável a aptidão

⁽¹³⁸⁾ Heiland, Helmut. “Friedrich Froebel”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 65

⁽¹³⁹⁾ Friedrich, Froebel (1826). Citado por Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 362

para padrões criativos na maturidade. O grande mérito que viria a ser atribuído a Froebel foi o de, antecipadamente, ter sido capaz de identificar aquilo que, só muito mais tarde, os psicólogos viriam a descobrir: que o desenvolvimento mental do homem é marcadamente influenciado pelos seus primeiros anos de vida.

5.5.3. Steiner (1861-1925)

C'est de l'être de l'homme en devenir que découleront comme naturellement les perspectives éducatives.

Rudolph Steiner ⁽¹⁴⁰⁾

Steiner, nascido quase um século depois da morte de Froebel, foi um pedagogo pertencente ao movimento da Escola Nova, tendo dado um enorme contributo à proliferação de escolas e jardins-de-infância.

Considerava estas instituições fundamentais para o desenvolvimento das crianças, mediante as particularidades de cada uma: os jardins-de-infância deveriam ser caracterizados por um ambiente familiar, os educadores deveriam desempenhar um papel maternal, muito na linha do legado froebeliano. Com isto, era favorável ao desenvolvimento da criança juntamente com os seus pares, pela imitação e desenvolvimento de experiências de âmbito comunitário, incentivando, por um lado, o jogo livre com materiais naturais e, por outro, a criação artística e a contemplação da natureza. As escolas Steiner valorizavam, portanto, a congruência entre actividades cognitivas e actividades artísticas, técnicas e práticas, tendo por finalidade o desenvolvimento do aluno na sua globalidade: desde actividades de jardinagem, de agricultura, de artesanato e de indústria, o objectivo era familiarizar a criança com a vida prática. Interessante será sublinharmos que, de acordo com o método Steiner, nos oito primeiros anos escolares da criança, não eram utilizados livros standardizados. Efectivamente, como afirma Ullrich «le matériel scolaire le plus important est constitué par les cahiers à thèmes, confectionnés par les élèves eux-mêmes...» ⁽¹⁴¹⁾, o que denuncia uma preocupação de promover uma educação orientada para a autonomia e para a criatividade.

⁽¹⁴⁰⁾ Steiner (1906). Citado por Ullrich, Heiner. "Rudolph Steiner". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 113

⁽¹⁴¹⁾ *Ibidem*, p. 115

De acordo com esta óptica de acção e de pensamento, as escolas e jardins-de-infância Steiner foram considerados como um modelo prático da Escola Nova em virtude de, em conformidade com o que escreve Ullrich, corresponderem a,

(...) écoles uniques, autonomes, centrées sur l'enfant et pratiquant une coéducation que se caractérisent par une atmosphère familiale, une intense vie scolaire, l'aménagement de jardins, d'ateliers et de stages pratiques. On y veille particulièrement au bien-être physique et psychique des élèves ; l'éducation artistique et les fêtes qui rythment la vie scolaire y ont une grande place ⁽¹⁴²⁾.

No âmbito dos ideais pedagógicos preconizados pelo movimento da Escola Nova, os jardins-de-infância e as escolas Steiner caracterizaram-se por aliarem ao seu estilo pedagógico, enraizado na prevalência de actividades artísticas, a sua organização, fundamentalmente estruturada com base numa concepção de infância plenamente enquadrada nos registos da identidade e da pedagogia da autonomia.

5.5.4. Dewey (1859-1952)

Je crois que l'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie.

John Dewey ⁽¹⁴³⁾

As raízes do pensamento de Dewey são encontradas nas ideias preconizadas por Rousseau, Pestalozzi e Froebel tendo sido, sobretudo, um pedagogo da escola social.

Entendia e defendia a escola não como um prelúdio da vida mas antes como a representação de uma sociedade em miniatura: «Je crois que l'école, en tant qu'institution, doit simplifier la vie sociale existante, doit la réduire, pour ainsi dire, à une forme embryonnaire» ⁽¹⁴⁴⁾. Também Mayer reforça este ponto de vista quando escreve que, para Dewey «a democracia não deve ser adiada; na sala de aula a criança pode aprender cooperação e participação em trabalhos comuns (...) Crescemos somente quando participamos, quando resolvemos juntos dificuldades e problemas comuns» ⁽¹⁴⁵⁾.

Por antonímia ao magistrocentrismo preconizado pelo modelo antigo de educação, considerava a criança como o andaime de toda a educação, razão pela qual apelava à adopção de um currículo liberalizado que fosse capaz de atender à

⁽¹⁴²⁾ *Ibidem*, p. 116

⁽¹⁴³⁾ Dewey (1897). Citado por Léon, Antoine. "Les Précurseurs de la Pédagogie Nouvelle". In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p.161

⁽¹⁴⁴⁾ *Ibidem*

⁽¹⁴⁵⁾ Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 446

especificidade de cada uma, visando um processo educativo congruente com a sua individualidade. Como refere Léon, «il préconise (...) de développer chez l'enfant le sens du présent, de favoriser la libération de sa spontanéité, la satisfaction de ses intérêts, bref de le laisser vivre»⁽¹⁴⁶⁾.

Paralelamente, quer as actividades lúdicas, quer a familiarização com instrumentos e situações do quotidiano eram factores perante os quais Dewey sempre se mostrou favorável. Da mesma forma, reivindica a auto expressão da criança em antagonismo com a submissão e subordinação a que se sujeitava no dispositivo antigo, que inibia o crescimento moral e a auto-actividade, em prol das suas tendências estáticas e absolutistas, baseadas no culto à obediência e na norma, como âmago da sua imposição. Para isso, apelava ao professor que motivasse a criança, com vista a evitar problemas disciplinares e a proporcionar-lhe um crescimento real.

A sala de aula, ao tornar-se uma espécie de laboratório, enfatiza o *slogan* defendido por Dewey quando afirma “Aprendemos Fazendo”, cuja prioridade era consciencializar a grande maioria das escolas da sua época que desencorajavam peremptoriamente a investigação activa e o agir inteligentemente. Essa era uma postura promotora da perpetuação dos erros do passado, do culto do autoritarismo que, pela sua influência, gerava seres humanos dependentes e submissos. Em congruência com este aspecto, Mayer escreve que «inibir e circunscrever o desenvolvimento era como impedir a criatividade do homem. Era preferir a “negação à afirmação” e a “morte à vida” (...) A meta da educação não era o prazer, mas o pleno desenvolvimento do indivíduo nas suas capacidades intelectuais, morais e estéticas»⁽¹⁴⁷⁾.

De acordo com uma perspectiva vincadamente favorável à acção, em detrimento da estagnação, Dewey considerava a brincadeira como factor integrante e fundamental ao processo educativo. Na verdade, entendia que, através dela, a vida seria desfrutada em pleno, contribuindo para o florescimento das artes, da liberdade, da criatividade e da autonomia, aspecto que reforça quando afirma, a propósito das escolas progressistas, que «elles existent afin de donner une liberté complète aux individus et qu'elles sont et doivent être centrées sur l'enfant»⁽¹⁴⁸⁾.

⁽¹⁴⁶⁾ Léon, Antoine. “Les précurseurs de la pédagogie nouvelle”. In de Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 161

⁽¹⁴⁷⁾ Mayer, Frederick. *História do Pensamento Educacional*, op.cit. p. 448

⁽¹⁴⁸⁾ Dewey (1915). Citado por Bertrand, Yves e Valois, Paul. “John Dewey”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 129

Ao defender a educação como processo social, a escola deve ser concebida como um processo de vida e não como um meio de preparação para o futuro. De facto, como instituição social e como comunidade de vida, tem por dever simplificar a vida social e o mundo dos adultos, de tal forma que a criança seja ajudada e elucidada ao fazer parte integrante de um espaço, do qual é membro activo e, inclusivamente, sobre o qual tem a sua quota-parte de responsabilidade. Trata-se, na sua essência, de promover uma cidadania que evoque a democratização das sociedades através de «un mode de vie associative et d'expérience commune partagé par l'ensemble des êtres humains»⁽¹⁴⁹⁾. O âmago da sua pedagogia centrava-se na convergência de três princípios fundamentais: uma pedagogia progressiva, genética e uma educação permanente.

5.5.5. Decroly (1871-1932)

C'est vers l'enfant que tout se dirige; c'est de l'enfant que tout rayonne.

Ovide Decroly⁽¹⁵⁰⁾

Decroly foi, de igual modo, outro dos nomes sonantes no âmbito das transformações pedagógicas em curso, aliadas à nova concepção e representação da infância. As suas ideias tiveram reflexos mais acentuados no tratamento de crianças deficientes tendo fundado, nos arredores de Bruxelas, uma escola direccionada para este propósito que, rapidamente, se tornou célebre graças aos processos inovadores nela utilizados.

A originalidade das escolas Decroly residia na sua pedagogia baseada nos interesses da criança, concebendo-a como um ser indivisível, no qual inteligência e afectividade são indissociáveis. Considera, por isso, que a alavanca para o seu desenvolvimento é identificar os seus centros de interesse, com base num processo composto por três momentos diferenciados: a observação, a associação e a expressão. Advogava que a abertura de horizontes educativos decorrentes deste processo se centrava na actividade da expressão na medida em que, ao permitir que a criança manifeste os conhecimentos ou sentimentos, constitui o momento por excelência da produção infantil. Os momentos deste processo deverão, contudo, ter em conta a idade

⁽¹⁴⁹⁾ Bertrand, Yves e Valois, Paul. "John Dewey". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 134

⁽¹⁵⁰⁾ Decroly (1929). Citado por Pourtois, Jean-Pierre e Desmet, Huguette. "Ovide Decroly". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 139

da criança, de acordo com a qual a evolução e interpretação dos interesses serão realizadas de forma diferenciada.

Tal como Dewey, é favorável à concepção das salas de aula como uma espécie de laboratório, de ateliê, nos quais a criança terá a oportunidade de se movimentar, de viver as suas experiências, de despertar a sua curiosidade e promover a sua autonomia. A pedagogia para a autonomia preconizada por Decroly permitia-lhe a prática de um trabalho em liberdade que favorecesse uma real experimentação, na qual o direito a errar e a voltar a tentar não estava, de modo algum, excluído. Havia, de igual modo, espaço para a valorização do jogo e da brincadeira.

Por oposição à educação tradicional, o papel do professor centra-se, sobretudo, no registo do saber ouvir, saber guiar, saber escutar, tal como argumenta Decroly de forma peremptória, quando escreve que «pas de maître qui parle pendant que les enfants écoutent mais une collaboration étroite au cours de laquelle l'enfant apprend à agir (...) Peu de mots, beaucoup de faits. Il montre, fait observer sur le vif, analyser, manipuler, expérimenter, confectionner, collectionner»⁽¹⁵¹⁾.

Em concordância com Rousseau, Decroly entende que a criança deve ser estimulada pelo contacto directo com a natureza, elemento fundamental para a estimulação das suas potencialidades : ao mesmo tempo que a olha e observa, a criança tem a ocasião de olhar para si mesma, em busca de uma gradual tomada de consciência da sua individualidade. Concomitantemente, Decroly propõe um programa cujo objectivo crucial é fazer da criança um ser social, capaz de identificar os seus direitos, mas também os seus deveres e obrigações. Como escrevem Pourtois e Desmet «c'est par la vie active que l'élève entre dans le monde moral et social. Par une vie libre aussi qui le pousse *au bien, au bon, au beau*»⁽¹⁵²⁾.

Embora conceda forte primazia a actividades que suscitem a iniciativa individual e a originalidade, Decroly contempla, de igual modo, actividades que estimulem a cooperação e a solidariedade, posteriormente determinantes na valorização de cargos e responsabilidades colectivas.

A pedagogia decrolyana, ao ter no âmago das suas prioridades todo um conjunto de elementos cuja identificação nos permite apreender uma concepção da criança

⁽¹⁵¹⁾ Decroly (1929). Citado por Pourtois, Jean-Pierre e Desmet, Huguette. "Ovide Decroly". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 141

⁽¹⁵²⁾ Pourtois, Jean-Pierre e Desmet, Huguette. "Ovide Decroly". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 143

congruente com os ideais preconizados pelo dispositivo moderno da identidade e da liberdade, facilmente nos fará compreender que, quase oitenta anos após a sua morte, ainda prevaleçam escolas orientadas segundo as suas orientações pedagógicas, graças a uma representação de infância que, pioneiramente emanada da filosofia educativa rousseauista, se foi consolidando e ocupando o seu lugar no seio das sociedades.

5.5.6. Montessori (1870-1952)

L'environnement doit fournir à l'enfant toute possibilité de concentration et de choix.

Maria Montessori ⁽¹⁵³⁾

Montessori, embora tenha sido a primeira mulher italiana a doutorar-se em medicina, foi, contudo, no âmbito da pedagogia que o seu contributo foi notório. Entre outros aspectos, defendeu a supremacia do método pedagógico relativamente ao clínico, isto para o tratamento de crianças deficientes.

A “Casa dei Bambini” por ela fundada, ou seja, a “Casa das Crianças” e não “para as crianças”, acentua bem uma concepção de instituição que a elas pertence, quer como propriedade, quer como resultado da sua activa participação.

Na sua reflexão pedagógica envereda por lançar fortes críticas à educação tradicional, em defesa de uma nova concepção de educação, resultante de uma nova concepção de infância: condena o dispositivo antigo de acordo com o qual o adulto se via no direito de formar e modelar a criança, situação por ela acatada de forma submissa e pacífica.

Desta luta criança/adulto, desta verticalidade na sua relação, que ceifava e oprimia os desejos, a criatividade e espontaneidade do pequeno ser, Montessori propõe como linha de força fundamental da sua pedagogia, o puerocentrismo, a liberdade, a real acção, o afecto e uma franca cooperação entre educador e educando. Como ela própria escreve, «le travail de l'enfant sert à parfaire son propre être et l'environnement n'est que le champ de manœuvre sur lequel le petit, dans ces deux composantes, l'intérieur et extérieure, veut s'ébattre» ⁽¹⁵⁴⁾.

⁽¹⁵³⁾ Montessori (1921). Citado por Bohm, Winfried e Chalmel Loic. “Maria Montessori”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 160

⁽¹⁵⁴⁾ Montessori (1907). Citado por Bohm, Winfried e Chalmel Loic. “Maria Montessori”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 158

Num mundo em que o adulto dita a primeira palavra, Montessori apela a que, e servindo-se de fundamentos religiosos, ele aprenda a amá-la, a compreendê-la, ou seja, a respeitar as forças divinas que nela estão escondidas e camufladas.

Quanto ao surgimento de eventuais comportamentos indesejáveis e caprichosos, Montessori opta por recorrer àquela que personificou a palavra-chave de toda a sua pedagogia: a normalização. O seu objectivo ter-se-á prendido com a promoção do já referido ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, fornecendo-lhe os meios necessários para que ela possa concentrar e focalizar a sua atenção. Aliás, entende que a concentração reúne uma dupla função: uma circunscreve-se ao instante; outra *a posteriori*. Será a primeira quem constituirá o ponto de partida para o favorecimento de uma auto educação espontânea e livre da criança, atribuindo, para esse fim, especial valor ao material didáctico, aspecto que Bohm e Chalmel confirmam quando escrevem que «Montessori qualifie son matériel de rail de la normalisation et de clef de l'éducation individuelle»⁽¹⁵⁵⁾.

Efectivamente, a propósito da importância que confere a este elemento, Montessori argumenta que:

L'activité de l'enfant se développe dans un rapport direct avec le matériel (...) cette solution consiste d'abord à limiter l'intervention de l'adulte, puis à substituer aux anciens enseignements du maître un matériel qui permette à l'enfant d'acquérir de lui-même les connaissances nécessaires selon ses propres besoins de développement. Chaque enfant ayant de libre choix de son activité se développe selon ses besoins créateurs les plus profonds et les plus intimes (...) Le maître reste dans son rôle de dirigeant et de guide, mais il n'est qu'un aide, un serviteur, pendant que la personnalité de l'enfant se développe par sa propre force en exerçant son activité⁽¹⁵⁶⁾.

O método montessoriano, difusor de uma pedagogia da autonomia, é favorável a que sejam estruturados na criança os andaimes que a possibilitem de, por si mesma, tomar consciência dos seus próprios erros. O dever do adulto será o de deixar um espaço aberto para que esse desenvolvimento pessoal seja concretizado, colaborando com o aluno, sempre que necessário, e estando presente sempre que ele lhe peça: “Ajuda-me a aprender a fazer sozinho!”

⁽¹⁵⁵⁾ Bohm, Winfried e Chalmel Loic. “Maria Montessori”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 161

⁽¹⁵⁶⁾ Montessori (s/d). Citado por Bohm, Winfried e Chalmel Loic. “Maria Montessori”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p.p. 163-164

Contudo, as críticas mais severas, relativamente aos seus ideais pedagógicos, concentram-se essencialmente na questão do material que, além de se tornar dispendioso, por vezes não era o mais indicado podendo, inclusive, e de acordo com o princípio de liberdade preceituado na teoria, limitar esta dimensão ao ser implementado um uso demasiadamente sistematizado e pré-determinado. Quanto à vertente social, esta poderia ser menosprezada em prol de um excessivo interesse pela individualidade. De qualquer modo, é inegável o seu contributo como pedra determinante e fundamental para a construção desta que é a longínqua história da infância, graças, e em grande medida, ao valor que atribuiu à defesa da individualidade e da liberdade da criança.

5.5.7. Korczak (1878 – 1942)

Le plus indiscutable des droits de l'enfant est celui qui permet d'exprimer librement ses idées et de participer activement à l'évaluation de sa conduite et des punitions.

Janusz Korczak ⁽¹⁵⁷⁾

Janusz Korczak, médico-pediatra e escritor polaco, destacou-se no plano da pedagogia em virtude dos seus ideais, incluídos na linha da «pedagogia activa» e da «Escola Nova», terem sido dos mais respeitados no domínio da infância, muito graças ao profundo valor que atribuiu aos direitos da criança, nomeadamente aos direitos activos. Os seus propósitos pedagógicos fundamentaram a proposta polaca apresentada, um século mais tarde, à Organização das Nações Unidas, desencadeando, dez anos depois, a promulgação do texto convencional de 1989, como teremos oportunidade de constatar no segundo capítulo deste estudo.

Desde o início do século XX, Korczak dedicou-se inteiramente à promoção de uma completa reforma quer sobre a educação, quer, e por extensão, sobre o estatuto da criança, abraçando como postulado a salvaguarda e o absoluto respeito pela infância. Porém, «Korczak ne s'est pas contenté de critiquer les pratiques éducatives et pédagogiques traditionnelles existantes, mais il essayé de mettre lui-même en ouvre une

⁽¹⁵⁷⁾ Korczak, Janusz (1919-1920). *Comment Aimer un Enfant*. Fonte: Association Française Janusz Korczak – <http://korczak.fr/afjk.org>.

pédagogie nouvelle, une alternative concrète aux idées et pratiques instituées (...) : une pédagogie korszakienne»⁽¹⁵⁸⁾.

Com base nestes pontos de vista, poderemos afirmar que encarnou, assim, uma autêntica pedagogia do respeito, para a qual a democratização da escola e a participação activa das crianças personificavam o motor de toda esta dinâmica. Efectivamente, no Lar de Órfãos por si dirigido, nos arredores de Varsóvia, a capital incumbência centrou-se no prevalecimento de dispositivos pedagógicos, direccionados para a valorização de ideais democráticos, em função dos quais as crianças iam adquirindo não só normas básicas de vida em sociedade, como também de autonomia e responsabilidade. A partir deles, «il met progressivement en place un certain nombre de dispositifs d'éducation à la cotoyenneté, des dispositifs internes et d'autres que l'on peut qualifier plus ou moins d'externes»⁽¹⁵⁹⁾. Rapidamente, esta instituição ter-se-á tornado numa instituição-modelo, tida como uma das principais referências educativo-pedagógicas da Polónia, da Rússia e da Europa em geral.

No contexto desta óptica korszakiana, e em virtude do profundo reconhecimento pelos direitos da criança, quer passivos, quer activos⁽¹⁶⁰⁾, Korszak incentiva, assim, a promoção e realização de reuniões-debate, nas quais o grupo discente podia expressar-se livremente e, quando necessário, denunciar abusos infringidos por parte dos professores que violassem os seus direitos e fizessem vacilar a sua condição como pessoa que, tal como o adulto, deve ser respeitada e dignificada. Atendendo a este ponto de vista, Korszak argumenta que «el niño tiene el derecho de exigir que sus problemas sean considerados con imparcialidad y seriedad. Hasta el día de hoy, todo dependía de la buena o mala voluntad del educador y de su humor. Ya va siendo hora de terminar con este despotismo»⁽¹⁶¹⁾. Com efeito, continua Korszak, «Une vraie réunion-débat (...) doit être libre de toute arrière-pensée ; il faut que des enfants puissent s'y exprimer librement devant un éducateur honnête et attentif»⁽¹⁶²⁾.

⁽¹⁵⁸⁾ Lamih, Ahmed. "En Internat Avec Janusz Korszak". In Xypas Constantin (2003). *Les Citoyennetés Scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France, p.257

⁽¹⁵⁹⁾ *Ibidem*, p. 258

⁽¹⁶⁰⁾ Relativamente a esta questão, sobre a qual nos debruçaremos de forma pormenorizada no segundo capítulo da nossa análise, destaquemos, por enquanto, que por direitos passivos (direitos-protecção ou direitos-créditos) são entendidos aqueles direitos que correspondem sobretudo à salvaguarda e defesa da integridade física e psicológica da criança; por direitos activos (ou direitos-liberdades) correspondem os direitos que permitem à criança expressar-se livremente, participar, associar-se, entre outros. A extraordinária inovação apreendida no conjunto de direitos defendidos por Korszak centra-se no valor atribuído aos direitos activos que, como veremos mais à frente, tanto o texto declaratório de 1924 como o de 1959, se "esqueceram" de contemplar.

⁽¹⁶¹⁾ Korszak (1920). Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p.162

⁽¹⁶²⁾ Korszak (1920). Citado por Lamih Ahmed. "En Internat Avec Janusz Korszak". In Xypas, Constantin. *Les Citoyennetés Scolaires*, op.cit. p. 261

Criou, assim, uma espécie de tribunal de arbitragem, no qual os membros da instituição, docentes ou discentes, se faziam representar, juntamente com Korczak. Desta feita, a iniciativa constitucional deste pedagogo favorecia «la concienciación de las condiciones y de las leyes de la vida en colectividad»⁽¹⁶³⁾. Do seu ponto de vista, e porque «l’institution d’un tribunal d’arbitrage dans une classe, ou dans un établissement d’éducation, peut aider les enfants à se défendre contre l’injustice des adultes»⁽¹⁶⁴⁾, todo este processo - e porque também o pedagogo polaco terá sido julgado cinco vezes - terá contribuído, em paralelo, para a sua própria educação. Como ele próprio escreveu «hicieron de mi un educador “constitucional” que no hacia daño a los niños, no porque sintiera afecto o porque les quisiera, sino porque existía una institución que les defendía contra la ilegalidad, la arbitrariedad y el despotismo del educador»⁽¹⁶⁵⁾.

Sob esta convicção inabalável, que nos remete para propósitos condizentes à prática de uma pedagogia constitucional, cujo cerne permitia à criança «de la prise de conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité»⁽¹⁶⁶⁾, Korczak lutou, assim, vigorosamente por sobrepujar todos os males infringidos contra a sua dignidade, como ser humano e como sujeito de direitos. De acordo com estes princípios, pelos cerca de mil artigos que redigiu, terá sido pioneiro na inclusão de um conjunto de direitos para a criança, facto que correspondeu a uma extraordinária evolução da concepção da infância e da condição do pequeno ser como pessoa. Como tal, afirma peremptoriamente que:

Ces droits, il est important de bien comprendre leur sens afin de les respecter sans commettre trop d’erreurs. (...) Lorsque le respect et la confiance que nous devons à l’enfant seront une réalité, lorsque lui-même deviendra confiant, bon nombre d’énigmes et d’erreurs disparaîtront d’elles-mêmes⁽¹⁶⁷⁾.

A pedagogia Korczakiana, no âmbito da qual as crianças eram encorajadas a exprimir e a dizer tudo o que fosse directamente de encontro aos seus próprios interesses, impulsionou, assim, o pleno usufruto de direitos activos, que terão visto o seu teor incluído, quase setenta anos depois, nos artigos 12º ao 17º, da Convenção dos Direitos da Criança. De facto, o profundo respeito de Korczak pelas crianças e o

⁽¹⁶³⁾ Korczak (1920). Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p. 162

⁽¹⁶⁴⁾ Korczak (1920). Citado por Lamihi Ahmmed. “En Internat Avec Janusz Korczak”. In Xypas Constantin. *Les Citoyennetés Scolaires*, op.cit. p. 267

⁽¹⁶⁵⁾ Korczak (1920). Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p. 163

⁽¹⁶⁶⁾ Lamihi, Ahmed. “En Internat Avec Janusz Korczak”. In Xypas, Constantin. *Les Citoyennetés Scolaires*, op.cit. p. 268

⁽¹⁶⁷⁾ Korczak (1919-1920). *Comment Aimer un Enfant*. Fonte: Association Française Janusz Korczak – <http://korczak.fr/> afjk.org.

verdadeiro reconhecimento pelos seus direitos, com base numa educação renovada, humanista e criativa, poderá ter sido o principal trampolim que fomentou um efectivo respeito pelos direitos do homem e, sobretudo, pelos direitos da criança, fundado na valorização da sua autonomia, da sua expressão, da sua participação, da sua cidadania, do respeito pela sua especificidade e no amor. A máxima de Korczak, porque entendeu ser categórico mostrar aos adultos que devem ser garantidas a todas as crianças as melhores condições para o seu desenvolvimento, centrou-se, assim, na ideia de que só um indiscutível reconhecimento dos direitos da criança tornaria possível não só a evolução da educação como também, e sobretudo, da humanidade.

5.5.8. Ferrière (1879-1960)

Tout développement humain (...) est effort spontané d'autocréation.

Adolph Ferrière ⁽¹⁶⁸⁾

Adolphe Ferrière foi um dos principais propagadores dos ideais pedagógicos, alicerçados às graduais transformações ocorridas na concepção da criança e das sociedades. Integrado no movimento da «Educação Nova», considerava indissociável a vida intelectual da social: ar puro, agricultura e horticultura, ginástica ao ar livre, entre outros, eram os elementos integrantes de uma diversidade de actividades que se iriam manter em congruência com o exercício da actividade escolar. Por sua vez, esta teria como prioridade a iniciativa individual e a diferenciação no ensino.

Tal como Decroly, cimentou as suas teorias em torno de centros de interesse com vista a despertar a curiosidade da criança quer individualmente, quer no seio do grupo onde, inclusivamente, era praticado o *self-government*, este entendido como uma relativa autonomia dos alunos.

Em concomitância com os princípios da Educação Nova, Ferrière sobrepõe a criança activa e espontânea à criança receptiva e obediente. Propôs uma ideia de educação no âmbito de uma construção antropológica, mediante a estreita conexão entre três dimensões específicas: a espiritual, a naturista e a cósmica.

A pedagogia de Ferrière, circunscrita a um período demarcado pela guerra e pela destruição, endossando ao adulto as responsabilidades de tal flagelo, defendia que era

⁽¹⁶⁸⁾ Ferrière (1921). Citado por Hameline, Daniel. "Adolphe Ferrière". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 188

prioritário concentrar a atenção nas potencialidades das novas gerações, mediante um objectivo que ambicionava a edificação de um mundo melhor. Para tal, era a liberdade quem se afigurava como condição potencial, isto depois do fracasso dos adultos que, dada a situação perante a qual desembocaram, deveriam renunciar à educação directiva, circunscrevendo a sua acção somente à protecção das gerações vindouras. Neste sentido, descreve um ideal de educação para a autonomia como «une art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité»⁽¹⁶⁹⁾, visando arrancar das crianças a inércia, a submissão, o conformismo em massa, de tal modo que não lhes seja negado fazerem o seu julgamento pessoal que, aliás, e como defende Ferrière, não é mais que a essência de toda a moralidade. Atendendo a uma consciencialização que remete para a individualidade de cada criança, é fundamental ir «à l'encontre d'un constat de simple évidence: ces gens-là appartiennent à des types psychologiques différents. Ce qui est bon pour un(e) ne l'est pas forcément pour l'autre.» Desta forma, crescenta ainda que «chaque enseignant(e) a le droit et le devoir de faire se qui conviennent le mieux aux élèves, mais tout autant qui conviennent à ses propres capacités»⁽¹⁷⁰⁾.

A pedagogia de Ferrière, circunscrita a uma época conjunturalmente caracterizada por fortes mudanças, quer no âmbito político, quer no âmbito económico, cultural ou educativo, tratou-se de uma pedagogia para a liberdade e autonomia das gerações nascentes, com vista à promoção de uma sociedade ideal, alicerçada em bases não conformistas e de submissão.

5.5.9. Cousinet (1881-1973)

Il n'y a vraiment apprentissage que si l'apprenti sait ce qu'il veut, par conséquent veut, et cherche les moyens de pouvoir.

Roger Cousinet⁽¹⁷¹⁾

Roger Cousinet fundamentou a sua teoria pedagógica na valorização da experiência e não somente da razão: é favorável à observação, ao manuseamento *in loco*

⁽¹⁶⁹⁾ *Ibidem*, p. 193

⁽¹⁷⁰⁾ *Ibidem*, p. 194

⁽¹⁷¹⁾ Cousinet, Roger (1959). Citado por Houssaye, Jean. "Roger Cousinet". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 204

visando, com isso, a efectiva edificação de um ensino completamente renovado, capaz de atender à especificidade de cada criança e, sobretudo, ao seu desejo de aprender.

Dentro desta dinâmica, preconizou, assim, uma pedagogia da aprendizagem, paralela a uma pedagogia da socialização. De facto, na sua tese *La vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine* (1950), reforça o interesse da escola como ponto de encontro das crianças, onde aprendem e brincam, realçando o valor do jogo como factor determinante a essa edificação.

O que abraça como especial pretensão é que, perante este processo, emane uma autêntica sociedade infantil que seja capaz de se auto-transformar. Em conformidade com o que escreve Houssaye, este processo só alcançaria viabilidade «en respectant la société enfantine et en fondant la classe sur celle-ci, ce qui permet de vivre sous un régime démocratique et non plus sous un régime autocratique»⁽¹⁷²⁾. Apela à liberdade da criança por oposição àquilo que a caracterizou durante longa parte da sua história, como já vimos, como sujeito dependente das directrizes e ordens do adulto. Considera, por isso, que a educação não deve ser imposta por um dispositivo exterior mas estar fundida no próprio crescimento da criança, em função da sua individualidade.

A esta sequencialidade está intimamente ligada a socialização do pequeno ser. Com efeito, uma está condicionada pela outra, conforme sublinha Houssaye ao proferir que «l'individu, se développant comme tel, apporte à la vie et au développement du groupe une contribution dont le groupe lui rendra l'équivalent en aidant ce développement individuel»⁽¹⁷³⁾. Envolve por um ambiente de cooperação, de acordo com princípios que atendam ao valor da lealdade, da fidelidade e da dignidade do indivíduo no seio do grupo, a criança em articulação com o jogo, perante o qual aprenderá a aceitar e a respeitar regras transponíveis para a vida social, conseguirá obter uma socialização “no jogo” e “para o jogo”. Em relação a este aspecto, Houssaye sublinha ainda que «quand l'enfant est libre de ses activités, il se tourne spontanément vers l'adulte pour lui demander des moyens matériels, des outils, des renseignements indispensables, non pour se mettre sous sa tutelle»⁽¹⁷⁴⁾.

A posição de Cousinet consiste, portanto, em conceber a criança de acordo com a sua realidade natural sendo, a este nível, que o jogo contribuirá na transmissão do

⁽¹⁷²⁾ Houssaye, Jean. “Roger Cousinet”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 195

⁽¹⁷³⁾ *Ibidem*, p. 200

⁽¹⁷⁴⁾ *Ibidem*, p. 201

respeito perante as características dessa natureza. Deste modo, e com base numa forte herança rousseauista, o pedagogo insiste na necessidade de conceber a criança como uma criança que, por direito, deve saborear intensamente o presente e a sua infância, e não como alguém que, precocemente, apenas é perspectivada em termos de futuro e de posteridade, segundo a vontade ou as aspirações do adulto. De acordo com este ponto de vista, propõe uma pedagogia pela aprendizagem, na qual é respeitado o ritmo em que são apreendidas as aquisições, em detrimento de uma pedagogia pelo ensino, defensor de uma metodologia pela cognição e pela instrução. É o postulado que evoca o *aprender para* e não o *aprender de*. Conforme defende Cousinet «ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher»⁽¹⁷⁵⁾.

É sob este prisma que a liberdade de construção de saberes se torna primordial na tese de Cousinet: é, na sua essência, a liberdade de querer aprender pela liberdade, pela abertura. Cabe ao adulto proporcionar à criança os meios e os instrumentos necessários à consagração desta finalidade.

5.5.10. Freinet (1896-1973)

É preciso que a criança (...) compreenda que aquilo que tem a dizer agora é importante para a sua vida, para a vida da comunidade, no seio da qual deve já representar um papel de homem.

Celestin Freinet⁽¹⁷⁶⁾

Freinet, pelos seus ideais e teorias, foi um dos pedagogos que integrou o movimento da escola moderna francesa. A deslocação que este movimento operou na esfera do objecto educativo, do conteúdo programático, do saber e do aprender, para a esfera do sujeito ou da criança, preconizou, por extensão, uma valorização da actividade e espontaneidade do pequeno ser como processo pedagógico principal.

Ao suscitar o nascimento de uma pedagogia popular, muito na linha de Korczak e de Pistrak, nos quais se inspirou, Freinet estabeleceu a livre expressão como princípio

⁽¹⁷⁵⁾ Cousinet (1959). Citado por Houssaye, Jean. "Roger Cousinet". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 205

⁽¹⁷⁶⁾ Freinet, Celestin (1973). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. S. Paulo : Editorial Estampa, p.p. 60-61

pedagógico, trampolim essencial para a tradução de sentimentos, de emoções, de impressões, de reflexões, de dúvidas... A comunicação tornar-se-ia, portanto, no complemento dessa livre expressão, razão pela qual cabia ao professor saber interpretar, acolher, escutar, favorecendo a sua emanção, quer em termos restritos, quer em termos alargados. No âmbito dos seus ideais pedagógicos, advoga a proliferação de uma escola centrada na criança, também ela sujeito social e membro integrante, manifestando uma tendência que se desloca do adultocentrismo para um puerocentrismo.

Nesta medida, enveredou por um ideal cuja referência atendia «à des valeurs de la justice, de l'équité des chances pour les enfants ici et de la défense de leurs droits élémentaires ailleurs ; il dénonce les exploitations et les aliénations»⁽¹⁷⁷⁾. A matriz do seu método pedagógico compreendia a junção de três princípios básicos: o materialismo pedagógico, a personalização da aprendizagem (de acordo com a qual é a criança quem organiza e conduz as suas aquisições) e as bases das quais emanaria a pedagogia institucional. Em relação a este último princípio, o primaz objectivo atendia à fomentação de práticas de democracia no seio do estabelecimento escolar, aspecto que reflectia a sua viabilização por meio da criação de órgãos democráticos entre os alunos, no sentido de, tal como escreve Justino Magalhães, aprender a «viver em autonomia e a participar através da construção da democracia»⁽¹⁷⁸⁾. Relativamente ao mesmo assunto, também Le Gal acrescenta que Freinet «afirmaba que es a través de la libertad que se forma para la libertad y a través de la democracia que se forma para la democracia. Una disciplina nueva de trabajo podía devolver a los niños esta conciencia de sus derechos y de sus deberes, sin la que la libertad no sería más que una trampa o una ilusión»⁽¹⁷⁹⁾. Para isso, empreendeu esforços no sentido de criar tal disciplina, onde crianças e adultos estavam presentes, tendo ali a oportunidade de expor as suas responsabilidades, bem como as consequências que derivavam dos seus actos. Sobre esta questão, Le Gal acrescenta ainda que,

(...) la reunión de cooperativa, cuando trataba de las criticas en referencia a las transgresiones y a las infracciones del reglamento, se basaba en normas de procedimiento y en principios educativos: quien era acusado tenia el derecho de defenderse y una vez tomada la decisión, en caso de resultar culpable, se le debía permitir reintegrarse a la comunidad ya sea mediante una reparación como con un compromiso de modificar su comportamiento.(...)La disciplina se inscribía en un

⁽¹⁷⁷⁾ Peyronie, Henri. "Célestin Freinet". In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*, op.cit. p. 226

⁽¹⁷⁸⁾ Magalhães, Justino. "Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico". In Barbosa, Manuel *et al.* *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 124

⁽¹⁷⁹⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op.cit. p. 165

proyecto educativo que tenia como objetivo “forjar al ciudadano, consciente de sus derechos y de sus deberes, que sabrá desempeñar su función esencial de miembro activo de una comunidad democrática”⁽¹⁸⁰⁾.

A nova percepção da criança, assente na valorização de uma educação para a autonomia que permitisse sustentar a base da vida em sociedade, remeteu, face ao que acabamos de constatar, para uma ideia de vida cooperativa, com funções específicas e constantes, tal como a organização do trabalho e a regulação da vida em grupo, quer num âmbito mais restrito, como o da classe, quer no âmbito escolar alargado. Como tal, e a propósito da pedagogia preconizada por Freinet, A. Vasquez e F. Oury argumentam que «nous considérons (le conseil de coopérative) un peu comme la clé de voûte du système, puisque cette réunion a le pouvoir de créer de nouvelles institutions, d’institutionnaliser le milieu de la vie commun»⁽¹⁸¹⁾.

De acordo com Justino Magalhães, trata-se, fundamentalmente, do desabrochar de uma ideia defensora de que o educando se educa para a autonomia, vivendo e instituindo-se como ser autónomico. A pedagogia defendida por Freinet procura, portanto, um equilíbrio entre escola-cooperativa, no seu caso, e para sermos mais precisos, entre escola-oficina. A este respeito, e ainda na sequência do propugnado por Magalhães, esta pedagogia «compreende distintas tendências pedagógicas, mas assenta sumariamente na ideia que o grupo de educandos, no seu funcionamento, “institui” representações, normas de funcionamento, axiologias, saberes e saberes-fazer que lhe são próprias»⁽¹⁸²⁾.

Em congruência com a análise que acabamos de realizar, constatamos que a proliferação de vários discursos pedagógicos, a partir de finais do século XVIII, decorrer do século XIX e sua consolidação no primeiro quartel do século XX, aliados à cooperação de outros discursos, sobretudo do médico, pelo valor e interesse que passa a conceder à criança⁽¹⁸³⁾, remeteu para uma situação em que a questão da representação da

⁽¹⁸⁰⁾ *Ibidem*, p. 167

⁽¹⁸¹⁾ Peyronie, Henri. “Célestin Freinet”. In Houssaye, Jean. *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd’hui*, op.cit. p. 224

⁽¹⁸²⁾ Magalhães, Justino. “Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico”. In Barbosa, Manuel *et al. Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 136

⁽¹⁸³⁾ O aparecimento de alguma literatura evidenciando essa preocupação registou-se, nomeadamente, na obra de Devay (*Traité d’Hygiène Spéciale des Familles*); de Servais, F. (*Hygiène de l’Enfance ou Guide des Mères de Famille*) e Richard (*Essay Sur l’Éducation Physique des Enfants du Premier Age*), entre outros. Os resultados colhidos com a divulgação e proliferação destas obras foram a tomada de consciência para algumas práticas favoráveis ao crescimento e saúde das crianças: os problemas advindos do enfaixamento, já condenado por Rousseau, como vimos; a motivação para os benefícios do leite materno; a escolha de uma boa nutriz para o caso de impossibilidade física da mãe. A estes aspectos juntam-se as importantes descobertas de Jenner, em 1796, com a vacina contra a varíola e depois de 1880, com Pasteur, e a difusão de outras vacinas, bem como a invenção de instrumentos técnicos fundamentais, como o termómetro, o biberão de vidro, entre outros. A difusão dos conselhos de higiene Pasteurianos fomentou a prática do banho como aspecto fundamental. O resultado foi uma descida da taxa de mortalidade infantil, em 1913.

infância passa, gradualmente, a ter um lugar de relevo no âmbito das principais preocupações das sociedades democráticas. De facto, e graças a uma efectiva tomada de consciência pelo reconhecimento e especificidade de cada indivíduo, foi mediante essa noção de diferença e dissemelhança que irrompeu a necessidade de articular estas duas vertentes com o valor da identidade comum a todos os seres humanos.

Contudo, terá sido precisamente o valor da diferença quem faria emanar as primeiras interrogações no que concerne ao reconhecimento da criança, quer no registo cultural, quer no da diferença de géneros. O facto desta não ser capaz de aceder à comunidade dos iguais de forma efectiva, provocou fragilidades no seio das próprias sociedades, tendo sido exactamente a dinâmica da igualização quem fez surgir um tema tão badalado como o foi, e continua a ser, cada vez mais, o dos “Direitos da Criança”.

Surge a pediatria, a puericultura e é cada vez mais consolidada a prática de uma eficaz higiene infantil. No Congresso Internacional de Puericultura, em 1933, advoga-se a necessidade de uma formação técnica para as mães, apoiadas por “enfermeiras visitadoras”.

CAPÍTULO II

OS DIREITOS DA CRIANÇA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

La question des «droits de l'enfant» est l'expression d'une longue histoire, où l'enfant passe progressivement d'une situation où il est «objet» de droit à une situation où il devient «sujet» de droit.

François Galichet⁽¹⁾

A dinâmica de subjectivação de que, gradual e paulatinamente, a criança foi beneficiando, tornando-a, a partir do século XX, sujeito de direitos, integrada no processo moderno de educação na autonomia e na identidade comum, é a consequência de todo um processo que promoveu o desvanecimento de uma ideia de infância remetida, durante um longo período da história da humanidade, para a fímbria das existências potenciais⁽²⁾.

A emergência de alguns contributos históricos, durante esse extenso período, a partir dos quais se regista a elaboração de um conjunto de procedimentos favoráveis à criança, terá constituído um elemento determinante para a conquista e consolidação do estatuto contemporâneo da infância. Verificar tais contributos, paradoxalmente imbuídos já no dispositivo antigo da tradição e da hierarquia, e reforçados com a emergência do dispositivo moderno, assente nos valores da igualdade e da liberdade, está nos nossos intentos para as primeiras páginas deste capítulo.

Paralelamente, e apreendendo a irrupção da modernidade como o palco onde surge a gradual consciência que encara a criança como um *alter ego*, assistindo-se, ao mesmo tempo, a um despoletar, quer do estado democrático de direito, quer de uma progressiva afirmação dos direitos nele implementados, eis que o século XX surgirá como o momento onde é manifestada a sua efectiva consagração.

A proliferação de um aceso debate que, ao encarar o outro como um semelhante, ficará demarcado pela busca de respostas que permitam equacionar a dinâmica da igualização com a inegável vulnerabilidade e fragilidade da criança, é quem fará emanar a necessidade de reunir um corpo de direitos para a criança. De facto, já não se tratava somente de a conceber mediante a sua singularidade e especificidade mas de lhe atribuir um corpo de direitos que fosse de encontro às suas necessidades, em virtude da sua imaturidade e dependência. Esta consciência colectiva, congruentemente com as

⁽¹⁾ Galichet, François (1998). *L'Éducation à la Citoyenneté*. Paris: Anthropos, p. 101

⁽²⁾ Sarmiento, Manuel. "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade". In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Beatriz. *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da educação*. Porto: Edições Asa, p. 10

múltiplas transformações políticas, sociais e educativas instauradas, constituiu, assim, um dos principais elementos promotores da emanação dos textos declaratórios de 1924 e de 1959 e do texto convencional de 1989. Efectivamente, ao ter tido como propositoras quer a Sociedade das Nações (SDN), em vigor entre a I e a II Guerras Mundiais, quer a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada na sequência deste último conflito, tornou-se possível o surgimento de um corpo de direitos específico para a infância, aprovados em períodos distintos por estas duas organizações, no decorrer do século XX.

Da Declaração de Genebra (1924) à Declaração da ONU (1959), a preocupação dos redactores centrou-se, basicamente, numa ideia de defesa e protecção da criança. Contudo, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 é quem terá consagrado a autonomia da criança ao ver contemplados, para além de direitos-protecção, os direitos-liberdades. Concordando com Fernandes, foi o culminar de todo um processo mediante o qual a criança «passa a assumir pessoalmente o exercício dos seus direitos e não apenas a ser beneficiária de protecção jurídica em direitos cujo conteúdo e aplicação compete exclusivamente aos adultos e ao Estado definir e activar»⁽³⁾.

Proceder a uma análise detalhada dos três documentos que corresponderam à efectiva consolidação do estatuto da infância no seio das sociedades, estará, por isso, nos desígnios do nosso estudo. Acima de tudo, será nossa pretensão constatar que 1924, 1959 e 1989 se trataram de datas irrefutavelmente marcantes para a história da infância, no âmbito das quais «la répétition même, tout au long du XX^{ème} siècle de la tentative pour procéder à un geste déclaratoire analogue à celui qui avait été accompli à propos des droits de l’homme, témoigne de la façon dont la consécration de l’enfant comme sujet de droits était devenue l’une des exigences les plus fortes de l’esprit du temps»⁽⁴⁾.

A consagração de um corpo de direitos para a criança viu-se reflectida também no acervo de documentos, de âmbito geral ou complementar, que os Estados se empenharam em incrementar, expressando, com isso, directa ou indirectamente, uma crescente preocupação, espelhada numa real vontade política, em incluir a criança no centro das suas principais preocupações. No sentido de testemunhar essa visibilidade,

⁽³⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 30

⁽⁴⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 327

lançaremos, por isso, um olhar sobre os documentos que consideramos terem promovido determinantemente o estatuto da infância, sobretudo por terem assumido, de forma expressa e contundente, claros compromissos com a condição infantil, quer na Europa, quer no resto mundo.

1. A IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS:

Um Recenseamento de Contribuições Históricas

1.1. O Legado Antigo

Como já tivemos oportunidade de constatar, a modernização das representações e das práticas da infância foi caracterizada por uma extraordinária lentidão. Os primeiros indícios da apreensão da criança, como sujeito portador de direitos, só a partir de finais do século XVIII começam a despoletar de forma ténue mas primacial, visto que, e ainda que subentendidamente, é incluída nos desígnios da Declaração dos Direitos do Homem, proclamada em 1789.

Não obstante, ao longo dos séculos, e apesar de revestidos por um invólucro que teimava em continuar incólume, esses indícios evocavam já uma necessidade de se expressarem, de se fazerem ouvir, de se fazerem emancipar. A Antiguidade foi caracterizada, como vimos, pela ausência de uma consciência que atribuísse à criança quaisquer direitos. Ao invés, esta fase da existência humana correspondia ao dever que os filhos tinham para com o *pater familiae* ou com a nação.

Por seu turno, na alta Idade Média, muito em virtude da expansão do cristianismo, tornou-se prática usual os pais confiarem a educação dos seus filhos a determinadas ordens monásticas. No âmbito de todo este processo, que pudemos constatar de forma detalhada no Capítulo I, sobretudo a partir do século IX, a ocorrência de um fenómeno paralelo, em função do qual as crianças abandonadas eram colocadas à porta dos mosteiros (a oblação), terá correspondido, muito embora aos olhos da contemporaneidade pareça um paradoxo, ao primeiro contributo histórico cujo propósito se aliava ao reconhecimento do direito à vida como algo cuja dinâmica se revestiu, assim, da emergência de um novo sentimento: o de humanidade. De facto, e independentemente da condição social da criança acolhida, era em prol de valores humanos que salvaguardassem a sua protecção e sobrevivência que este acto se caracterizava.

Simultaneamente, dentro do mosteiro, e apesar de uma disciplina rigorosa e autoritária, a criança seria encaminhada no decorrer dos anos, mediante o despertar das suas convicções e, por mais contraditório que queira parecer, é precisamente neste

registo que se situa a liberdade na prática da oblação: de uma maneira geral, era respeitada a sua vocação, fosse para seguir a vida monástica, fosse para exercer cargos de índole serviçal. Entretanto, a condição de irreversibilidade dos mosteiros é alterada permitindo que, aos quinze anos, numa idade de maior discernimento, a criança pudesse escolher o seu futuro, confirmando ou não os votos de profissão de fé que a vinculariam à vida monástica ou à vida social. No seu cerne, tratou-se também de um reconhecimento que concedia ao adolescente um direito de escolha que, quando mais novo, lhe havia sido negado. Esta terá sido, sem dúvida, uma extraordinária inovação na medida em que, em torno da prática da oblação, é evocado um reconhecimento, que mesmo entendido de forma parcial, concebe a liberdade em termos de autonomia, como constitutiva da humanidade do homem. Como refere Renaut,

(...) il se trouvait dans le christianisme des ingrédients intellectuels et axiologiques de nature à faire apparaître comme contradictoire le don d'un enfant, sans son consentement, à une institution religieuse cultivant par ailleurs des convictions où figuraient en bonne place l'idée de choix, de responsabilité, voire de subjectivité⁽⁵⁾.

A dinâmica de liberdade registada nos mosteiros do século IX, precedeu, assim, aquilo que séculos mais tarde se viria a registar na ampla esfera social e educativa em termos de direito. A grande viragem inscrita no âmbito de um contexto assaz afastado da modernidade correspondeu, tão simplesmente, a uma prática cujos reflexos da sua abrangência jamais devem ser negligenciados, sendo, por isso, necessário atribuir-lhes um considerável valor, para que consigamos compreender a distância que separa o conceito moderno de direito com a imensa temporalidade a que teve de se coligar.

A desconcertante lentidão com que todo este processo se desenvolveu leva-nos a considerar que a emergência da criança como pessoa, como um ser livre e susceptível de direitos, teve como ponto de referência este sinal ainda muito sectorial, registado no dispositivo antigo, mas que se encadeou em toda a dinâmica da liberdade preconizada a partir de Erasmo e do *quattrocento* italiano. No sentido de apreendermos o modo como se forjou a gradual representação da criança, de objecto a sujeito de direitos, que a

⁽⁵⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 13

contemporaneidade viria a consagrar, torna-se crucial privilegiarmos agora os contributos históricos que se incluíram no seio da trajectória dos modernos.

1.2. Legado Moderno

No decorrer de toda a Idade Média, para além do irrevogável indício decorrente da prática da oblação, a criança era, *grosso modo*, apreendida em função do seu estatuto *homunculizado*, sendo a sua condição como pessoa relegada para o limbo das preocupações políticas, educativas e sociais. Contudo, o advento do humanismo renascentista em tudo contribuiu para que fosse despoletado um novo ciclo, no que se refere à apreensão da criança.

Com o intento de nos direccionarmos rumo aos propósitos do nosso estudo previstos para este capítulo, sublinharemos o contributo de Erasmo, como o segundo momento que indicia uma busca da representação da criança como sujeito de direitos. O que aqui interessa reter, para além dos seus esforços no que concerne à promoção de uma educação em termos de liberdade e subjectividade, é sobretudo a forma como preconiza uma ideia no âmbito da qual, e pela primeira vez na história da infância, é referido, ainda que subentendidamente, o direito à igualdade, independentemente do sexo, da idade ou da condição social. O teor das suas palavras faz sobressair a essência desse irrefutável direito quando questiona: «Les enfants des bourgeois sont-ils moins enfants que les enfants des rois ? L'enfant ne doit-il point être aussi cher à chacun comme s'il était né d'un roi ?» ⁽⁶⁾. Efectivamente, numa óptica vincadamente cristã, ao evocar este princípio está a anteceder não só os desígnios mais rutilantes da Declaração de 1789, como também aquilo que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, contemplaria ao reconhecer que «Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados...sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião... de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação». Não esqueçamos que este foi um princípio que, tanto a

⁽⁶⁾ Erasmo (1529). *De Pueris*. Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 172

Declaração de 1924, no seu art. 1º, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção de 1989, ambas no seu art. 2º, não puderam deixar de contemplar.

Utópico ou não, este pode ter sido o trampolim para a identificação de um terceiro momento ou contributo, em torno do qual começa a ser enriquecido o esboço que daria forma ao estatuto da criança como sujeito de direitos. Efectivamente, por meio da reflexão sobre o direito e sobre o poder paternal, é fornecida uma importante tematização, no que concerne às mudanças registadas na apreensão do pequeno ser.

A redefinição moderna dos princípios de direito defendida por Locke, de acordo com a qual é iniciado todo o processo de desmantelamento do poder paternal, reflectir-se-á no surgimento de novo modelo de autoridade, cuja percepção se circunscreve a uma ideia de infância numa lógica de liberdade: para além de direitos sobre os filhos, é advogado que os pais, e pela primeira vez, têm também em suas mãos deveres, tais como aqueles que remetem para a protecção da vida do pequeno ser bem como, e é aqui que se encontra a vertente inovadora, os que se estendem a uma educação para a liberdade como autonomia. Com efeito, a uma obrigação imposta aos pais de protegerem, de alimentarem e de educarem os filhos, em virtude da sua «condição imperfeita»⁽⁷⁾, alia-se uma educação que, em vez de tender para a domesticação, deve tender para uma educação sujeita à liberdade da razão sem que, contudo, suprima essa liberdade. Verificamos que, e de forma inédita, o pêndulo dos deveres tende mais para o lado do poder parental do que para o dos filhos. O contributo lockeano, para além de ter favorecido o desmantelamento do despotismo paternal, favoreceu, assim, a apreensão de uma ideia de igualdade cujo âmago está na liberdade que cada ser humano tem por direito, incluindo a criança.

O quarto impulsionador contributo histórico que identificaríamos no decorrer da nossa análise, correspondeu àquele cuja dimensão promoveria muitas das transformações ocorridas a partir do século XVIII: a filosofia educativa de Rousseau, defensora de uma moderna redefinição da humanidade como liberdade e de uma ideia de infância constituída sob o prisma da diferença na identidade.

⁽⁷⁾ A lacuna encontrada nas abordagens lockeanas centrou-se, basicamente, no extremo cariz religioso que atribuiu às suas teorias. No que se refere à criança, concebia-a enquanto criatura de «condição imperfeita», no sentido dela representar o pecado original de Adão e Eva. Por este motivo, a infância corresponde à marca da queda original da humanidade na dita «condição imperfeita», quando Adão havia sido criado na perfeição da sua natureza de homem.

Ao defender uma tomada de consciência que apreende a criança de acordo com as suas diferenças inter-individuais, lança o andaime que a coloca numa situação mais optimista, ao ser constatada a necessidade de considerar proeminentemente as diferenças individuais da evolução psicológica de cada pequeno ser. Ainda assim, não está aqui patente um direito que reconhece a criança em função das suas particularidades, nomeadamente “a criança que sofre de uma deficiência física, mental ou social”, para a qual há que tomar medidas que permitam receber “um tratamento, educação e os cuidados especiais que necessita a sua situação particular”?⁽⁸⁾

Ao propugnar também que a criança deve ser apreendida e educada em função da sua subjectividade, de uma subjectividade que só a ela pertence, graças a um eu que é diferente do adulto, não subentende uma parcela de direitos-liberdades que só três séculos mais tarde seriam contemplados? Do mesmo modo, ao condenar qualquer tipo de castigo corporal infringido à criança, quer pelos pais, quer pelos professores ou educadores, não lhe está a atribuir um direito directamente respeitante à preservação da sua integridade física e psicológica? Não foi este um direito proclamado no art.19º do texto convencional de 1989 ao declarar que “Os Estados Partes tomam todas as medidas (...) adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física”?

Ainda no trilho destes extraordinários elementos, fornecidos por meio do contributo rousseauista, para esquissar aquilo que, só muito tardiamente, resultaria na elaboração de um corpo de direitos para a criança, resta-nos acrescentar aquela que, actualmente, representa uma das maiores inquietações das sociedades contemporâneas: ao ter considerado que a criança, porque é frágil e vulnerável, porque carece de uma adequada orientação do adulto, o único limite que Rousseau teria estabelecido ao pleno usufruto da sua liberdade é que a criança “pedisse” em vez de “ordenar”, “demandasse” em vez de “comandar”, de modo a que, desta forma, fosse evitado que a sua educação, ao invés de uma “educação para a liberdade” se transformasse numa “educação para a libertinagem”. Não é este o duplo ponto de vista, embora dentro de outra conjuntura educativa e normativa, aquele com que as sociedades actuais se debatem (e sobre o qual nos debruçaremos na segunda parte do nosso estudo), colocando uma inevitável

⁽⁸⁾ Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (art. 9º)

problematização no que se refere à simetria de relações entre adulto-criança em termos de igualização de direitos? Tal como já referimos, não foi esta incapacidade de conjugar igualdade com fragilidade quem promoveu a extrema necessidade de fazer emanar um corpo de direitos para a criança que, apesar de um «mesmo», necessita de ser protegida e amparada?

No âmbito de todas estas questões, não será de estranhar que os ideais rousseauistas tenham provocado um forte eco nos decénios seguintes, nomeadamente na proclamação da Declaração dos Direitos do Homem de 1789. A partir daqui, terá sido despoletada toda uma dinâmica construtiva no que concerne à questão da criança enquanto sujeito de direitos, cujo culminar correspondeu, tão tardiamente, à aprovação da Convenção dos Direitos da Criança, dois séculos mais tarde. Até lá, embora numa escala abrangente, a data de 1789 foi, sem dúvida, um marco preponderante para a construção da história da infância: ao reconhecer que «todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos» está a proclamar uma máxima cuja inovação tem implícita a ideia de que, tal como escreve Renaut:

(...) si rien, du point de vue des droits auxquels ils peuvent prétendre, ne distingue à leur naissance les individus les uns des autres, c'est bien qu'ils naissent porteurs de droits inhérents à leur subjectivité. Dans cette hypothèse, celle-là même de la conception moderne des droits humains comme droits subjectifs, qu'en est-il du rapport de l'enfance à ces droits subjectifs, qu'en est-il du rapport de l'enfance à ces droits qui ne lui échoient d'aucune autre appartenance que celle qui fait de lui un représentant de l'humanité ? ⁽⁹⁾

Apesar da revolução francesa não ter decretado, de forma expressa, qualquer lei, no sentido de aplicar sanções por desrespeito àquilo que a contemporaneidade passaria a designar de “direitos da criança”, o seu alcance foi incontestavelmente expansivo, em virtude de passar a constituir uma das bases dos Estados democráticos modernos, fazendo parte integrante quer das suas constituições políticas, quer por, mediante isto, ter promovido e consolidado os movimentos de defesa e protecção de todos os indivíduos, nos quais se incluem as crianças. Atendendo ao que sublinha Fernandes:

Há assim desde o seu início uma ligação umbilical entre direitos individuais e Estado democrático que nesses direitos tem simultaneamente a sua base e os seus limites. É no contexto dos Estados democráticos surgidos na Europa e nos Estados Unidos que vão emergir e aprofundar-se todos os direitos individuais constantes em

⁽⁹⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op. cit. p. 318

declarações que passarão a constar nas constituições políticas dos estados modernos e das convenções internacionais. Daí que esta declaração se tornasse o modelo inspirador de todas as futuras declarações de direitos.⁽¹⁰⁾

Uma das primeiras medidas resultantes da Declaração foi a que reuniu esforços no sentido de abolir o poder paternal, primeiramente através da institucionalização dos Tribunais de Família (decreto de 16 de Agosto de 1790). O principal objectivo era limitar os poderes de correcção dos pais para com os filhos, ao mesmo tempo que declara uma maioridade civil e emancipadora para os vinte e um anos, aspecto que correspondeu à emanação de um decreto no qual constava que os jovens, ao atingi-la, deixariam de estar submetidos ao poder paternal (Agosto/Setembro de 1792). Esta medida teria, por extensão, impulsionado a abolição do direito de deserdação, o que significa afirmar que, em caso de desobediência ao progenitor, por parte do descendente, este não deixaria, contudo, de herdar o património por ele legado (7 de Março de 1793).

O Código Penal Napoleónico manifestou, entretanto, um novo interesse pela criança, aspecto evidenciado na tomada de algumas medidas de extrema e considerável importância para a promoção de uma consciência colectiva relativamente àquilo que se passou a apreender por particularidades da infância. Assim, quer na sua secção intitulada “Crimes e Delitos”, onde, aliás, e ineditamente, o crime de infanticídio passa a ser punido com pena de morte, quer em artigos respeitantes a delitos cometidos por menores, está patente um irrefutável interesse por questões que, desde Trajano, se arrastaram infinitamente, envoltas por conflitualidade e inoperância. Com efeito, no seu artigo 66º, era estipulado que, caso fosse provado que o acusado tinha menos de dezasseis anos, e que agiu sem discernimento, seria considerado inocente podendo, porém, e sob as mesmas circunstâncias, ser encaminhado para uma casa de correcção onde poderia permanecer, no máximo, até que completasse a maioridade, aos vinte e um anos. É de realçar que esta disposição se manteve inalterável até 1912.

Entre 1889 e 1898, aquando do reaparecimento da República, foram providenciadas medidas direccionadas para a eventualidade dos pais atentarem quer contra a segurança, quer contra a saúde e a moralidade dos filhos, questão que se reveste

⁽¹⁰⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 26

de uma extraordinária importância se considerarmos que, de forma implícita, mas pela primeira vez, irrompia a clara ideia preconizadora de que todas as crianças são detentoras de direitos que a sociedade tem o dever de proteger. De qualquer modo, ainda teríamos de esperar quase mais um século para que estes indícios se expandissem, fossem consolidados e capazes de formar o corpo de direitos, emanados pelos três principais documentos específicos da infância. Ainda assim, a emergência das medidas tomadas entre finais do século XVII e XIX, foram um condicionante fundamental para a promoção do desmantelamento de parâmetros que evocavam a indiferença pela condição da infância e das suas particularidades.

Entretanto, a partir do século XVIII, a inauguração de um período caracterizado pela irrupção de inovadores discursos pedagógicos, decorrentes, em larga escala, da filosofia educativa rousseauista, terá contribuído de forma determinante para o avigoramento da concepção de infância. As teorias pedocentricas, cujos propósitos situavam a criança ao centro, remeteram, inevitavelmente, para a valorização da sua dimensão criativa, expansiva e autónoma. O projecto de humanização centrado nas bases da educação de um ser livre, favorece assim uma aceleração do processo moderno de educação na autonomia e na identidade comum. Os múltiplos discursos pedagógicos, operados entre finais do século XVIII e princípios do século XX, primordialmente identificados com o movimento da Educação Nova, corresponderam, por isso, a uma impulsionadora dinâmica de apreensão da criança como um *alter ego*, em torno do qual são instauradas relações que se desenvolvem em bases de igualdade, quer no seio da esfera familiar, quer no seio das esferas escolar e social.

Em virtude da relevância concedida aos vários discursos pedagógicos, no final do primeiro capítulo, focaremos agora a nossa atenção sobre aquele cujo contributo se viria a revelar determinante para a questão dos direitos da criança: a pedagogia korszakiana. Sem descurar o irrefutável contributo dos demais pedagogos, a nossa escolha deve-se ao facto de, e ineditamente em toda história da infância, ter sido elaborada por Korczak uma lista de direitos para a criança, lista essa que esteve na base, como já dissémos, de alguns dos artigos do texto convencional de 1989.

Pleno defensor de uma educação para a cidadania e de uma educação activa, terá proporcionado às crianças, por meio de “reuniões-debate” e “tribunais de arbitragem”, a possibilidade de adquirirem as bases da vida em comunidade, aprendendo a distinguir o

bem do mal, a serem justas, dinâmicas, responsáveis e indulgentes. Na sequência das palavras do próprio Korczak, este era «le premier pas vers l'émancipation de l'enfant; vers l'élaboration et la proclamation d'une Déclaration des Droits de l'Enfant. L'enfant (...) a le droit d'exiger que ses problèmes soient considérés avec impartialité et sérieux⁽¹¹⁾.

Constatar que a lista de direitos de Korczak atribuída, de acordo com essa filosofia, forte primazia aos direitos-liberdades não será, por isso, uma surpresa. Efectivamente, para além dos inevitáveis direitos-protecção reconhecidos à criança, estavam contemplados direitos activos, antecedendo em quase um quarto de século a sua tardia ratificação pelos Estados contemporâneos. No sentido de considerarmos relevante para os propósitos do nosso estudo esta extraordinária percepção da infância preconizada pelo pedagogo polaco, torna-se, assim, peremptório transcrevermos alguns dos direitos da criança, cujo fundamento se viria a enquadrar perfeitamente nas exigências e preocupações dos redactores de 1989:

Le droit de réclamer et d'exiger

«L'enfant a le droit de vouloir, de réclamer, d'exiger».

Le droit à l'information

«L'enfant est comme un étranger dans une ville inconnue dont il ne connaît ni la langue, ni les coutumes, ni la direction des rues. (...) Il a alors besoin d'un informateur poli».

Le droit à des conditions de vie correctes

«Que disparaissent la faim, le froid, l'humidité, les odeurs nauséabondes...».

Le droit à l'amour, pour tous les enfants

«Quand, sinon maintenant, recevra-t-il la fleur d'un sourire?».

Le droit à une véritable reconnaissance

«Nous ne donnons pas aux enfants les moyens de s'organiser».

Le droit de l'enfant à être ce qu'il est

«Nous renonçons au désir illusoire des enfants parfaits».

Le droit des enfants délinquants à être aimés

«Créez-leur les conditions pour qu'ils puissent devenir meilleurs».

Le droit de l'enfant à vivre sa vie d'aujourd'hui

«En quoi cet aujourd'hui de notre enfant est-il moins précieux que son demain ? Si c'est de difficultés qu'il s'agit, il y en aura davantage».

⁽¹¹⁾ Janusz Korczak (1919). Citado por Lamih, Ahmed. "En Internat Avec Janusz Korczak". In Xypas, Constantin. *Les Citoyennetés Scolaires : de la maternelle au lycée*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 263

Le droit de donner son opinion

«Le plus indiscutable des droits de l'enfant est celui qui lui permet d'exprimer librement ses idées et de participer activement à l'évaluation de sa conduite et des punitions».

Le droit a la vie privée

«Il faut toujours rendre compte de chaque livre et de chaque cahier : à la maison et à l'école».

Le droit à la Justice

«L'enfant a le droit d'avoir un Tribunal des enfants où il peut juger et être jugé par ses pairs».

Le droit de pouvoir évoluer

«Tous les enfants veulent s'améliorer, même les pires d'entre eux. C'est même ce qui distingue les plus mauvais enfants des mauvais adultes».

Le droit au respect

«Du respect pour son ignorance.
Du respect pour sa laborieuse quête de savoir.
Du respect pour les mystères et le à-coup de ce dur travail qu'est la croissance.
Du respect pour les minutes du temps présent (...)».

Le droit à ses droits

«Nous lui faisons porter le fardeau de ses devoirs d'homme de demain sans lui accorder ses droits de l'homme d'aujourd'hui»⁽¹²⁾.

Após uma leitura atenta destes direitos, sem dificuldade apreendemos muitos dos princípios que, para além dos direitos-protecção, somente a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 viria a contemplar: os direitos-liberdades. Mesmo assim, no que se refere aos direitos passivos, também eles tiveram reflexo nos pressupostos das duas primeiras declarações, nomeadamente o direito a condições de vida adequadas (Declaração de Genebra e Declaração de 1959) e o direito à Justiça, ainda que sob um ponto de vista mais abrangente (Declaração de 1959).

O que não nos deixou indiferentes foi, sem dúvida alguma, o extenso leque de direitos que, acima de tudo, reconhecem e identificam a criança como um cidadão, como um igual, um “outro eu mesmo” que, por ser um semelhante, terá de ver afirmada a sua pertença a um mundo comum.

Apesar deste avanço no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, verifica-se uma certa dificuldade na aplicação dos princípios que as posteriores

⁽¹²⁾ Fonte: <http://fr.afjk.org> – Association Française Janusz Korczak

declarações proclamaram. O que, porém, não podemos esquecer é que a definição dos direitos da criança tomou um corpo específico, sustentado por documentos que se destacaram pelo entendimento e pelas prioridades que a infância assumiu, a partir do século XX. Para tal, um recenseamento dos principais contributos históricos, que foram revelando os primeiros indícios da criança como sujeito de direitos, tornou-se fundamental para que, de forma efectiva, se possa compreender que este estatuto, finalmente consolidado, se deveu a uma evolução histórica, realizada de acordo com a temporalidade de uma sequência longa, mas progressiva.

O estudo que nos propomos realizar nas páginas seguintes centra-se numa interpretação dos princípios consignados na Declaração de Genebra de 1924, na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, todos eles decorrentes de uma gradual tomada de consciência da especificidade da infância e dos direitos aos quais a criança, como um igual que passa a ser concebido, depois de um longa caminhada ao longo dos séculos, é encarada mediante o valor da identidade comum a todos os seres humanos. Acima de tudo, será nossa pretensão consolidar uma ideia mais precisa do modo como os “direitos fundamentais” (reconhecidos a todo o ser humano a partir da revolução francesa) se estenderam aos “direitos-protecção”, com os textos declaratórios de 1924 e 1959, para, em 1989, e pela primeira vez, se aliarem aos “direitos-liberdades”, em função dos quais a criança é finalmente reconhecida como um sujeito de direitos e um cidadão.

2. A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE DIREITOS PARA A CRIANÇA NO ÂMBITO DAS PRINCIPAIS DECLARAÇÕES:

Percurso Histórico e sua Consagração

2.1. A Declaração de Genebra (1924/1948): para proteger a criança...

O início do século XX foi caracterizado pela atribuição de um significado mais coeso às tendências políticas, educativas, pedagógicas e sociais em prol da infância, sustentadas pelo advento da modernidade. Uma crescente ideia de que as crianças representavam fontes humanas essenciais, detentoras de uma dimensão maturacional de

que o futuro das sociedades dependeria ⁽¹³⁾, só encontrou eco com o aparecimento de algumas organizações não governamentais, cuja finalidade era a de actuarem em prol da defesa e protecção da criança, aspecto que se teria revelado determinante para a criação da Sociedade das Nações (SDN), organismo que esteve na origem da proclamação de 1924.

No sentido de dar resposta e prestar ajuda às crianças vítimas da I Guerra Mundial, a activista britânica Eglantyne Jebb terá estado na origem da fundação de algumas dessas organizações, dando início a um movimento de defesa dos direitos da criança, encontrando-se nela o pioneirismo necessário ao seu efectivo desenvolvimento. Assim, funda, em 1914, o “Save the Children Fund International Union” seguido, um ano mais tarde, pela “Union Internationale de Secours aux Enfants” (UISE), em Genebra, para a qual terá contado com o apoio do presidente do Comité Internacional da Cruz Vermelha, Gustave Adler. Em 1921, em Bruxelas, a mesma activista cria a “Union Internationale de Protection à l’Enfance” (UIPE) e em Agosto de 1923, esta mulher redige uma carta, em defesa da criança, que, ao ter sido adoptada pelo Conselho Geral da UISE, é aclamada por toda a opinião pública.

No âmbito de todas estas movimentações, em benefício da criança e da infância, eis que a 26 de Setembro de 1924 é aprovada por unanimidade a “Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações”, posteriormente denominada por “Declaração dita de Genebra”. Esta aprovação terá constituído a primeira formulação de um direito internacional das crianças. Em 1946, aquando da fusão entre a União Internacional de Socorro às Crianças e a Associação Internacional de Protecção à Infância, surgirá a recém denominada “União Internacional de Protecção à Infância” (U.I.P.I.), e a primeira declaração em prol da criança personificaria a carta desta união.

Assim, em 1948, a Declaração sofre ligeiras alterações que, de certa forma, enriqueceram o conteúdo da sua primeira versão. De qualquer modo, e em concordância com o que escreve Saunier, o texto de ambas «enumera aquilo que a humanidade deve proporcionar à criança, mas, como primeira inovação, fá-lo a partir da criança: não diz

⁽¹³⁾ Soares, Natália. “Direitos da Criança: utopia ou realidade?”. In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel (1997). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, p. 78

“a humanidade deve ajudar, alimentar”, mas “a criança deve ser ajudada, alimentada”»⁽¹⁴⁾.

Esta declaração era composta por um exíguo texto, constituído apenas por um pequeno preâmbulo, por cinco artigos na primeira versão e seis na segunda, ambos desprovidos de carácter vinculativo. De facto, e apesar do texto ter sido aprovado pelos estados membros de uma assembleia internacional, é de realçar que se caracterizava por não atender a uma obrigatoriedade da sua aplicação, na medida em que não evocava, de forma precisa e clara, obrigações a serem seguidas Estados signatários, o que, mediante isto, nos leva a questionar em que medida podemos estar convictos de que este dispositivo correspondia, de *per si*, a efectivas garantias de aplicação.

Ao consagrar, logo no seu preâmbulo, que «Pela presente Declaração dos Direitos da Criança, dita “Declaração de Genebra”, os homens e as mulheres de todas as Nações reconhecem que a Humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor e afirmam os seus deveres», tem implícita uma ideia essencialmente direccionada para a protecção do pequeno ser. No seu cerne, ao sublinhar a necessidade de “proteger a criança de...”, será oportuno aqui registarmos que, em momento algum, faz sobressair qualquer indício que faça da criança sujeito de direitos-liberdades, circunscrevendo o conteúdo do texto àquilo que lhe era devido: protecção e defesa. Assim sendo, podemos perguntar: onde fica registada a ideia advinda de todo um processo pedagógico, político e social que, apelando à proximidade dos iguais, identifica em direito os diferentes seres humanos, afirmando a sua pertença a um mundo comum?

De uma maneira geral, como facilmente se vislumbra, a máxima pretensão das duas versões da Declaração de Genebra situava-se no registo de promover uma consciencialização, cada vez mais notória, de que o adulto tem irrefutáveis deveres de protecção para com a criança, sejam eles no sentido de preservar a sua integridade física (protegê-la da fome, da angústia, do abandono, tal como é evocado no seu artigo III, bem como da exploração, como é indiciado no artigo V), sejam no sentido de preservar a sua moralidade (protegê-la da desorientação, do desencaminhamento e de tudo quanto pudesse influenciar negativamente o seu tenro espírito e um saudável desenvolvimento

⁽¹⁴⁾ Saunier, Francis (s/d). *Em Defesa da Criança*, Lisboa: Edições Pórtico, p. 14

da moral, como se pode constatar nos seus artigos II e III). Na sequência desta nossa interpretação, ao analisarmos o comentário proferido por Korczak, em 1929, à dita declaração, sem dificuldade constatamos a sua decepção, por esta não esboçar qualquer reconhecimento pelas liberdades da criança, facto que argumenta da seguinte forma:

Les législateurs genevois ont confondu les notions de droit et de devoir: le ton de la Déclaration relève de la prière et non de l'exigence. C'est un appel aux bonnes volontés, une demande de compréhension (...)
Le premier et indiscutable des droits de l'enfant est celui qui lui permet d'exprimer librement ses idées et de prendre une part active au débat qui concerne l'appréciation de sa conduite et la punition. ⁽¹⁵⁾

Efectivamente, num contexto em que o regime da alteridade passou a conceber a criança como um «mesmo», todavia diferente na sua individualidade e especificidade, apelando a uma igualdade de direitos e liberdades, como se pode compreender que esses direitos-liberdades não estejam expressos nesta declaração, depois da demarcada influência educativa e pedagógica do principio do século, preconizada pelo movimento da Escola Nova e pelos ideais que abraçam o pedocentrismo? Quanto aos deveres do adulto, não teriam sido já apreendidos, *grosso modo*, pela consciência colectiva das sociedades democráticas, embora, e tal como acontece nos nossos dias, não reflectissem uma plena aplicabilidade? Apesar destas interjeições, o que, de facto, aos olhos dos vindouros reivindicadores dos direitos da criança parece ter sido determinante foi a posição e exemplo de vida de Korczak, cujo legado se revelaria determinante na contemplação de alguns dos artigos da Convenção de 1989.

2.1.1. Explicitação dos princípios e sua aplicabilidade

Os princípios que aqui iremos analisar dizem respeito ao segundo projecto da Declaração de Genebra, proclamados em 1948, basicamente por serem os mesmos da de 1924, apenas se distinguindo pelo acréscimo de um sexto, que consideramos oportuno também o incorporar, pela adição de umas poucas palavras e pela transcrição do prólogo para o artigo 1º, referente à questão que induz à igualdade de protecção para todas as crianças, sem distinção.

⁽¹⁵⁾ Korczak, Janusz (1929). Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 332

Desta feita, tanto a versão de 1924 como a de 1948 da Declaração de Genebra especificam, a primeira no prólogo, a segunda no artigo primeiro, que a criança deve ser protegida “fora de toda a consideração de raça, de nacionalidade e de crença”. Não obstante, quer uma quer outra, não fizeram alusão, específica e directamente, a uma igualdade de direitos e de deveres, muito embora, e no mesmo ano, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pelas Nações Unidas, tornasse a repetir que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos”. Sem dúvida alguma que esta questão da igualdade não se encontrava no centro das preocupações dos legisladores das duas versões. A justificação poderá estar, e na sequência dos flagelos registados com as duas grandes guerras, no facto da criança ter assumido um demarcado estatuto de vulnerabilidade e incapacidade ao assumir determinados actos. Muito provavelmente de forma inconsciente, não foi este um acto que lhe negou, ainda que provisoriamente, a sua dignidade e qualidade como pessoa, tendo que esperar pela idade adulta para que tal lhe fosse efectivamente reconhecido?

Quanto ao segundo artigo, no qual é defendido que “A criança deve ser posta em condições de se desenvolver dum maneira normal, material, moral e espiritualmente”, é evidenciada a apresentação de um direito da criança que apenas o circunscreve à necessidade de a pôr em condições de desenvolvimento, pormenorizando os vários planos (material, moral e espiritual) sem que exija, peremptoriamente, que tal ocorra em condições de igualdade e de dignidade e num clima em que a extensão da palavra *educação* seja valorizada de forma efectiva.

O que não deixa de ser insólito é o descaramento, na Declaração em análise, de uma referência concreta e explícita relativamente ao direito que a criança tem à educação. Esta evidência torna-se ainda mais relevante se atendermos às transformações educativo-pedagógicas emergidas dos ideais da Educação Nova. Com efeito, fervilhava uma ideia no contexto da qual se passou a identificar a criança como sujeito autónomo, de infinita criatividade, que irremediavelmente deveria ter um papel activo no âmbito das sociedades, sendo a passagem pelo mundo escolar condição *sine qua non* para o desenvolvimento de todo este processo. Mediante esta óptica de pensamento, como acrescentam Sarmiento e Soares, e mesmo já no âmbito da pequena reformulação que sofreu, em 1948, não é possível encontrar qualquer alusão à educação. Aquilo que, de forma frugal, nela encontramos é

(...) tão somente uma ténue e indirecta alusão nos princípios III e VI a algumas dimensões que, de alguma forma, se poderão relacionar com o mesmo. A ambiguidade permanece quando se procuram referências à necessidade de proteger a criança contra a exploração económica, a qual poderá encontrar algum eco no seu artigo V quando refere que “a criança deve ser colocada em condições de, no momento oportuno, ganhar a sua vida e deve ser protegida contra qualquer exploração”. Ficam, no entanto, as interrogações necessárias, quer em relação à oportunidade do momento considerado mais propício para o início de uma actividade e dos factores que o enformam, quer das possíveis estratégias para proteger a criança.⁽¹⁶⁾

Assim sendo, o que se depreende é que, mais uma vez, se verifica que o cerne da preocupação dos legisladores se limitava a uma protecção da criança, como maior vítima que foi (e que se pretendia evitar que o voltasse a ser) dos cataclismos provenientes dos adultos, como as guerras e os conflitos armados.

O terceiro artigo, no qual, implicitamente, subjaz uma ideia de protecção e de assistência à criança vítima, e fazendo sobressair algum progresso relativamente à primeira versão que se teria contentado em reclamar que “a criança que tem fome deve ser alimentada, a criança doente deve ser tratada...”, caracteriza-se por uma visão mais abrangente, de acordo com a qual já evoca que “A criança deve ser protegida tendo em conta o meio familiar e as exigências da segurança social...”. Ao especificar o papel e importância da família no âmbito da protecção para com a criança, está a reconhecer um dever da família para com a criança sem, contudo, pressupor qualquer direito da criança para com ela e, mais concretamente, para com os pais.

Concomitantemente, e em relação à “segurança social” não especifica a sua abrangência nem determina quem, em caso de incapacidade económica dos pais, a deve assegurar. Sabemos que a razão deste direito tanto se aplica à criança como ao adulto. Não obstante, as exigências para com a criança são redobradas, em virtude da sua fragilidade pedir cuidados especiais como uma alimentação adequada, cuidados médicos mais frequentes, entre outros. Em caso de incapacidade económica dos progenitores ou familiares quem a asseguraria? E no caso de crianças sem família? Quem as socorreria? Com efeito, o artigo em análise refere apenas que elas devem ser “recolhidas e socorridas”. Todas estas questões ficaram por definir nas duas versões da Declaração de Genebra que antecederam a Declaração de 1959.

⁽¹⁶⁾ Sarmento, Manuel e Soares, Natália. “Os Múltiplos Trabalhos da Infância”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op cit. p. 69

No que se refere ao quarto artigo, no qual é proclamado, tanto na primeira como na segunda redacção, que “A criança deve ser a primeira a receber socorros em tempo de perigo”, é evidenciada a preocupação de proteger prioritariamente a criança em situações particulares e catastróficas. No seguimento daquilo que Eglantine Jebbs (inspiradora, como já dissémos, da Declaração de Genebra) constatou após o final da 1ª Guerra Mundial “Todas as guerras, quer sejam justas ou injustas, quer se terminem pela vitória ou pela derrota, são feitas em detrimento da criança” ⁽¹⁷⁾. Em virtude destas palavras não será de estranhar que este tenha sido um dos artigos contemplados, sem alteração, quer na primeira, quer na segunda versão da Declaração de Genebra. A máxima situava-se, assim, na necessidade de consciencializar as nações que jamais se pode negar ajuda e protecção à criança nem lhe recusar socorro em situações especiais que façam sobressair a sua fragilidade. Porém, não seria este um direito já apreendido pelos adultos, quanto mais não fosse por as sociedades se terem revestido pelos valores de humanidade, depois da hecatombe decorrente das duas grandes guerras? Contudo, e apesar desta apreensão, sabemos, ainda hoje, que este é um direito que não passa de uma mera utopia para muitas crianças, sobretudo para as que vivem em países que não cessam de as envolver, directa ou indirectamente, nos conflitos armados.

O quinto artigo, redigido de forma lapidar em ambas as versões, viria a sustentar que “A criança deve beneficiar duma preparação que a ponha em condições de, quando chegar a altura, ganhar a sua vida e deve ser protegida contra toda e qualquer exploração”. A diferença da primeira para a segunda redacção centra-se no facto da dita declaração de 1924 ser ainda mais redundante ao aclamar que “A criança deve ser posta em condições de ganhar a sua vida e deve ser protegida contra toda e qualquer exploração”. A sensibilidade da versão de 1948 apela para o benefício de uma “preparação” para “quando chegar a altura” a criança poder ganhar a sua vida. O que, perante estes textos, fica pendente é a questão “quando estará a criança em condições?” e “quando será a altura”? Apesar da OIT, já em 1919, ter estabelecido uma idade mínima para a admissão ao trabalho, bem como a proibição do trabalho nocturno de crianças em fábricas, o facto é que muitas delas continuaram a ser vítimas do trabalho infantil razão, pela qual teria sido importante uma maior especificação deste princípio.

⁽¹⁷⁾ Citado por Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 125

De qualquer modo, tornou-se inegável o reconhecimento que os redactores sentiram pela criança, quer mediante a sua condição de pessoa, quer, e ao condenarem qualquer forma de exploração, estarem, sem dúvida, e ainda que subentendidamente, a levar em consideração a sua dignidade como ser humano. Em concomitância, a “preparação” a que se referem subentende uma formação, talvez no âmbito de uma cultura geral, visto o direito à educação, de forma específica e concreta, não ter sido contemplado.

No que se refere ao sexto e último artigo, de acordo com o qual, e *ipsis verbis* com a primeira versão, “A criança deve ser educada no espírito de que as suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço dos seus irmãos”, e em função do modo como o podemos interpretar, somos confrontados com uma ideia, ou de abertura, num contexto internacional de fraternidade, ou num contexto mais restrito. De facto, se entendermos “irmãos” dentro de uma perspectiva cristã, o objectivo do artigo poderia identificar-se a uma prática universal de fraternidade; por seu turno, se o interpretarmos num sentido mais restrito, como uma comunidade, uma tribo, uma raça, uma ideologia (...), então o objectivo deixa de ser concebido sob o prisma da universalidade para ser identificado mediante uma fracção dessa universalidade. Contudo, e no seguimento do que escreve Saunier, “no pensamento dos autores, tratava-se já, efectivamente, do sentido lato: todos os homens seus irmãos”⁽¹⁸⁾. De qualquer forma, vislumbra-se um ideal, mais tarde consolidado, como a seu tempo constataremos, que apela a uma proclamação da solidariedade e da fraternidade entre todos os membros da família humana, com base em valores como os da compreensão, da tolerância, da amizade e da indiscriminação.

A Declaração de Genebra, ao mesmo tempo que se limitou a enunciar seis sintéticos princípios, mediante os quais a sua aplicação é deixada ao critério do cuidado e da consciência jurídica de cada Estado membro, e apesar de, sob alguns pontos de vista, se ter revelado “decepcionante”, recorrendo aqui ao termo usado por Korczack (isto no que se refere a uma aclamação dos direitos-liberdades da criança, cingindo-se a uma dimensão situada no registo da protecção e da defesa) não deixa, contudo, de ter constituído o primeiro documento de salvaguarda para a criança, muito em virtude de uma progressiva consciencialização pública em prol das necessidades de protecção e provisão de que a infância carecia. Apesar da sua irrupção se ter devido muito graças ao

⁽¹⁸⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 135

retumbante e dramático flagelo que foi a Primeira Grande Guerra, sem dúvida que personificou uma emancipadora ideia de que, ao invés da expressividade concedida aos pais, como personagens de direitos e deveres para com os filhos, a situação começaria a inverter em prol da infância, a partir do momento em que, muito mais que simples deveres as crianças têm direitos, embora ainda muito circunscritos ao registo da sua protecção, da sua segurança, da sua integridade física e moral. Este foi o começo de uma nova era de acordo com a qual, e muito progressivamente, a criança se viria a transformar num dos principais actores das sociedades democráticas, alvo de frutíferas atenções e preocupações.

De qualquer modo, a ideia que nos ficou após a análise da Declaração de 1924, rectificada numa segunda versão, em 1948, foi a de que havia ainda muito por que lutar a favor de um efectivo reconhecimento da criança como sujeito de direitos e, sobretudo de liberdades. Apesar dos progressos registados na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, como constataremos já no ponto a seguir, teriam de se esperar quase mais setenta anos para que, finalmente, fosse promulgada a pedra angular de toda esta luta: a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.

2.2. A Declaração dos Direitos da Criança (1959): a criança tem direito a...

A Declaração dos Direitos da Criança da ONU, de 1959, foi precedida pela irrupção de algumas tomadas de posição que suscitaram a emergência de significativas intervenções e recomendações, no âmbito de um conveniente desenvolvimento deste processo. Neste sentido, e por directa intersecção da ONU, o Conselho Económico e Social terá apresentado, em 1946, um conjunto de directrizes, cujo intuito se centraria, basicamente, em consciencializar as nações para uma efectiva necessidade de reactualizar a Declaração dos Direitos da Criança da SDN, promulgada em 1924. Uma das consequências mais eficazes e prometedoras, decorrente das recomendações, terá sido, inegavelmente, a criação da UNICEF que, desde então, e até aos nossos dias, faz das questões relacionadas com a infância e com a protecção da criança, a sua pedra angular, tendo para isso, beneficiado, de igual modo, da secção da UNESCO, cuja articulação aos mesmos propósitos se tornou fundamental.

Entretanto, e de acordo com esta sequência, a 10 de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral da ONU terá preceituado a incorporação dos Direitos Humanos, no âmbito do Direito Internacional. Não obstante, por incluir no seu texto uma fracção destinada aos direitos e liberdades da criança ⁽¹⁹⁾, e em virtude de terem sido levantadas questões que problematizavam a validade da declaração anterior, alvitrou-se que seria determinante a redacção de um texto especial, no qual fossem incorporadas, de forma mais concreta e específica, as condições *sui generis* da infância. Na sequência do que, a este propósito, Saunier escreve,

(...) a declaração tinha que impor-se pelo seu próprio valor. Em vez de forçar através de uma série de sanções aos transgressores, devia expor, convencer, seduzir. Não sendo nenhum texto jurídico para uso de homens de leis, nem um tratado científico para sábios especializados, nem um guia prático para trabalhadores sociais, tinha que satisfazer estas três espécies de pessoas ao mesmo tempo; não dar o flanco às suas críticas, responder se necessário às suas questões, levá-las a agir para que a criança “tenha uma infância feliz, no seu próprio interesse e no interesse da sociedade” ⁽²⁰⁾.

Será dentro deste contexto que a nova Declaração expressará que, em virtude da sua imaturidade, quer física, quer mental, a criança requer cuidados e protecção especiais, seja antes, no ventre da mãe, seja depois de nascer. A este aspecto acrescentará ainda que, por estas razões, a humanidade tem o dever de prestar à criança todos os seus esforços e observância.

Desta feita, proclamada a 20 de Novembro de 1959, a Declaração dos Direitos da Criança da ONU, embora ainda muito afastada dos propósitos que a Convenção de 1989 viria a advogar, constituiu, trinta e cinco anos após a Declaração de Genebra, um assaz progresso, quer no que concerne à importância concedida aos direitos da criança, quer àquilo que os legisladores entenderam pela infância, cujas particularidades remeteram para um efectivo reconhecimento dos Estados membros, que a integraram no âmago das suas principais preocupações. É óbvio que, sob um ponto de vista proteccionista, desde 1924 até 1959 (já para não falarmos em 1989, o que, a seu tempo, ocorrerá) verificou-se uma substancial evolução, sobretudo no que se refere ao

⁽¹⁹⁾ Relativamente a esta questão será interessante acrescentarmos que, tal como a Declaração dos Direitos do Homem de 1789, também a de 1948 inclui, logo no seu 1º princípio, que “todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em dignidade e direito”. Porém, o distanciamento da segunda para a primeira é evidenciado no seu 25º princípio quando aclama que “a maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais.” Acrescenta, ainda, que “todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma protecção especial”.

⁽²⁰⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 18

reconhecimento da criança como sujeito de direitos, nomeadamente civis. Tal como refere Fernandes, e em congruência com a vertente que envolve este aspecto,

(...) todos os textos são concordes em reconhecer que a criança tem direitos específicos em relação aos direitos dos adultos e, devido à sua fragilidade e dependência, necessita do apoio de uma instância exterior para os exercer (...) Mas entre a Declaração de 1924 e a Declaração de 1959 há já uma diferença significativa na natureza dos direitos da criança que lhe são reconhecidos. Na Declaração de 1924 a criança é objecto de direitos; na Declaração de 1959 a criança é também sujeito de direitos ⁽²¹⁾.

Obedecendo a um objectivo máximo que visava a união entre todos os povos, era prioritário que cada nação, independentemente do seu regime político, do seu grau de civilização, das suas estruturas familiares ou sociais, pudesse reconhecer-se nela, sendo para tal necessário atender às legislações de cada uma e ao seu contexto jurídico social para que fosse possível a determinação de uma directriz adaptável a cada país, às suas estruturas e às suas mentalidades próprias. Terá sido, portanto, sob este prisma que a Declaração se dirigiu, tão simplesmente, e em simultâneo, «aos governos e a todos os homens de boa vontade» ⁽²²⁾.

Para a consolidação destes objectivos seria crucial que o texto fosse dotado de uma linguagem acessível e compreensível a uma ampla e vasta escala. Como tal, «era preciso tentar reduzir tudo a alguns princípios expostos claramente, pormenorizados ou justificados de modo sucinto e suficientemente indicativos do que devia ou deveria ser»⁽²³⁾. Dentro desta perspectiva, a Declaração de 1959 elabora dez princípios, duplicando o número daqueles que incorporavam o texto da sua antecessora, mantendo-se, contudo, a ela vinculada em virtude de continuar a não reivindicar o carácter obrigatório da sua aplicação, em termos jurídicos, pelos seus setenta e oito Estados membros. Em relação a este aspecto, e confirmando o que por nós já foi sublinhado, Jean le Gal acrescenta que,

A pesar de no ser vinculante, el hecho que países con culturas y condiciones sociales muy diferentes se pusieran de acuerdo sobre los principios que la forman constituyó un avance muy importante. El niño fue reconocido, universalmente, como un ser humano que debía poder desarrollar-se desde el punto de vista físico, intelectual, social, moral y espiritual, en libertad y dignidad ⁽²⁴⁾.

⁽²¹⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 29

⁽²²⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 2

⁽²³⁾ *Ibidem*

⁽²⁴⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 39

Esta argumentação, embora verdadeira, não impede que deixemos de salientar, após a leitura da declaração em análise, a inexistência de qualquer alusão à vertente que contempla os direitos-liberdades, de que, aliás, a Declaração de Genebra já era desprovida. Este aspecto deixou, como não será de estranhar, margem de manobra para a ostentação de algumas críticas, trinta anos após a demarcada posição de Korczack relativamente a esta questão. Também Renaut, e face à interpretação da mesma problemática, argumenta que,

(...) le lecteur s'attendrait à ce que la Déclaration elle-même énonce, à la différence du texte adopté en 1924, un certain nombre de droits-libertés attribués à l'enfant, lui reconnaissant des sphères d'activité autonome nécessaires à l'accomplissement de son humanité. Pourtant, les dix articles qui succèdent au préambule n'évoquent pas un seul droit conçu en termes de liberté, pour mentionner exclusivement un droit à une protection spéciale destinée à l'enfant de se développer de façon saine et normale...⁽²⁵⁾

Efectivamente, na óptica do autor convocado, com a qual não podemos deixar de concordar, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 alvitra, prioritária e quase exclusivamente, o «direito a...» pelo que, e de acordo com este raciocínio, facilmente depreendemos que a nova Declaração atribui à criança os direitos que, pelo seu reconhecimento, lhe são permitidos: desfrutar de uma infância feliz, independentemente da sua raça, da sua cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, nacionalidade ou condição social.

Basicamente, a criança tem o **direito a...** gozar de todos os princípios enunciados na Declaração (princípio 1º); protecção social (princípio 2º); um nome e a uma nacionalidade (princípio 3º); uma previdência social (princípio 4º); uma educação congruente com as suas capacidades físicas, mentais ou sociais (princípio 5º); amor e compreensão (princípio 6º); educação gratuita (princípio 7º); receber protecção e socorro (princípio 8º); protecção face a qualquer acto de negligência, exploração, crueldade ou exploração (princípio 9º) e, finalmente, protecção contra actos que indiciem qualquer tipo de discriminação, seja ela de que natureza for (princípio 10º).

Será dentro desta óptica, e tendo consciência que mediante uma leitura atenta seremos confrontados com pontos de vista que, *a priori*, poderiam escapar a um leitor que o fizesse de modo superficial, estamos convictos de ficar providos de uma maior e

⁽²⁵⁾ Renaut, Alain. *La Libération de Enfants*, op.cit. p.p. 333-334

melhor compreensão dos dez princípios que a Declaração de 1959 contemplou, razão pela qual nas páginas seguintes nos debruçaremos sobre a sua interpretação, aproveitando para questionar a ausência (ou presença) de alguns aspectos-chave.

2.2.1. A Declaração: que inovações, que aplicabilidade?

O texto que compôs a Declaração de 1959 foi o resultado de nove anos de trabalho no seio da Comissão dos Direitos Humanos da ONU, onde a Assembleia-Geral desta organização elaborou dez princípios, cujo conteúdo ampliava significativamente a abrangência daqueles que foram proclamados com a Declaração de Genebra em 1924.

Conforme iremos constatar, os princípios nela incorporados, e em congruência com a análise de Saunier ⁽²⁶⁾, constituem três grupos diferenciados:

- O primeiro é referente aos direitos que garantem a individualidade da criança no âmbito do seu ser, ou seja, os que correspondem aos direitos-proteção (princípios 2º, 3º e 4º).
- O segundo é o que diz respeito aos direitos que garantem um harmonioso desabrochar da personalidade da criança, ou seja, os direitos de educação (princípios 6º e 7º).
- O terceiro, e último, diz respeito aos direitos que garantem a sua integração de forma sadia na sociedade, ou seja, os direitos sociais (princípios 8º, 9º e 10º).
- E os direitos-liberdades?

Sem dificuldades de apreensão, estes princípios englobam, portanto, a criança de acordo com uma perspectiva ampla e generalizada. A única exceção parece encontrar-se no princípio 5º, este sumariamente dirigido àquelas crianças cuja vivência está circunscrita no âmbito de um contexto mais desfavorecido. Porém, este princípio não fez mais que retomar a especificação dos direitos gerais para crianças desadaptadas, já evocado no artigo 3º da Declaração de Genebra. Deste modo, segundo Saunier,

Uma primeira leitura pode deixar insatisfeito, até desiludido, o leitor ocidental, conhecedor dos problemas da infância: a Declaração pode parecer um documento sem interesse, não trazendo nada de novo, de original, de revolucionário...um texto impreciso no qual numerosos termos ficam vagos, a começar pelo termo

⁽²⁶⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 24

“criança”...uma enumeração incompleta na qual certos direitos importantes nem aparecem...

Contudo, acrescenta ainda,

...é apenas uma declaração e não um acordo; só tem, portanto, um valor moral, não tem força de lei internacional mas tem um valor moral excepcional na medida em que situa o pensamento dum época sobre a infância, constitui um texto de referência e fixa um programa de acção. (...) É a expressão de fé dos homens deste tempo no valor da infância.⁽²⁷⁾

Importa fazer aqui uma interpretação desta Declaração para pôr em evidência aquilo que nela sobressai, como inovação, realçando o que, por outro lado, foi esquecido ou encarado como menos prioritário. Independentemente dos progressos registados e dos lapsos encontrados, não podemos deixar de reconhecer que este foi mais um passo crucial para a construção da história da infância, onde a criança começa a ser, indubitavelmente, uma das personagens principais, senão a principal, no palco das sociedades e das nações. Acima de tudo, é a gradual consolidação de um reconhecimento que faz dela não alguém em estado latente, que se torna pessoa aos poucos, mas alguém que, desde que nasce, já é pessoa.

2.2.1.1. O preâmbulo

O preâmbulo da Declaração em análise, muito diferente daquele que caracterizou a Declaração de 1924, quer em conteúdo, quer em extensão, divide-se, como sem redundâncias se depreende, em três vertentes distintas: os considerandos, a proclamação e a incitação (ou convite). Debruçar-nos-emos agora na interpretação e explicitação do conteúdo de cada uma das três partes constituintes.

Os considerandos

Por meio dos considerandos, cinco na sua totalidade, e muito na linha daquilo que é advogado na Declaração dos Direitos do Homem, proclamada onze anos antes, a Assembleia-Geral da ONU tenta sublinhar e justificar até que ponto reconhece a infância e em que medida a sua condição passou a ocupar um lugar de relevo no seio

⁽²⁷⁾ *Ibidem*, p. 24-26

das sociedades, tendo como pano de fundo os valores de igualdade, fraternidade, protecção e discriminação, resultantes das profundas alterações operadas no conceito de humanidade. Genericamente, a essência dos considerandos centra-se sobretudo na promoção e na valorização da pessoa humana (1º), na igualdade para todas as crianças, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição” (2º), mas que, e em virtude da sua “imaturidade física e intelectual”, necessita de uma protecção e cuidados especiais, inclusivamente jurídicos, “antes e depois do nascimento”⁽²⁸⁾ (3º), razão pela qual se torna crucial que os “estatutos das agências especializadas e as organizações internacionais” estejam sensibilizados, com vista a uma efectiva consagração do “bem-estar da criança”. O 5º e último considerando, retirado da Declaração sua antecessora, ao aclamar que “a humanidade deve dar à criança o melhor dos seus esforços”, tem subjacente a ideia de acordo com a qual a criança, porque é uma pessoa, ocupa um lugar específico no seio das sociedades, que deve ser reconhecido, valorizado e, simultaneamente, ver definidas quer as suas necessidades, quer os seus direitos essenciais.

Embora longe do alcance que a Convenção de 1989 atingiu, não podemos deixar de voltar a sublinhar que, apesar da existência de algumas lacunas, como veremos mais adiante, é notório o acentuado progresso que a Declaração de 1959 preconizou a favor da criança e da infância. Só o conteúdo destes cinco considerandos já dá uma significativa percepção dessa amplitude, sobretudo em relação à Declaração de 1924.

A proclamação

No que se refere à proclamação, a Assembleia-Geral teve como máxima pretensão, para além da que apelava para que a criança tivesse “uma infância feliz”, a de alicerçar a Declaração dos Direitos da Criança na Declaração dos Direitos do Homem de 1948. A sua enunciação deveu-se ao facto da infância, em virtude da sua condição e especificidade, requerer uma forma mais concreta de pronunciar os seus princípios, graças à natureza e ao exercício que alguns direitos da criança preconizam. É mediante

⁽²⁸⁾ A este propósito, torna-se pertinente deixarmos registado que a questão subjacente ao “antes e depois do nascimento” foi a que levantou mais polémica no seio de algumas delegações. De facto, as inquietações que suscitou centraram-se, sobretudo, no registo de responder a questões como a de “desde quando?” “Desde a concepção?” Ora, em virtude da situação dos países cuja legislação era a favor da despenalização do aborto ter levado à recusa de uma especificação quanto a este aspecto, o que sucedeu foi optar pela adopção de uma fórmula mais vaga e abrangente, de acordo com a qual se tornava possível a instigação de várias interpretações.

este prisma que a Assembleia-Geral “Proclama esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados...”

A incitação

A incitação, feita após a proclamação, e tendo como objectivo que sejam garantidas todas as condições para que a criança possa usufruir da dita felicidade, apela e convida toda a humanidade, quer em termos individuais, quer em termos colectivos, ao reconhecimento desses direitos no sentido de promover, garantir e facilitar a sua fruição por todas as crianças do mundo. Dentro desta sequência, não será de estranhar a forma directa com que esse convite foi realizado e a abrangência dos seus destinatários, basicamente porque, sem rodeios, “apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza...”

O objectivo da incitação dá, assim, a entender que contempla a conjugação de duas vertentes: por um lado, faz o apelo a todos a quem é endereçada para que reconheçam a criança em função dos direitos enunciados na Declaração; por outro, que não se limitem a esse reconhecimento mas que se empenhem no seu cumprimento e execução.

A incitação que acabamos de abordar caracteriza-se pela sua premência, embora num sentido lato e abrangente, aspecto que lhe poderá conferir pouca consistência e especificidade: ao mesmo tempo que se refere a “medidas legislativas e de outra natureza” está a remeter para uma inevitável necessidade que a infância tem de beneficiar de protecção jurídica. Contudo, e como o faz de uma forma tão generalizada, deixa uma evidente margem de manobra para que outras medidas possam ser adoptadas, eventualmente mais eficazes, sem que, no entanto, as identifique e especifique, facto susceptível de desencadear algumas interrogações e dificuldades no âmbito da sua aplicabilidade. Tais falhas, que em nada obscurecem a boa vontade dos seus redactores, aliam-se a um outro plano, mais externo, mais prático, no âmbito do qual só se tem a lamentar que este apelo, e em conformidade com o que ainda sucede nos nossos dias, não seja acolhido por uma larga percentagem do mundo adulto. Devido a isso, muitas

crianças são vítimas das mais hediondas crueldades sem que possam exercer ou reclamar aquilo que lhes é devido estando, dessa forma, a serem privadas de beneficiar dos direitos essenciais que qualquer ser humano, pela sua condição de pessoa, deveria ter.

2.2.1.2. Os dez princípios

O número de princípios da Declaração da ONU, o dobro daqueles que a Declaração da SDN contemplou, suscita, por si só, alguma curiosidade quanto ao conteúdo neles incorporado e às inovações (ou recuos) registadas. Tentaremos fazer uma interpretação de cada um deles verificando, em simultâneo, de que modo a sua aplicabilidade foi consolidada e viável ao nível do pensamento das nações e da conjuntura global de então.

O que procuraremos, nas páginas seguintes, será realizar uma abordagem analítica, pelo que cada **direito a...**, e salvo uma ou outra excepção, terá um tópico correspondente e elucidativo quanto ao seu conteúdo, seguido da sua apreciação.

Princípio 1º - A igualdade absoluta para todas as crianças, de acordo com os direitos enunciados

Este princípio da igualdade, e após várias tentativas que, implicitamente incluíam a criança, aspecto que constou em alguns textos oficiais, como o dos Direitos do Homem, foi o escolhido para “cabeça” da Declaração de 1959, especificando que qualquer tipo de discriminação em relação à criança, por “motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza...” deverá ser completamente afastada, em prol de uma igualdade total entre todas as crianças, sem excepção. Porém, e não fazendo referência a qualquer direito-liberdade, como a igualdade de expressão, por exemplo, em momento algum é vislumbrada uma ideia de que a criança não tenha que ser limitada, em relação aos direitos enunciados. Do mesmo modo, aquelas crianças que, graças a um legado cultural herdado ou adquirido, se vêem submetidas a uma série de restrições, como as que se verificam nos países muçulmanos, acabam por se defrontar com uma espécie de “pseudo-direitos”, em virtude de não poderem fruir de muitos deles. Não esqueçamos, e a título de exemplo para uma melhor compreensão, a

discriminação de que o sexo feminino é alvo nesses países, em prol de uma sociedade que, logo desde a infância, dá primazia e valor aos rapazes, descurando as raparigas e o papel que virão a ter no futuro da nação. É dentro deste tipo de contexto que podemos constatar que a Declaração de 1959 se limitou a reconhecer a igualdade unicamente em função dos direitos nela circunscritos. Ora, se a criança é, efectivamente, uma pessoa, um ser humano, que não se torna mas que o é desde sempre, então a questão que colocamos é esta: porque razão as suas faculdades de exprimir a sua inteligência, a sua criatividade, a sua liberdade... ficaram nas entrelinhas da Declaração? Estariam os seus redactores à espera que ela crescesse para os poder fazer extrapolar? Ou então, e se, tal como o adulto, é “livre e igual em liberdades e direitos”, porque razão foram os seus direitos-liberdades descurados?

Princípio 2º - O direito à protecção e ajuda como pessoa

O cerne deste princípio centra-se, prioritariamente, na ideia de não só proteger a criança, mas também de criar meios para que essa protecção decorra de acordo com condições que favoreçam o seu normal desenvolvimento, “em condições de liberdade e dignidade”. Porém, e se a criança é reconhecida como um ser humano, ao qual subjaz essa ideia de liberdade e de dignidade, porquê ter de o reforçar com estas palavras? Não lhe estavam já atribuídas pela sua condição de pessoa, ou teria sido necessário lembrá-lo? Simultaneamente, ocorre de imediato a questão: proteger, desde quando? A fórmula escolhida, logo no preâmbulo, “protecção e cuidados especiais, quer antes ou depois do nascimento”, leva à interpretação da palavra “protecção” dentro de um contexto plenário, ambivalente, quer pelas pessoas em geral, quer pelos Estados. O que, basicamente, está impresso neste princípio é que o direito à ajuda e à protecção é um direito que nos deve assistir a todos, sejam adultos, sejam crianças, sejam normais, sejam desfavorecidos: em maior ou menor escala, a ajuda, a protecção, nesta ou naquela circunstância, trata-se de um imperativo que jamais deverá ser descurado e negligenciado. Senão, vejamos: não é em vão que a lei condena quem não prestar assistência a alguém cuja vida está em perigo. Então, se não proteger a criança, “em decorrência da sua imaturidade física e mental”, põe em perigo a sua vida e se este é um direito que também deve assistir o adulto, sobretudo em casos onde a sua integridade

física e mental estejam em causa, porquê tanta insistência em pronunciá-lo em relação ao pequeno ser?

O que retemos, por agora, é que, mesmo achando este direito tão claro, tão evidente, quantas crianças não beneficiam dele? Quantas crescem em ambientes problemáticos e doentios? Quantas são violentadas, sem que surjam reacções concludentes e eficazes?

Outra questão que não podemos deixar de colocar, na sequência desta nossa reflexão, à qual os legistas da Declaração não atribuíram importância, é a que, e sem querermos pôr em causa a necessidade de inegável protecção que a condição da infância requer, se refere às consequências de uma protecção demasiada: ora, e olhando para o outro lado deste pormenor, se não deixarmos agir a criança por si própria, de que modo se tornará um ser autónomo e capaz de fazer a dita aprendizagem da vida?

Princípio 3º - O direito da criança à sua identidade

Este princípio, o mais curto entre os dez contemplados pela Declaração, caracteriza-se, por isso, pela sua brevidade e normalidade. Embora tenha sido alvo de alguma discussão, aquando da sua evocação, dado entender-se ser “o direito a um nome e a uma nacionalidade” uma prática assaz comum e usual, a supressão deste inédito direito civil foi solicitada por muitos países, embora inviabilizada para, e sublinhe-se, garantir a identidade e a nacionalidade das crianças abandonadas.

O seu duplo objectivo (nome e nacionalidade) é claro e evidente. Porém, e num plano subjacente, esta é uma questão que pode suscitar o aparecimento de algumas problematizações. Quanto à nacionalidade, não se encontram grandes argumentações válidas e opções viáveis, em virtude deste ser um aspecto para o qual a legislação não deixa grande margem de acção. Não obstante, quanto ao nome o problema pode ser exposto a uma maior amplitude: tendo como fundamento o princípio de que todas as crianças são iguais, de que modo pode ser mantido esse pé de igualdade em relação a crianças ilegítimas, e não perfilhadas, a quem se pretende dar um nome? Aqui, a ausência de igualdade nega o que é advogado no princípio 1º. Do mesmo modo, como poderá um adolescente viver sob a perturbante dúvida quanto à sua origem? A solução teria estado, como refere Saunier, com quem concordamos, em acrescentar ao princípio

que “A criança tem direito a conhecer os seus progenitores”⁽²⁹⁾. Sobre este mesmo assunto, Berthet acrescenta ainda que «cada criança possui um património hereditário, um dote biológico que lhe é próprio... No momento em que solta o primeiro grito, a criança não é, como se disse, uma cera virgem. Possui já antecedentes, um passado, uma história, consequência da sua epopeia pré-natal»⁽³⁰⁾.

É mediante isto que se torna fundamental sublinharmos que negar à criança tudo o que a fez tornar-se nela própria é estar a pôr em causa o seu futuro e isto porque, a certa altura, ela tem necessidade de ser conhecedora das suas raízes, aspecto tão importante que, se lhe for ocultado, chamará a si um jorro de preocupações, de inquietações, a partir das quais advirá uma ansiosa busca da sua origem que, a curto prazo, se transformará numa obsessão e num entrave à conquista da autonomia adulta. É este o drama de muitas das crianças que são adoptadas! A este propósito, e como reforça Saunier, “não conhecendo nada dos pais, não pode conhecer-se a si própria e instala-se numa longa crise de identidade (...) A criança tem necessidade não tanto da denominação em si, mas das referências que esta denominação lhe dá, da afirmação e do reconhecimento da identidade de que ela é testemunho”⁽³¹⁾.

Todas estas inquietações podem ser atenuadas em países cuja legislação reconhece esse direito. E nos que não o reconhecem? Este é, de facto, um assunto sobre o qual muito mais haveria a dizer, fundamentalmente pela pouca importância que se lhe atribui e pelos dramas que tais procedimentos podem causar.

Princípio 4º - O direito da criança ao seu bem-estar físico

A inovação registada na contemplação deste princípio, relativamente ao que verificamos na Declaração de Genebra, centra-se fundamentalmente, na sua abrangência e no modo como é redigido.

O termo “previdência social” ressalta logo na primeira linha, referindo-se ao bem-estar físico, económico e social da criança reclamando, de igual modo, a prestação de cuidados especiais pré e pós-natais para a mãe e para a criança. Ao invés da terminologia “a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser

⁽²⁹⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p.p.71-72

⁽³⁰⁾ Dr. Berthet (s/d), director do “Centre International de l’Enfance”. Citado por Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p.72

⁽³¹⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p.p. 74-75

tratada...” opta pela adoção de termos mais latos, entre os quais, e na mesma sequência, “a criança terá direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas”. Esta “assistência médica”, que deve ser adequada, não está explicitada num contexto de gratuidade.

Todos estes direitos, reclamados há quase meio século, ainda hoje permanecem uma utopia para muitas das crianças do mundo: quantas são as que ainda morrem de fome e são lançadas ao acaso, sem o mínimo de condições de sobrevivência? E quantas morrem sem a dita “assistência médica”, em situações que negam o valor da dignidade a qualquer ser humano?

De qualquer forma, e totalmente inovador, é o termo “recreação”, aspecto que concede à criança algo que a Declaração de Genebra não reconheceu: o direito a brincar. Implicitamente, e conforme o ângulo interpretativo, podemos entender este “brincar”, ainda que tenuemente, como uma vertente que corresponde aos ditos direitos-liberdades. Contudo, a sua camuflagem é de tal ordem tão distante, que quase passa despercebida aos olhos de quem a lê.

Princípio 5º - Os direitos da criança desfavorecida

No que concerne a este princípio que, aliás, tanto a primeira como a segunda versão da Declaração de Genebra já evocavam, o que manifestamente emerge de forma inovadora é o modo, mais delicado, mais sensível, como o assunto é abordado. Senão vejamos: a versão de 1924 dirigia-se à criança desfavorecida como “atrasada”, que deveria ser “encorajada”; a versão de 1948 já comporta uma linguagem menos agressiva, aclamando que “a criança em estado de inferioridade física ou mental deve ser ajudada” enquanto a Declaração de 1959, inegavelmente mais coerente, mais coesa, se refere à criança de “condição peculiar” por “criança incapacitada física, mental ou socialmente”, a quem devem ser proporcionados o “tratamento, a educação e os cuidados especiais...”

O progresso desta Declaração, quanto a este aspecto, não fica por aqui. De facto, assistimos a um alargamento do campo de abrangência das crianças que este princípio advoga: para além das que evidenciam um estado de inferioridade física ou mental são também contempladas aquelas que, aos olhos da humanidade, são desfavorecidas sob o ponto de vista social, desde as desencaminhadas às inadaptadas. Este aumento de

abrangência é também acompanhado por uma maior exigência: ao seu estado ou situação deverá corresponder um tratamento e uma educação adequados. Efectivamente, o que nas entrelinhas deste princípio parece estar adjacente é a ideia, que ao longo dos anos foi sendo consolidada, de que a criança, independentemente do grau que a identifica como desfavorecida, é, tal como todas as outras, um ser humano, com direito a ser feliz, a viver, a brincar, a descobrir os enigmas que esconde dentro de si, enquanto cresce e se desenvolve.

O limite que, aparentemente, se conecta à aplicabilidade deste princípio tem a ver com a determinação do grau que identifica o desfavorecimento: enquanto que para a criança esse limite se situa na dificuldade que existe em reconhecer aquelas que são as suas efectivas necessidades, para a sociedade esse limite já se situa no registo das possibilidades e daquilo que lhe é possível e permitido oferecer. Independentemente destes limites e das dificuldades que deles advêm, o passo dado através do 5º princípio da Declaração da ONU não deixa de fazer transparecer uma gradual evolução, reclamando para a criança de “condição peculiar” a mesma igualdade em direitos que as outras, podendo desfrutar de toda dignidade que necessita para se desenvolver dentro dos limites que a distinguem, e, se possível, extrapolá-los e vencê-los.

Princípio 6º - A criança e o seu direito a ter pais e afecto

Este direito é um dos mais extensos no âmbito dos dez princípios contemplados pela Declaração de 1959. Esta extensão corresponde, da mesma forma, à contextura específica do seu conteúdo que começa, logo nas primeiras linhas, por colocar em evidência que qualquer criança deverá ter condições para fomentar “o desenvolvimento completo e harmonioso da sua personalidade...” o que deverá ocorrer num clima envolto de “amor e compreensão”. Ao mesmo tempo, e de forma expressa, são pela primeira vez evocados os deveres que os pais, a sociedade e os poderes públicos têm para com a criança. Desta forma, estamos perante a conjugação, e em simultâneo, de dois direitos: um primeiro, em que a criança tem direito a amor e a compreensão, seja em que condições e em que circunstâncias for; um segundo, em que a criança tem direito à salvaguarda e responsabilidades dos pais, tanto quanto possível, da sociedade e das autoridades públicas, quando necessário. O que deste 6º princípio ressalta e sobressai em relação aos restantes é que verificamos o estabelecimento de uma hierarquia de

responsabilidades, na qual se colocam prioritariamente os pais e só na ausência destes surgirão a sociedade ou os poderes públicos. Como já tivemos oportunidade de constatar, na Declaração de Genebra nada deixava pressupor qualquer direito da criança em relação aos seus pais, o que, por si só, faz da Declaração de 1959, no que concerne a este aspecto, um incontestado progresso face às duas versões que a antecederam.

Se voltarmos ao primeiro direito reclamado por intermédio deste princípio, que define o direito que a criança tem, e em qualquer circunstância, a um “ambiente de afecto e de segurança moral e material”, subentende-se como sendo absoluto e incondicional, sobretudo porque a sua essência está radicada, como afirma Saunier, na prevalência de “uma atmosfera de afeição e segurança que pode ser realizada fora do quadro familiar normal, sem o pai ou sem a mãe, e mesmo na ausência dos dois”. Sobre o mesmo assunto, acrescenta ainda que “...a atmosfera requerida deve aliar afeição e segurança. Não é suficiente, pois, dar provas de afeição; uma certa segurança material e sobretudo uma segurança moral, uma certa estabilidade ou permanência são indispensáveis para que a afeição possa nascer e desenvolver-se”⁽³²⁾.

No que concerne ao segundo direito reclamado, podemos proceder à sua interpretação mediante dois pontos de vista: quando aclama que, “sempre que possível”, a criança deve estar “aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais...” subentende-se que podem ocorrer excepções. Mas estas excepções, atendem somente aos interesses dos pais? Ou, por outro lado, e no caso da criança desejar ser educada por outras pessoas, que não os seus progenitores, por entender que estes são incapazes, seja por falta de tempo, de afecto, de compreensão ou de vontade, não deveria também ser ouvida? Mas, e acrescentando outra óptica de pensamento sobre a mesma questão, também a ausência de uma atmosfera familiar envolta em carinho e amor não se deve, muitas vezes, à falta “de meios adequados de subsistência”, razão pela qual se tornaria crucial a intervenção financeira, por parte do Estado, de modo a evitar a separação da criança dos pais?

Outra questão de ordem prática que pode ser levantada é: como é determinada e avaliada, em termos de aplicabilidade, a expressão “sempre que possível”? E a atmosfera de segurança moral e material, como é medida? Não esqueçamos que as

⁽³²⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 99

vivências são diversificadas e o que para uma criança pode ser suficiente, para outra pode ser uma lacuna irreversível. Tudo depende da noção que cada uma tem, e foi habituada a ter, de amor, de segurança moral e, sobretudo, material. Quanto a este último aspecto temos consciência das discrepâncias que existem no mundo, mas quem nos garante que uma criança que vive numa tribo da Amazónia, que desfruta da natureza, que brinca com a terra, que se alimenta de sementes e se diverte com brinquedos de terracota não é mais feliz do que aquela que vive rodeada de betão, embora repleta dos mais inimagináveis artefactos de diversão? O cerne da questão é aqui que reside: no valor que se atribui ao afecto, de que modo ele se sobrepõe ao materialismo e a cada parte constituinte da relação adulto-criança.

Todas estas questões e pontos de vista não nos impedem de reconhecer os progressos registados comparativamente às duas redacções da Declaração de Genebra, encarando este princípio como mais um importante passo para a consolidação de um reconhecimento que concebe a criança mediante a sua individualidade e especificidade.

Princípio 7º - O direito da criança à educação

A configuração deste princípio aparece-nos representada por três parágrafos, todos eles interligados pela noção-chave a ele adjacente: a educação. O primeiro é referente ao direito que a criança tem a receber educação, que deverá ser humanizada e capaz de, num contexto de igualdade de oportunidades, “promover a sua cultura geral” com o intuito de a tornar num “membro útil da sociedade”; o segundo, e completando o primeiro, põe em evidência o papel daqueles que serão responsáveis por todo esse processo que “cabe, em primeiro lugar, aos pais”; o terceiro e último parágrafo dá ênfase à importância que a vertente lúdica detém, no âmbito de todo este processo e da educação em geral.

Inegavelmente inovador, por aquilo que contempla e pela relevância concedida, distancia-se vertiginosamente das duas versões da Declaração de Genebra que, ao descurar a incorporação deste direito, apenas faz uma ténue alusão ao desenvolvimento moral e espiritual, como já tivemos oportunidade de verificar. A Declaração dos Direitos do Homem de 1948, já proclama, contudo, no seu artigo 26º, que “Toda a pessoa tem direito à educação”, aspecto que a Declaração da ONU, em 1959, especifica em relação à criança, reforçando ainda que deverá ser “gratuita e compulsória, pelo

menos no grau primário”. No seu âmago, este princípio teve como primazia atender ao direito que a criança tem de lhe serem concedidas todas as condições favoráveis ao harmonioso desabrochar da sua personalidade, “em condições de iguais oportunidades” e de acordo com um regime de gratuidade.

Como consequência das múltiplas correntes pedagógicas, o princípio 7º desta Declaração acaba por se identificar com um reconhecimento da vertente educativa como meio prioritário para o desenvolvimento e despertar da “pessoa” na criança, de tal modo que, assim, a tarefa de a educar, de a preparar, de a estimular, gradual e paulatinamente, lhe facultasse, *a posteriori*, o pleno assumir das suas liberdades e responsabilidades. Este é, de facto, o grande objectivo que, aliás, o segundo parágrafo expressa, onde, e acima de tudo, serão “Os melhores interesses da criança (...) a directriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação”. Aquilo que o terceiro parágrafo faz subentender, ao atribuir um papel relevante aos jogos e à actividade livre da criança, é, fundamentalmente, um nítido reflexo da valorização de uma ideia, cujas bases assentam na:

(...) rejeição de uma disciplina demasiado forte, a qual poderia reduzir a criança à passividade. Os jogos, a actividade livre são coisas eminentemente sérias para crianças e podem concorrer grandemente para a sua educação.

A actividade livre não é anarquia, não significa que tudo seja autorizado: o princípio especifica que a actividade livre deve ser orientada para o próprio fim da educação; representa, então, para a criança a possibilidade de agir por si própria, à sua maneira, e ao empenhar-se a fundo nesta actividade a criança tem oportunidade de se exprimir, criar e desenvolver. O mesmo se pode dizer acerca dos jogos: são para a criança o meio mais seguro e poderoso de desenvolver as suas faculdades naturais.⁽³³⁾

O que ressalta aos nossos olhos, através da proclamação deste princípio, é o reconhecimento pela condição da infância, de acordo com o qual a descoberta da criança sobre si e sobre os outros concede ao jogo-actividade uma condição *sine qua non* para que lhe seja permitido o pleno desfrute da sua liberdade, em termos de agilidade, de imaginação e de faz-de-conta. Embora não explícito, podemos considerar estar aqui presente um esbatido reflexo de liberdade, o que nos induz a pensar ter subjacente uma pequena parcela de direitos-activos.

⁽³³⁾ Saunier, Francis. *Em Defesa da Criança*, op.cit. p. 119

Em termos de aplicabilidade, as dificuldades com que este princípio se poderia deparar seriam aquelas que, ainda hoje, quase meio século depois, se circunscrevem a razões de ordem económica ou técnica, aspecto que, de *per si*, pode colocar fortes entraves ao direito que muitas crianças têm, por esse mundo adentro, à educação, e isto em escala mais alargada nos países do terceiro mundo. Do mesmo modo, é colocada a questão, revigorada em função da moderna concepção de infância, que reclama a conjugação entre a responsabilidade educativa e a liberdade da criança, aspecto que, em pleno século XXI está incluído numa das suas principais inquietações. Por esta se ter tornado numa das prioridades e preocupações básicas das sociedades democráticas, atribuir-lh-emos um destaque especial na segunda parte deste estudo.

Princípio 8º - O direito da criança à prioridade nos socorros

O propósito deste direito foi um dos que se manteve inalterável, desde as duas versões da Declaração de Genebra. A diferença regista-se, contudo, na forma de redacção: ao invés de proclamar que “a criança deve ser a primeira a receber socorros em tempo de perigo”, como se constatou, quer em 1924, quer em 1948, a Declaração de 1959 advoga que “A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber protecção e socorro”. Deste modo, para além do princípio ter sido reforçado ao lhe ver acrescentado “em quaisquer circunstâncias”, atribui à criança uma prioridade que pode ser partilhada com indivíduos cujo estado físico ou emocional também lhe conceda esse direito. Como tal, já não impera a expressão “deve ser a primeira”, mas generaliza-a ao acrescentar-lhe que deve figurar “entre os primeiros”, aspecto que consideramos mais coerente e conforme.

Com esta reformulação, o que subjaz é uma tentativa de evitar outras interpretações, ou seja, suscitar a ideia de que, e a título de exemplo, uma criança cuja integridade física não esteja ameaçada tenha prioridade de socorro face a alguém que se encontre numa situação inversa. O que, de facto, consideramos estar implícito é, e tão simplesmente, o pormenor que identifica a criança como alguém que, devido à sua vulnerabilidade e fragilidade, deve ser socorrida, sem que tal procedimento ponha em causa, ou relegue para segundo plano, alguém, idóneo ou não, que careça de uma prestação imediata. Concomitantemente, a ideia de que a criança representa o futuro, que ainda tem tudo de si para oferecer ao mundo e à sociedade, está também por detrás

da dita protecção, relativamente a alguém que, e não pondo em causa o seu valor como pessoa, já terá contribuído, de uma forma ou de outra, para a edificação da humanidade. Sob outro prisma, e se vislumbrarmos as sucessivas hecatombes bélicas ou militares de que a criança, ainda hoje, é alvo fácil, que culpa tem de estar envolvida num conflito que não é o seu? Não é ela uma vítima inocente que, a todo o custo, deverá ser poupada dos erros dos adultos reclamando-se, por isso, a sua prioritária defesa e salvaguarda?

Todas estas questões, muito embora subjacentes à Declaração de 1959, continuam a ser discutidas nos nossos dias.

Princípio 9º - O direito da criança à protecção social

O princípio que passaremos a analisar comporta duas vertentes, que são diferenciadas pela sua aclamação em dois parágrafos: a primeira apela à protecção da criança, no sentido desta não ser envolvida em “quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração”; a segunda tem como propósito a condenação de toda e qualquer prática que se identifique com a exploração da mão-de-obra infantil.

Registando um expreso avanço em relação à Declaração que lhe precedeu, na qual é evocado no seu 5º artigo que a criança “deve ser protegida contra toda e qualquer exploração”, a Declaração de 1959 retoma e adapta à condição da infância aquilo que, em 1948, a Declaração dos Direitos do Homem já havia apelado ⁽³⁴⁾.

A grande novidade encontra-se, também, no termo “negligência”, até aí descuidado, e que lhe foi anexado sobretudo graças a uma tomada de consciência que o descuido é identificado como um dos factores que pode comprometer a integridade física e psicológica da criança. No que concerne à exploração e ao tráfico, o que se põe em causa é, acima de tudo, o facto desta prática, ao contrariar a condição da criança como pessoa, ceifar quer a sua liberdade, quer a sua dignidade, exactamente porque a impedem de satisfazer os seus “melhores interesses”, substituindo a construção da sua identidade na autonomia por algo que não passará de um instrumento, usado para fins que não são os seus.

⁽³⁴⁾ A Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, nos seus artigos 4º, 5º e 23º já atribui significativa relevância à protecção que deve estar subjacente à vertente laboral, subentendendo-se a condenação da exploração da mão-de-obra evocando, respectivamente, que “Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão...” (art.4º); “Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes” (art.5º); “Toda a pessoa tem o direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego...” (art.23º/1)

A “idade mínima conveniente” para o emprego não é especificada, estamos em crer que devido ao facto desta ser variável, de país para país. De qualquer modo, já verificámos que a lei de 1918, promulgada pela OIT, estabeleceu a idade mínima de admissão laboral para os quinze anos. Só há a lamentar que este direito seja, ainda hoje, negado às crianças de muitas nações e que estas continuem, sobretudo nos países subdesenvolvidos, a servir de brinquedo nas mãos de interesses alheios cujo fim abarca, acima de tudo, a dimensão económica em detrimento da condição humana.

Princípio 10º - O direito da criança à fraternidade universal

Completamente reformulado em relação à Declaração de Genebra (art. 5º da primeira versão e art. 6º da segunda), e atendendo aos artigos 1º e 26º da Declaração dos Direitos do Homem⁽³⁵⁾, a Declaração dos Direitos da Criança da ONU mencionaria, de modo adaptável à condição infantil, o aspecto que se conecta ao espírito da fraternidade e da igualdade entre todos os povos.

Efectivamente, o que na realidade é apelado neste princípio é que a criança se desenvolva em congruência com o carácter universal da condição humana cujos valores assentam na rejeição de todo e qualquer acto que possa “suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza”, em prol de práticas e acções que promovam o auxílio e a estima entre todos os homens, sem opiniões pré-concebidas e limitações arbitrárias.

O último princípio aclamado pela Declaração de 1959, ao especificar, em simultâneo, quer a protecção, quer a educação, está a pôr em evidência a improrrogável missão de educar a criança sem preconceitos, de tal modo que esse tipo de procedimento seja capaz de a ajudar a ter consciência da sua pertença à comunidade dos iguais, sobre a qual terá, *a posteriori*, responsabilidades colectivas e de solidariedade para com os seus membros. Contudo, mais uma vez lamentamos que, quase cinquenta anos após a proclamação da Declaração dos Direitos da Criança da ONU ainda existam actos que em tudo estão a negar o respeito pela diferença, seja ela mental, seja cultural,

⁽³⁵⁾ “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (art.1º); “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art.26º/2).

social, política ou étnica. Tais atitudes correspondem, tão simplesmente, à negação da condição de igualdade e de fraternidade que tanto a Declaração de 1959 como a Declaração dos Direitos do Homem, aclamados onze anos antes, se esforçaram por contemplar, com o propósito de fazer deles o motor que as nações precisavam para edificarem um mundo melhor e mais justo, no qual se incluem as crianças.

2.2.1.3. As falhas e os esquecimentos da Declaração

Na totalidade dos “direitos a...” que acabamos de enunciar não poderíamos deixar de sublinhar o imperdoável lapso que os legisladores de 1959 tiveram quando se “esqueceram” de aclamar aquele que, para nós, constitui a pedra angular e o sustento de todos os princípios e de todos os direitos aclamados: o direito à vida. Não será este o mais nobre e sublime dos direitos? De que serve beneficiar de todos os outros se o direito à própria vida não está neles incorporado? Ou será porque este foi um direito que a Declaração dos Direitos do Homem de 1948 reconheceu ⁽³⁶⁾ e que, por esta razão, fez-se dele um direito subentendido mas inalienável? Concordando com Chazal, é inegável que enquanto o direito à vida se trata de um direito fundamental, os outros são “direitos essencialmente individuais, centrados na qualidade da pessoa mas que têm uma origem comum: o direito à vida de que a criança é titular” ⁽³⁷⁾.

Outra falha em que não podíamos deixar de reparar diz respeito à família: conforme verificámos aquando da análise da Declaração de Genebra diz-se que “a criança deve ser protegida tendo em conta o meio familiar...” Contudo, a Declaração de 1959 não contemplou esta noção, referindo-se ao termo “família” apenas três vezes e num contexto secundário ⁽³⁸⁾. Ora, se entendermos como fundamental, para uma abordagem dos direitos da criança, ter em consideração os direitos da família, porque razão a Declaração da ONU não atendeu à sua envolvência e importância no desenvolvimento e educação da criança? De facto, aquilo a que assistimos foi que ao termo “família” os redactores de 1959 preferiram o de “pais” e à expressão “meio

⁽³⁶⁾ No seu artigo 3º, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 aclama que “Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança social”.

⁽³⁷⁾ Chazal (1959). Citado por Saunier, Francis, *Em Defesa da Criança*, op.cit. p.149

⁽³⁸⁾ Princípio 1º (“Todas as crianças...sem distinção ou discriminação por motivo de..., nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família”) e Princípio 7º (“À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família... É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas”).

familiar” a de “atmosfera de afeição e segurança”. Estaria esta ausência relacionada com aspectos de ordem social e cultural, característicos de algumas nações, para as quais a esfera familiar não é circunscrita mas antes concebida em termos abrangentes?⁽³⁹⁾

Outro aspecto não contemplado nos desígnios da Declaração de 1959, corresponde, como já o dissemos algures, à ausência dos direitos-liberdades. Desta feita, paralelamente à enunciada lista de “direitos a...”, que lugar ocupavam e que dimensão abraçavam, nos propósitos dos redactores da Declaração ONU, os “direitos de...”? De que modo, e até que ponto, foi directamente descurado o direito de exprimir, de fazer, de executar, de expandir, de inventar, de realizar no campo de acção da criança, todos estes direitos-liberdades, providos de imensa subjectividade e infindável criatividade, aspectos tão demarcados da infância?

Com efeito, a única menção à liberdade que encontramos após a leitura dos dez princípios, encontra-se no princípio 2º ao aclamar que “A criança gozará de protecção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de **liberdade** e dignidade». Em simultâneo, e apesar dos artigos 4º e 7º contemplarem a recreação, o jogo-actividade, tal não significa dizer que o faz numa perspectiva de evocar realmente a máxima concepção de direitos-liberdades. A posição do polaco Korczack, assim como se distanciou da Declaração de 1924, o mesmo aconteceu em relação à de 1959: o seu legado pedagógico, integralmente direccionado no sentido da efectiva valorização da actividade e participação da criança, volta a ser descurado, tendo por isso ficado no limbo das preocupações dos redactores do segundo texto declaratório. De facto, aos olhos dos setenta e oito Estados membros que aderiram à promulgação da mais recente Declaração, a máxima pretensão atendia, prioritariamente, em detrimento de valores como os que se conectam à questão dos direitos-liberdades, ao favorecimento de condições que proporcionassem à criança o sabor da felicidade, um desenvolvimento sadio e normal, envolto por um clima de paz e segurança. Sobre este ponto de vista, não esqueçamos que, tanto os antecedentes da

⁽³⁹⁾ Sobre esta questão torna-se relevante acrescentarmos que leis e costumes de alguns países, sobretudo os muçulmanos, concebem nomeadamente a poligamia como uma prática comum, mas que dificulta a apreensão de uma ideia concreta de esfera familiar, dada a amplitude que, em termos de parentesco, engloba.

primeira Declaração como os da segunda, se demarcaram pela violência da guerra, pela destruição e devastação, pela dor e pelo sofrimento, pela morte e pela revolta.

Entre estes dois períodos, as crianças que vivenciaram o drama da primeira Guerra Mundial, foram as progenitoras daquelas que assistiram à hecatombe da segunda. Fragilizados pela repetição de momentos que, negativamente, lhes marcaram a infância, os adultos da segunda metade do século apenas desejavam para as novas gerações um apogeu de paz e de segurança e não tanto outras problemáticas, consideradas menos prioritárias, como o eram a liberdade e a subjectividade da infância. Assim, e em conformidade com o que Formosinho escreve:

A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) reconhece à criança e à sua família direitos fundamentais (...) na justiça e na paz. *Tornar-se pessoa*, pela garantia de medidas que perspectivam o desenvolvimento, a segurança e o bem-estar, é o direito fundamental, direito que se sustenta em todos os outros. Os Estados Partes comprometem-se a garantir à criança a protecção, os cuidados e assistência necessários ao seu bem-estar integral, tendo em conta os direitos e deveres dos pais ou representantes legais ⁽⁴⁰⁾.

É mediante a articulação de todos estes aspectos que, mais uma vez, constatamos que a história da infância só pode ser compreendida se atendermos à especificidade de uma época precisa.

A conjuntura de paz que caracterizou as sociedades ocidentais, no período posterior à Declaração de 1959, trouxe consigo a valorização de outras problemáticas, a ostentação de outras prioridades e preocupações: a partir de então, tal como sublinha Renaut, «la dynamique de l'émancipation et de l'égalisation a pu se développer à nouveau à l'égard des ages de la vie humaine, elle s'est réaffirmée avec d'autant plus de puissance et de rapidité, emportant tout sur son passage, qu'elle s'était trouvée pétrifiée durant une génération» ⁽⁴¹⁾.

O que a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 traria, precisamente trinta anos depois da promulgação da Declaração da ONU, seria, tão simplesmente, o testemunho de outra conjuntura, favorável a uma representação da infância mais aberta, perante a qual os seus progenitores, sobreviventes da segunda grande guerra e pioneiros beneficiários da Declaração de 1959, foram alvos de uma tomada de consciência, em

⁽⁴⁰⁾ Formosinho, Júlia. "A Criança Institucionalizada". In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 224

⁽⁴¹⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 336

parceria com os dirigentes das nações, de que, para além de sujeito de direitos, a criança é também sujeito de liberdades. De facto, a consagração da criança dentro desta óptica, ao se ter tornado numa das mais fortes exigências do espírito dos tempos, viu-se reflectida com o culminar da Convenção de 1989 e será, exactamente, sobre esta importante inovação que nos passaremos a debruçar nas páginas seguintes.

2.3. A Convenção dos Direitos da Criança (1989): do “direito a” ao “direito de”

(...) each child is an individual person whose personality and identity should enjoy universal recognition and respect.

Lopatka ⁽⁴²⁾

A Convenção dos Direitos da Criança, proclamada a vinte de Novembro de 1989, foi o culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e dos seus direitos, que à terceira tentativa, após as Declarações de 1924 e de 1959, viu aclamados não só os direitos-protecção como também, e pela primeira vez, os direitos-liberdades. A espectacular inovação, operada com o desencadear deste processo, representou, nas palavras de Renault, «une accélération si puissante, par rapport à ce qu’avait été jusqu’ici la lenteur du processus, qu’il est pour le moins tentant de désigner la séquence contemporaine comme une époque quasiment distincte de celle qui l’avait précédée depuis les prodromes de la modernité» ⁽⁴³⁾. Também Meirieu é peremptório em afirmar que, acima de tudo, o que a Convenção nos propõe é, fundamentalmente, «el reconocimiento del niño como algo incompatible con la idea de un adulto en miniatura, y, al mismo tiempo, su reconocimiento como “un ser humano de pleno derecho”. Porque el niño es el presente absoluto» ⁽⁴⁴⁾.

Como tal, o efectivo reconhecimento do pequeno ser como sujeito de liberdades representou um surpreendente sintoma de transformação em matéria de libertação das crianças na dinâmica das sociedades democráticas, aspecto que promoveu a cimentação de um andaime crucial para a edificação da história da infância. Comparativamente às

⁽⁴²⁾ Lopatka (1992). Citado por Burgoa, José (1998). *La Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: Editorial Tecnos, p. 60

⁽⁴³⁾ Renault, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 333

⁽⁴⁴⁾ Meirieu, Philippe (2004). *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?* Pamplona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat, p. 8

Declarações precedentes que, como vimos, se caracterizaram sobretudo por “énoncer des droits correspondant à un certain nombre de protections qu’il apparaissait légitime d’accorder à l’enfant en raison de sa fragilité ou de sa vulnérabilité”⁽⁴⁵⁾, a inovação registou-se, de igual modo, na extensão do corpo de direitos: cinquenta e quatro artigos, na sua totalidade.

Apesar de não ter sido posta em causa a questão que aponta para a vulnerabilidade e fragilidade da infância, aspecto que remete para a manutenção (e mesmo adição) dos direitos-protecção, facto expresso no seu preâmbulo, confirmando os pressupostos da Declaração de 1959⁽⁴⁶⁾, há que realçar, porém, o prevalecimento de direitos e de liberdades inscritas na Declaração dos Direitos do Homem. Por esta razão, e com base numa reflexão sobre o conjunto dos direitos humanos, aclamados em 1948, nos quais se incluía, também, o das liberdades que estes direitos induziam, tornou-se, de facto, conclusivo que os artigos que comporiam a Convenção deveriam ser estabelecidos em congruência com este acto reflexivo, embora ajustados à realidade infantil. Contudo, e se essa realidade em nada permite questionar a tradicional ideia de que, prioritariamente, a criança necessita de protecção, dada a sua “imaturidade física e intelectual”, a enumeração dos direitos-passivos, aos quais Renaut apela de direitos-créditos, aparece, sem suscitar admiração, mediante a contemplação daqueles direitos que lhe são inerentes, por natureza: o direito a gozar, dentro do possível, do melhor estado de saúde, o direito a uma condição de vida suficiente, o direito à educação, à segurança social, ao repouso, ao lazer, sem que sejam acompanhados de qualquer tipo de violência, discriminação, exploração económica ou sexual e venda ou tráfico. Não esqueçamos que a emergência de todas estas noções, no seio da consciência colectiva das sociedades democráticas, no decorrer do século XX, foi quem impulsionou a construção de um corpo de direitos para a criança, decorrentes da sua condição de vulnerabilidade e fragilidade. A grande novidade registada centrou-se, porém, e como já dissémos, na contemplação de um outro tipo de direitos, expressos na Declaração dos Direitos Humanos mas sem que jamais tenham sido formalmente identificados com a infância e com a sua particularidade: os direitos-liberdades ou direitos activos.

⁽⁴⁵⁾ Renaut, Alain, “L’Enfant à l’Épreuve de ses Droits”. In De Singly, *Enfants Adultes. Vers une Égalité de Statuts?*, op.cit, p. 67

⁽⁴⁶⁾ « Tendo presente que, como indicado da Declaração de 1959 pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”».

Efectivamente, e para além da vasta lista onde está patente a enunciação dos direitos-protecção ou passivos, achamos, simultaneamente, “une extraordinaire série de droits qui correspondent cette fois à des libertés”⁽⁴⁷⁾. Desta forma, e indo de encontro à posição de Korczack que, após a Declaração de Genebra, manifestou a sua decepção pelo descumprimento a que foram providos estes direitos, em prol única e exclusivamente da protecção, vimos adicionados aos “direitos a...” os “direitos de...” ter liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, de informação, de associação, de religião, de objecção de consciência, de reunião e, inclusivamente, de respeito pela vida privada.

Todo este progresso pode suscitar algumas inquietações e interrogações se pensarmos que a contemplação dos direitos-liberdades não especifica qualquer idade, exactamente porque, e tal como é aclamado logo no seu artigo 1º, “ (...) criança é todo o ser humano menor de dezoito anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”⁽⁴⁸⁾. Ora, de facto podemos ficar apreensivos se, ao ter em conta o desenvolvimento psicológico de uma criança de quatro anos, consigamos apreender até que ponto e de que modo ela poderá beneficiar, de forma efectiva, dos direitos-liberdades comparativamente, por exemplo, a uma criança que já tenha atingido os quinze ou os dezasseis anos. Na óptica de Renaut,

(...) le principal problème que pose comme telle la mention des droits-libertés tient à la manière dont ils entrent manifestement en contradiction avec la conception de l'enfant qui préside à la reconnaissance des droits- créances : le même mineur dont l'immatunité physique et intellectuelle fonde la protection à laquelle il a droit paraît maintenant pouvoir être considéré comme assez mur pour bénéficier des libertés d'opinion, de pensée, de conscience ou d'association. Situation étrange, on en conviendra, par sa confusion et, du même coup, par le sérieux problème de cohérence qu'elle soulève dans la représentation de l'enfant qui sous-tend la Convention.⁽⁴⁹⁾

A situação que se coloca é que, enquanto os direitos-protecção são decorrentes da vulnerabilidade da criança (aspecto, como já vimos, inteiramente demarcado nas duas declarações anteriores), os direitos-liberdades, pelo seu teor, pela sua essência, são o reflexo de uma homogeneização, que atende não só à temporalidade da infância como

⁽⁴⁷⁾ Renaut, Alain. “L’Enfant à l’Épreuve de ses Droits”. In De Singly, *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 68

⁽⁴⁸⁾ Sobre esta questão da maioridade, será relevante acrescentarmos que existe alguma dificuldade no estabelecimento de um conceito único de «menor», capaz de se adaptar quer à realidade, quer às circunstâncias, sobretudo económicas e culturais, de um determinado país. Efectivamente, e para confirmarmos a discrepância registada nesta área, assinalemos, a título de exemplo, que, enquanto nos países muçulmanos a passagem da infância para a idade adulta é determinada pela idade legal para contrair matrimónio, o que poderá ocorrer entre os doze e os catorze anos, noutros países, como no Japão, só aos vinte e um anos é que a maioridade é alcançada, conforme prevê a lei nipónica.

⁽⁴⁹⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 339

também a uma progressiva subjectivação em termos de idade, quer cronológica, quer psicológica. Assim, porque também é sujeito de liberdades, em virtude da sua identidade como pessoa, a criança tem, similarmente, interesses e vontades que a distinguem: independentemente da idade cronológica, essa vontade sobressai diferenciadamente, em função dos desejos e das atitudes que cada faixa etária manifesta, correspondendo a uma parcela fundamental do seu desenvolvimento, pela criatividade que induz, pelo estímulo à autonomia, pelo respeito pelos “melhores interesses da criança”. Tal como no adulto, os interesses evidenciados entre os vinte e os trinta anos não serão divergentes daqueles que, duas décadas mais tarde, irromperão? Em relação a este aspecto, e em concordância com Leach, “no puede ser correcto que el objetivo personal sea menos importante cuando se trata de un niño que cuando se trata de un adulto. Los niños puede que sean más pequeños que nosotros, pero sus derechos deben ser tan importantes como los nuestros”⁽⁵⁰⁾. Toda esta temática implica perguntar: dada a natureza que os direitos-liberdades encerram em si, será que, em termos práticos, serão efectivamente valorizados e concedidos à criança como são (ou deveriam ser) os direitos-protecção?

Questões como esta que acabamos de formular, demarcaram e caracterizaram, em larga medida, a aprovação da Convenção, que não podia deixar de estar envolta por toda uma tensão, cuja essência estaria na origem de múltiplas e aceras discussões, ainda hoje, e cada vez mais, presentes na lista de preocupações das sociedades: a inevitável problematização de como conjugar estes dois tipos de direitos (protecção/liberdade). Neste sentido, a dinâmica de igualização dos direitos, operada essencialmente por via da iniciativa convencional proclamada em 1989, promoveu, por um lado, uma tomada de consciência da humanidade no que concerne à concepção de criança como sujeito de direitos, que deve ser tratado e pensado como um semelhante e, por isso, como um cidadão. Por outro lado, na sequência da extensão das liberdades activas que lhe foram atribuídas e, porque apesar de cidadão, é um cidadão-criança, tornou-se inevitável a irrupção de algumas problematizações, refutando a transposição de valores assentes na liberdade para a esfera educativa.

⁽⁵⁰⁾ Leach, Penelope (1995). *Los Niños Primero*. Barcelona: Editorial Paidós, p. 276

De qualquer modo, como advoga Fernandes ⁽⁵¹⁾, e apesar destas inquietações, a Convenção personificou um marco a favor do reconhecimento da autonomia da criança, simplesmente porque lhe passou a ser atribuída a possibilidade desta assumir, de *per se*, o exercício dos seus direitos subjectivos, ao invés de, e como se verificou até aí, ser somente reconhecida nos seus direitos-protecção, sendo, perante tal reconhecimento, beneficiária de uma protecção jurídica, em questão de direitos, que apenas ao Estado e aos adultos competia definir e activar. Dentro deste prisma, Fernandes é peremptório em afirmar que o reconhecimento da autonomia infantil “trata-se naturalmente de um direito subjectivo cujo exercício depende da maturidade da criança e que não exclui de forma alguma o direito à protecção da sua personalidade e da sua vida e o apoio ao seu desenvolvimento físico, intelectual e moral por parte do Estado” ⁽⁵²⁾. Sobre a mesma questão, Meirieu acrescenta também que, acima de tudo, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança passa, de forma efectiva, a reconhecer a criança como,

(...) un “ser humano de pleno ejercicio”, y, en consecuencia, radicalmente otro y radicalmente él mismo. Yo mismo y otro al mismo tiempo, un otro que viene de mí mismo y que no es yo mismo. Aparentemente, una banalidad, pero una banalidad cuya aceptación ha costado mucho tiempo en lograrse y que en muchos aspectos todavía sigue siendo eminentemente subversiva. A la postre, a lo mejor lo que aquí está en juego es, sencillamente, la afirmación de la existencia de la realidad de los propios niños ⁽⁵³⁾.

Dentro desta sequência, o texto convencional de 1989, apresentando-se como um instrumento inovador, reconhecido no âmbito dos cinco continentes, terá assim implícita uma noção dinâmica de infância, «onde se atende às consecutivas mudanças na maturidade, personalidade e capacidades, salvaguardando (...) o tipo e grau de intervenção relativamente à prestação de cuidados, protecção e liberdade da criança» ⁽⁵⁴⁾.

Nas próximas páginas, e no sentido de proporcionar uma melhor compreensão do instrumento que consolidou a apreensão da criança como sujeito de direitos, susceptível de uma actuação mais dinâmica, activa e responsabilizante no seio da comunidade dos iguais, procederemos a uma análise detalhada da Convenção, a par de uma interpretação do seu conteúdo, para que possamos compreender até que ponto o seu

⁽⁵¹⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 30

⁽⁵²⁾ *Ibidem*, p. 30

⁽⁵³⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?*, op.cit.p. 21

⁽⁵⁴⁾ Soares, Natália. “Direitos da Criança: utopia ou realidade?” In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel (1997). *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit. p. 83

âmbito de aplicabilidade apresenta congruência com as exigências éticas das nações e com a realidade das crianças de todo o mundo.

2.3.1. A Convenção: da proposta polaca à aclamação

O facto da Assembleia-Geral das Nações Unidas ter decretado que o ano de 1979 seria concebido como o “Ano Internacional da Criança”, teria funcionado como catalizador para que o governo polaco, nesse mesmo ano, e com o intuito de contribuir, de algum modo, para esta celebração, apresentasse um texto fundamentado nos ideais de Korczak e na valorização que este já havia concedido aos direitos activos. Do mesmo modo, apoiaram-se também nos fundamentos básicos da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, muito embora adaptados a princípios mais inovadores e a uma fórmula vinculante. Vinte anos após a segunda tentativa de formulação de um corpo de direitos para a criança, tornou-se fundamental apostar numa reformulação que fosse capaz de acompanhar as mudanças operadas ao longo de duas décadas dando, assim, respostas congruentes com o espírito do tempo e da nova conjuntura mundial.

Em concordância com a receptividade deste propósito, ter-se-ia criado um Grupo de Trabalho, no seio da Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas que, acreditando na proposta polaca, se empenhou, durante um período de dez anos, na elaboração de um texto, o qual, em 1989, se passaria a designar por Convenção dos Direitos da Criança. De acordo com todo este processo, ter-se-ia posto fim a uma sequência de acontecimentos que, ao longo de décadas, foi promovendo a compilação de um conjunto de direitos adaptáveis à infância, desde os inscritos no legado korczakiano, às duas versões da Declaração de Genebra, aos enunciados pela Declaração dos Direitos do Homem e pela Declaração dos Direitos da Criança de 1959, até aos pressupostos de alguns artigos incluídos quer no Pacto Internacional dos Direitos Civis, quer no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Estes Pactos, ambos proclamados em 1966, contemplam alguns princípios que consolidam uma concepção da criança como sujeito de irrefutável protecção especial e, por isso, reconhecida de acordo com a sua condição de menor.

A importância reconhecida à Convenção teve como pedra angular o seu carácter vinculante, aspecto de que ambas as Declarações suas antecessoras se viram

desprovidas, apenas alicerçadas em propósitos centrados na compilação de uma série de direitos difundidos pelos diversos instrumentos internacionais. Esta extraordinária inovação deveu-se, em grande parte, a uma consciencialização, por parte das nações, de situações intoleráveis contra a dignidade, a liberdade e o valor da infância, visualizadas em todo o mundo, desde a fome, a miséria, a crueldade, a exploração de mão-de-obra infantil, a exploração sexual, para não indicarmos mais infracções, todas elas opostas ao conjunto de direitos que haviam sido aclamados em prol da criança como ser humano, cuja especificidade atende a uma protecção especial. A este respeito, Burgoa considerou que,

El alcance internacional de muchos de los peligros que amenazan la vida e desarrollo normal de los menores, hace necesario el establecimiento de una normativa transfronteriza; la Convención de las Naciones Unidas de 20 de Noviembre de 1989 sienta las bases para una adecuada protección internacional de los derechos del niño. Hemos de ser conscientes, no obstante, de que la situación de la infancia en los países industrializados difiere enormemente de la que padecen millones de niños en el Tercer Mundo. La cooperación internacional cuyo menosprecio convertiría en agua de borrajas todos los buenos propósitos de la Convención ⁽⁵⁵⁾.

Perante isto, a principal consequência do carácter normativo atribuído à Convenção será a de obrigar todos os Estados Partes a tomar uma posição activa, adaptando a respectiva legislação ao texto convencional, no sentido de a ratificar, pelo que atitudes inversas serão susceptíveis de uma responsabilização jurídica, caso as suas acções ou tomadas de posição não se enquadrem ou violem os direitos contemplados pela Convenção.

Outro aspecto que pressupõe a aclamação de 1989 diz respeito à sua universalidade. Efectivamente, a Convenção reveste-se do mesmo significado para toda a humanidade pois, ao enunciar normas comuns a todo o planeta, representa uma ideia de que “existen valores que gozan de un reconocimiento universal; todo el mundo es consciente de que la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la belleza o la verdad son patrimonio común de toda la humanidad” ⁽⁵⁶⁾. Será mediante esta directriz que a criança deverá ser reconhecida: seja qual for a sua nacionalidade, a sua cor, a sua raça, a sua herança cultural (...), nada a poderá impedir de ser tratada como um ser humano, cujos direitos lhe estão inerentes, graças ao valor que sustenta a sua dignidade

⁽⁵⁵⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del niño*, op.cit. p. 17

⁽⁵⁶⁾ *Ibidem*, p. 60

como pessoa, reclamando, por isso, todo o tipo de prerrogativas a que todo o ser humano tem direito. Não esqueçamos que para muitos autores, entre os quais Leach, e porque a criança foi durante muito tempo (e ainda continua a ser) em algumas fracções do planeta, desprovida do seu real valor como ser humano, “Esta defenición «Derechos de los Niños» es necesaria por el simple hecho de que los niños han sido excluidos”⁽⁵⁷⁾.

A participação das Organizações não Governamentais (ONG), sessenta na sua totalidade, é outra das características que esteve na origem da aclamação da Convenção de 1989. Esta participação correspondeu à redacção do texto definitivo: com a criação do grupo de trabalho, decorrente da iniciativa polaca emergida em 1979, e sob a pretensão de dar corpo a um conjunto de direitos definitivos para a infância, tornou-se primordial a contribuição das ONG. Esta fusão teria funcionado como potencial impulsor à irrupção de algumas organizações, não só especializadas em assuntos estritamente relacionados com a infância⁽⁵⁸⁾ como também no âmbito dos direitos humanos⁽⁵⁹⁾. Este “Grupo Especial de Trabalho” (denominação por que teria sido reconhecido) contribuiu, assim, para a redacção de treze artigos⁽⁶⁰⁾, influenciando a elaboração de todos os restantes, nomeadamente os artigos 19º (protecção contra os maus tratos) e 32º (protecção contra a exploração da mão-de-obra infantil), ambos detentores de uma relevância crucial no seio de todo o texto convencional.

A aclamação do mais recente documento sobre os direitos da criança, susceptível de uma gradual estruturação, teve o seu ponto máximo aquando da sua ratificação por todos os Estados Partes: em Setembro de 1993, 147 Estados Partes, entre os quais Portugal, já o haviam feito, à excepção dos E.U.A. e da Somália, isto apesar de outros países terem demonstrado algumas reservas, sobretudo no que se refere aos princípios cujo fundamento se revela desajustado das suas disposições internas⁽⁶¹⁾.

⁽⁵⁷⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op.cit. p. 254

⁽⁵⁸⁾ Entre outras, destaque para a “Defense des Enfants International” (DET); Oficina Católica Internacional da Infância; União Internacional “Save the Children”...

⁽⁵⁹⁾ Realce para a Amnistia Internacional, a Sociedade Antiesclavista, a Comissão Internacional de Juristas (...), associações profissionais, organizações de protecção social ou grupos de índole religiosa.

⁽⁶⁰⁾ Artigos 9º, 24º, 28º, 29º, 30º, 34º, 35º, 37º, 38º, 39º, 41º, 42º e 44º.

⁽⁶¹⁾ Efectivamente, e apesar do carácter universal da Convenção, certos países não viabilizaram a sua ratificação, ou mantiveram uma posição de reserva, em virtude de alguns princípios aclamados no corpo de direitos, se terem revelado incongruentes com a legislação em vigor. Desta feita, e no caso dos E.U.A., a Convenção não foi ratificada, graças ao art. 37º-a), de acordo com o qual “(...) a pena de morte e a prisão perpétua sem possibilidade de libertação não serão impostas por infracções cometidas por pessoas com menos de 18 anos”, proclamação cujo conteúdo se revelara desajustado daquele que era evocado pelo direito interno americano. No que concerne à França, e embora a ratificação tenha sido concretizada, não lhe foi concedida validade interna em termos jurídicos, sendo apenas encarada como uma espécie de documento de referência, sobre os direitos da criança, para a sua legislação. No caso de outros países, sobretudo os muçulmanos, recusaram atribuir validade jurídica de alguns artigos, nomeadamente ao 14º que, ao reconhecer à criança o direito à liberdade religiosa, está a preconizar um valor incompatível com os propósitos culturais e religiosos destas nações. O art. 14º-1 aclama que “Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade

Lançando um olhar às palavras de Burgoa, em relação a este assunto, destaquemos onde está subjacente um convicto apelo para que,

(...) la presente Convención sea un punto de partida, y no de llegada, pues contiene numerosas lagunas que deben ser colmatadas paulatinamente. El reconocimiento de varios de sus preceptos como normas de *ius cogens* y su verdadera protección en todo el mundo, dejando de lado intereses políticos y económicos, es indispensable para alcanzar el éxito de esta iniciativa ⁽⁶²⁾.

Será exactamente sobre o conteúdo da Convenção que nos passaremos a debruçar de seguida, denunciando, sempre que possível, as lacunas nela encontradas mas, e sobretudo, encarando-a como um dos marcos mais importantes da história da infância. Na verdade, os oitenta e nove artigos nela contemplados personificam o “grau de consciência moral a que chegou a humanidade sobre o valor, a dignidade e a especificidade da criança em relação ao adulto, e sobre a necessidade de afirmar em normas jurídicas vinculativas para toda a sociedade esses imperativos morais” ⁽⁶³⁾. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança distinguiu-se, de forma destacada, das suas precedentes, muito graças ao estatuto de que beneficiou, por ter sido o primeiro instrumento internacional vinculativo, onde são apresentadas as obrigações que os Estados Partes devem ter, no sentido de serem assegurados todos os direitos nela contemplados. Só lamentamos que tal não deixe de ser uma miragem para muitas das crianças do mundo!

2.3.2. Descrição estrutural e parâmetros fundamentais

A estrutura da Convenção, assaz divergente daquela que verificámos no texto declaratório de 1959 (já para não falar na Declaração de Genebra), divide-se em três partes distintas: o **preâmbulo**, o **articulado** e os **mecanismos de controlo**. No preâmbulo estão implícitos os considerandos e os reconhecimentos; no articulado são estabelecidas as obrigações dos Estados Partes, isto na Parte I, onde se podem encontrar quarenta e um artigos; nos mecanismos de controlo, enunciados na Parte II do texto

de pensamento, de consciência e de religião”. Como facilmente se depreende, este foi um dos direitos-liberdades que a proclamação de 1989 reconheceu à criança mas que, e como acabamos de verificar, a consciência colectiva de alguns países não estava preparada para o acolher e integrar no conjunto dos outros direitos que a Convenção contempla.

⁽⁶²⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op. cit. p. 17

⁽⁶³⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 32

convencional, estão incluídas apenas quatro disposições (artigos 42º, 43º, 44º e 45º), todas elas relativas à efectiva aplicação dos direitos da criança. A Convenção inclui ainda uma Parte III, cujos artigos (do 46º ao 54º) contemplam elementos decorrentes do processo de ratificação e universalidade da Convenção, sendo por isso particularmente destinados a questões de índole burocrática, a que os Estados Partes deverão atender ao visarem a sua consagração.

Passaremos a analisar de seguida, as características, determinações e especificidades das partes-chave que compõem a Convenção.

2.3.2.1. O preâmbulo

O preâmbulo adoptado pela Convenção foi o mesmo da Declaração de 1959, apesar de lhe terem sido anexados alguns considerandos e reconhecimentos retirados quer da Declaração de Genebra e da Declaração dos Direitos do Homem de 1948, quer de algumas disposições declaradas pelas Nações Unidas, cuja essência se centrava na infância e na sua condição (Declaração sobre a Protecção de Mulheres e Crianças em Situação de Emergência ou de Conflito Armado - 1974; Administração da Justiça para Menores - 1985; Princípios Sociais e Jurídicos Aplicáveis ao Bem-Estar das Crianças – 1986).

Os considerandos e reconhecimentos comportados pelo preâmbulo, onze na sua totalidade, têm patente a sugestiva asserção de que toda e qualquer “pessoa humana pode invocar os direitos e liberdades (...) enunciados, sem distinção alguma”; que o papel da família é determinante para o desenvolvimento da criança, devendo, por isso, decorrer num ambiente onde prime “a felicidade, o amor e a compreensão”; que a educação da criança deve ser realizada mediante os valores da “paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (...)”; que lhe deve ser garantida uma protecção especial, como consequência da sua “falta de maturidade física e intelectual”. Concomitantemente, são recordadas as disposições da ONU aplicáveis à protecção e bem-estar da criança ao mesmo tempo que são reconhecidas as condições de pobreza e de miséria em que muitas crianças vivem; da mesma forma, são tidas em linha de conta as heranças culturais de cada povo cuja essência deve ser respeitada e contribuir para um harmonioso desenvolvimento da criança. O *terminus* do preâmbulo é assegurado

pelo convicto reconhecimento da “importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países, em particular nos países em desenvolvimento”.

A índole do preâmbulo revela uma consciência reiterada, não só relativa às particularidades da infância como também à existência de graves lacunas, que se posicionam numa perspectiva antagónica aos objectivos de qualquer declaração deste tipo, dando uma panorâmica de que os propósitos desta iniciativa não estão envoltos por grandes facilidades. Não obstante, a verdade é que, como constataremos mais à frente, são detectadas algumas discrepâncias entre aquilo que é advogado no preâmbulo e o que está implícito em alguns aspectos do articulado.

2.3.2.2. O articulado

No que concerne ao articulado, este abrange um total de quarenta e um artigos, comportando uma vasta maioria dos cinquenta e quatro que constituem a Convenção.

Os direitos contemplados no articulado são compostos por todos aqueles que já haviam sido reconhecidos pelas declarações anteriores e pelos Pactos Internacionais (artigos 2º, 6º, 9º, 12º, 13º, 14º, 15º, 16º, 30º, 32º e 39º), pelos que se estreiam em termos de proclamação em prol da infância e da sua protecção (artigos 11º, 33º e 34º) até àqueles que correspondem aos direitos respeitantes à integridade física e psicológica da criança (artigo 38º), aos direitos familiares (artigos 21º e 25º), aos direitos económicos e sociais (artigo 27º), aos direitos à segurança jurídica (artigos 22º e 40º) até chegarmos aos direitos subjectivos, ou direitos-liberdades, isto é, aos direitos que a criança pode exercer por si (artigos 7º, 9º, 10º.1, 12º, 13º, 14º, 15º, 17º e 29º). Se nos debruçarmos sobre os artigos que acabamos de enunciar, e se atendermos sobretudo àqueles que se evidenciaram graças à sua pioneira presença, sem dificuldade constatamos que são os direitos-liberdades quem, em termos extensivos, numéricos e essenciais, personificam a maior inovação do texto convencional de 1989. Este crucial pormenor evoca a consolidação de uma ideia, de acordo com a qual a criança, enquanto pessoa, enquanto ser humano, tal como o adulto, pode beneficiar da sua subjectividade e da sua liberdade.

Embora mais adiante seja necessário procedermos a uma análise mais detalhada sobre este tipo de direitos, graças à importância de que se revestem no seio da concepção contemporânea de infância, não podemos deixar de os evocar, desde já, no sentido de promover uma efectiva noção da amplitude que a subjectividade da criança passou a ocupar no palco das nações: o **direito de** ser informada (artigos 7º, 9º.4 e 29º), o **direito de** ser ouvida (artigo 12º.2), o **direito de** petição (artigo 10º.1 e 22º.1), o **direito de** ter liberdade de pensamento, de expressão e de religião (artigos 12º.1, 13º, 14º, 17º e 30º), o **direito de** objecção de consciência (implícito nos artigos 12º.1 e 14º.1) e, finalmente, o **direito de** associação e de participação (artigo 15º).

2.3.2.3. Os mecanismos de controlo

Na Parte II da Convenção é onde estão expressos os chamados mecanismos de controlo, relativos à aplicação dos Direitos da Criança, patenteando as funções e directrizes que um Comité dos Direitos da Criança deve seguir, para que seja permitida uma verificação do efectivo cumprimento (ou não) de todas as disposições contempladas pelo texto de 1989 por parte dos Estados Partes. A referida instância conforma um órgão de controlo, e não propriamente um órgão jurídico, que dispõe de poder coercivo em casos de infracção, sendo composto por dezoito membros, eleitos pelos Estados Membros, atendendo a uma certa diversidade, quer geográfica, quer no que se refere à multiplicidade dos sistemas jurídicos espalhados pelo mundo.

As quatro disposições adjacentes a este processo correspondem aos artigos 42º, 43º, 44º e 45º. Logo na segunda disposição são definidas as normas que lhes estão confinantes, nomeadamente a sua composição, eleição e mandato, pondo em evidência o máximo objectivo do Comité, prioritariamente focalizado na constatação dos “progressos realizados pelos Estados Partes no cumprimento das obrigações que lhes cabem nos termos da presente Convenção (...)”.

Os artigos 44º e 45º põem em relevo as funções e as competências do Comité dos Direitos da Criança, muito similares às verificadas nos órgãos de controlo dos Pactos Internacionais ou de Convenções de outra índole. Desta feita, as suas principais incumbências, ao estarem centradas na verificação das (in)congruências registadas no cumprimento dos direitos proclamados pela Convenção, poderão circunscrever-se quer

a um formulário de sugestões ou recomendações, em função das incorrecções detectadas, posteriormente fornecidas ao Estado Parte notificado, quer a uma receptividade informativa, cujo conteúdo vá de encontro à promoção de um conhecimento, geral ou concreto, de questões respeitantes à infância ou aos direitos que lhe estão confinados, com vista à obtenção de melhores resultados práticos.

Sobre os mecanismos de controlo, o que por norma lhe é apontado é que, tal como afirma Burgoa, têm uma acção muito ténue e substancial. De facto,

La única obligación que asumen los Estados al manifestar su voluntad de obligarse al cumplimiento de la Convención, en este sentido, consiste en remitir un informe periódico sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en este instrumento...La realidad nos muestra que numerosos países que tenían que haber remitido estos famosos informes hace tres, cuatro o cinco años, todavía no lo han hecho. Y entre esos Estados no es difícil encontrar países donde más violaciones de los derechos del niño se han denunciado ⁽⁶⁴⁾.

Esta realidade de que, infelizmente, todos temos consciência, leva-nos a reconhecer que os mecanismos de controlo, de *per si*, poucos resultados práticos colhem. De facto, o cumprimento ou incumprimento dos propósitos da Convenção está em larga escala dependente da política adoptada pelos Estados membros e à sua relativa sensibilidade: como continua Burgoa, “la supervisión del Comité es, a todas luces, insuficiente y carente de todo valor vinculante” ⁽⁶⁵⁾.

2.3.3. Os Direitos contemplados pela Convenção

A proclamação do texto convencional de 1989, resultado de um longo percurso, durante o qual a criança foi alvo de múltiplas concepções, tornou-se num marco referencial de que a humanidade foi cúmplice, pelo simples facto do seu reconhecimento para com a infância se ter transformado numa consciência social, cujos propósitos se aliam à promoção do bem-estar da criança, à valorização da sua individualidade como pessoa e como cidadão.

A Convenção dos Direitos da Criança revestiu-se de um significado primacial, basicamente por se ter apresentado como um instrumento inovador, reconhecido internacionalmente, no que concerne aos direitos da criança. Concomitantemente,

⁽⁶⁴⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p.p. 162-163

⁽⁶⁵⁾ *Ibidem*, p. 162

As inovações encontradas ao longo do texto da Convenção revêem-se, por exemplo, no equilíbrio entre os direitos da criança, da família e do Estado; numa noção de dinâmica de infância, onde se atende às consecutivas mudanças na maturidade, personalidade e capacidades, salvaguardando assim a Convenção, o tipo e grau de intervenção relativamente à prestação de cuidados, protecção e liberdades da criança. E, finalmente, ao combinar direitos económicos, com direitos civis e políticos, a Convenção acentua as grandes dimensões necessárias a desenvolver adultos saudáveis, produtivos e socialmente úteis ⁽⁶⁶⁾.

A análise aos pressupostos convencionais de 1989 é, acima de tudo, uma viagem pluridimensional em torno das múltiplas vertentes que abraçam a condição infantil contemporânea. Ao representar, pelo menos teoricamente, um marco fundamental no longo percurso que foi a construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças, a Convenção surge, assim, como um documento crucial na definição de um corpo de direitos para a infância. Porque este período da existência humana corresponde ao andaime que erguerá o devir de todo o ser humano, porque a criança, para além da sua vulnerabilidade, tem capacidades a que a humanidade deixou de ser alheia, adquire, por isso, o direito não só à protecção como também à liberdade.

Centrar-nos-emos, por isso, nos dois tipos de direitos que a Convenção proclama, cuja abrangência é estipulada diferenciadamente, em função da sua natureza: por um lado são evocados os direitos-liberdades (subjectivos, individuais ou activos); por outro, os direitos-protecção (direitos-créditos ou passivos), onde se incluem os direitos económicos, sociais e culturais. A substancial diferença encontrada entre eles é que enquanto os primeiros podem ser exercidos pelo próprio titular (embora se reclame, muitas vezes, um apoio externo, que seja capaz de garantir o seu exercício sem a ocorrência de limitações, coacções ou distorções), os segundos necessitam, impreterivelmente, da intervenção de representantes legais, para que seja garantida a sua aplicabilidade.

Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a sua classificação, em concomitância com a análise e interpretação individual de cada um deles.

⁽⁶⁶⁾ Soares, Natália. "Direitos da Criança: utopia ou realidade?". In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op. cit. p. 83

2.3.3.1. Os direitos-liberdades no âmbito dos direitos individuais

O facto de termos optado por iniciar a nossa análise por este tipo de direitos teve por fundamento, como não será de estranhar, a sua valorização no seio da consciência das sociedades democráticas, graças ao papel que a infância passou a ocupar, sobretudo pela reestruturação de que, em termos de relação e acepção, foi alvo em torno de valores como os da liberdade e da igualdade, inegáveis sintomas da ideia moderna de direito. O que, efectivamente, passa a estar em causa é que nomeadamente a liberdade de opinião, de expressão ou de crença da criança não devem ser diluídas nas mesmas liberdades de opinião, de expressão ou de crença do mundo dos adultos. Os seus direitos-liberdades caracterizam-se por uma amplitude que é própria da infância, que se circunscreve a um espaço de acção e de manobra específicos, com categorias e valores particulares. Na verdade, o que o texto convencional de 1989 concedeu à criança foi um espaço dimensional, favorável à emanção da sua autonomia, do seu saber-ser e do seu saber-estar, no seio das suas múltiplas esferas de acção. Estes elementos passam a ser concebidos como os condimentos indispensáveis ao triunfo das futuras gerações no mundo dos adultos.

Mediante esta tomada de consciência, o espaço e atenção que os direitos subjectivos ocuparam no conjunto dos restantes direitos contemplados pela Convenção é a prova viva dessa realidade sintomática, que passa a beneficiar a criança muito em função de aspectos que remetem não só para a sua protecção mas também para aqueles que evocam a sua libertação. Será em prol do valor atribuído a essa libertação e ao “**direito de**” que nos passaremos a debruçar.

O direito de ser informada (artigos 7º, 9º.4 e 29º)

A essência do conteúdo que este direito advoga atende, tão simplesmente, a uma concepção de criança que, ao invés de outros tempos, deverá ser considerada como um membro pertencente à comunidade dos iguais, com direito a ser informada e estar a par de todos os elementos capazes de ir de encontro àqueles que são os seus melhores interesses, aspecto que constitui uma das unidades que abrem a porta à democracia.

Este objectivo, embora de forma implícita, pode ser encontrado no artigo 7º do texto convencional de 1989. Aqui, e a partir do momento em que explicita o direito que a criança tem, desde que nasce, a um nome e a uma nacionalidade, acrescenta que

“sempre que possível” também tem “o direito de conhecer os seus pais e ser educada por eles”. Este direito, embora tenha subjacente uma obrigação legal amplamente difundida, não deixa de reunir alguns aspectos diferenciais, cuja aplicabilidade em algumas regiões do globo nega este direito à criança: em países como a China, as Filipinas, o Paraguai, as Honduras, o Sri Lanka, o Nepal, entre outros, na sequência de conjunturas económicas e sociais particularmente adversas, muitas crianças não são registadas, privando-as, muitas vezes, de terem conhecimento das suas raízes, logo dos seus direitos fundamentais, ao mesmo tempo que, porque “não são ninguém”, são alvos fáceis de todo o tipo de abuso ou exploração. No sentido de evitar situações como esta, em países como a Colômbia, El Salvador ou Jamaica, as maternidades estão guarnecidas pela presença de um membro do Registo Civil que, logo após o nascimento da criança, procede ao seu registo. Este tipo de procedimento permitirá, nomeadamente, que a criança adoptada tenha a possibilidade de saber quem são os seus pais biológicos, sem que este direito lhe seja negado ou inviabilizado. Não obstante, tal não implica afirmar que essa seja uma realidade vigente em alguns países ocidentais, sobretudo naqueles onde se pratica a inseminação artificial e, por isso mesmo, corresponda a uma colisão de perspectivas entre o conteúdo do artigo e o seu direito interno. Terá sido esta a catadupa de interpretações em torno do artigo 7º.1 quem originou acesas polémicas na França, na Noruega, na Polónia e na Dinamarca. Nomeadamente no caso francês, a divulgação da identidade da criança está dependente de três excepções: quando, durante o parto ou no momento de declararar o nascimento, a mãe o solicita; quando, em casos que impliquem a inseminação artificial, é pedido o maior secretismo relativamente ao donante e, por fim, quando os pais que entregam as crianças ao cuidado das autoridades, manifestem esse desejo. No caso polaco, e aquando da ratificação da Convenção, também foi formulada uma reserva ao seu artigo 7º no sentido deste estar sujeito às limitações impostas pelas normas jurídicas em vigor nesse país, de acordo com as quais é permitido aos pais adoptivos manterem o sigilo da origem da criança ⁽⁶⁷⁾.

No artigo 9º.4 é reconhecido, de igual modo, o direito de informação à criança quando especifica que, na sequência de medidas extremas das quais resulte a separação da criança de um ou de ambos os progenitores, se for solicitado, o Estado Parte dará “à

⁽⁶⁷⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p.p. 114-116

criança (...) informações essenciais sobre o local onde se encontram o membro ou membros da família...”

O artigo 29º engloba o direito de informação, embora de forma indirecta, basicamente por, no que se refere à educação da criança, ter implícita a orientação escolar e vocacional de que pode beneficiar. Todavia, o modo como essa informação lhe é supostamente legada está expresso de um modo que, em termos de valores conectados à liberdade, fica aquém da terminologia ideal: nos seus pontos b) e c) a palavra “inculcar” é a que sobressai no âmbito do restante conteúdo. Se por esse termo se entende “incutir” ou “impor”, até que ponto esse tipo de expressões evocam uma fórmula contemporânea assente nos pressupostos da liberdade e da dignidade? Porque não, ao invés de “inculcar na criança o respeito (...) pelos valores nacionais do país em que vive...” não ter optado antes por “informar/aconselhar a criança em relação a...”? Esta é, sem dúvida alguma, uma lacuna à qual não podíamos ficar indiferentes!

De qualquer modo, este direito, sobretudo nos países ocidentais, é acompanhado pelo acesso a todo um conjunto de elementos propícios ao seu efectivo usufruto. Com efeito, e nomeadamente no âmbito do circuito escolar, a existência de bases de dados documentadas, a criação de revistas destinadas a crianças, o uso da Internet, entre outros, considera-se estarem cada vez mais ao alcance do grupo discente, constituindo um excelente meio para que fique a par da realidade de muitas crianças do mundo, fomentando o debate de temas complexos como o racismo, a fome ou trabalho infantil... No âmbito educativo, este direito promove, concomitantemente, a investigação que, entretanto, favorecerá o confronto de diferentes pontos de vista com toda a liberdade e confiança. Deste modo, ao estar informada, a criança envolve todos os seus espaços de actuação, fomentando o diálogo com a família, incentivando partilhas de opinião com os seus pares, com professores ou com a comunidade o que, de *per si*, constitui um elemento essencial ao desencadear de todo o processo educativo simplesmente por a informação, ao incluir e ter subjacente a participação, estar a promover uma educação para a cidadania e para a responsabilidade.

O direito de ter liberdade de pensamento, de expressão e de crença religiosa
(artigos 12º.1, 13º, 14º, 17º e 30º)

Este terá sido um dos direitos que a Convenção adoptou da Declaração dos Direitos do Homem de 1948, muito embora o faça atendendo a uma certa reserva em virtude da condição de fragilidade, vulnerabilidade e falta de maturidade da criança e atendendo sempre à função de guia atribuída aos pais bem como às restrições prescritas pela lei de cada país.

No seu artigo 12º.1, quando é garantido à criança “com capacidade de discernimento, o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança...”, confrontamo-nos com uma realidade que, sobretudo nos países ocidentais (para já não falarmos nos subdesenvolvidos), se revela desajustada do facto dos pais serem os tutores legais dos filhos. Ora, o que efectivamente se constata, *grosso modo*, é que esta condição detida pelos progenitores lhes oferece o direito de expressarem, eles próprios, os seus pontos de vista sem que, na maioria das vezes, se atenda à participação da criança no processo.

Paralelamente, e mesmo quando no preâmbulo é propugnado que a criança deve receber “uma ajuda e assistência especiais”, razão pela qual as decisões políticas se devem orientar neste sentido, estamos, de forma indirecta, a assistir a uma discrepância entre o que efectivamente se defende e o que se faz, ou tem de ser feito. Dentro deste prisma, não será muito difícil de compreender que a aplicação deste princípio não poderá ir, na sua generalidade, de encontro a uma valorização dos efectivos interesses da criança. No sentido de enfatizar este tipo de discrepância, Leach sublinha que mesmo “fuera de las relaciones personales con la familia, los profesores o amigos mayores, lo mejor que los niños pueden esperar de la mayoría dos adultos es protección”⁽⁶⁸⁾.

De facto, e tomando em linha de conta as excepções que atendem a alguma abertura por parte da esfera adulta para com a liberdade, dinâmica e participação da criança, Leach acrescenta ainda que,

(...) los niños solo pueden hacer que sus opiniones sean conocidas a través de sus padres, profesores o amigos adultos (si escuchan) o por participación (si se les permite). Su participación directa en la planificación, la política o la administración

⁽⁶⁸⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op.cit. p. 259

raramente es ofrecida, en ningún país, a los niños que todavía han alcanzado la pubertad y solo ocasionalmente a los adolescentes ⁽⁶⁹⁾.

Mesmo no contexto da esfera escolar circunscrita ao território português, temos plena consciência da raridade com que os alunos vêm aceites, por parte dos Conselhos Executivos, as suas sugestões, as suas ideias, sem que tal não tenha de ser detalhadamente ouvido pelos membros do Conselho Pedagógico, sujeitando-se, na grande maioria das vezes, a um indeferimento, vulgarmente justificado pela falta de verba ou por incongruência relativamente ao Plano Anual de Actividades elaborado pelo Agrupamento de Escolas.

Não obstante, e apesar de assistirmos, com frequência, à limitação das liberdades de expressão das crianças, existem países em que, pelo contrário, ela é promovida e incentivada. Exemplo disso é o caso Russo em que a expressividade das crianças é estimulada e conseguida por meio da sua participação nos meios de comunicação social. Como refere Burgoa, “Muchos periódicos ceden espacio para los pequeños y a veces éstos forman parte de los equipos productores de programas informativos. *Yunpress*, una agencia de noticias de niños, aúna jóvenes periodistas no sólo de Rusia, sino también de Armenia, Ucrania, etc” ⁽⁷⁰⁾. Já Korczak o havia feito, por meio da *Petit Revue*, cerca de sessenta anos antes, por considerar que permitia à criança «exprimer sa propre pensée ou ses propres sentiments (...) le fait de vouloir et de pouvoir faire cela, ne constitue-t-il pas déjà une forme de confrontation aux réalités, même si, dans un premier temps, on ne le fait qu’au moyen de l’écrit?» ⁽⁷¹⁾. Também já a pedagogia de Freinet concebia a liberdade de expressão e de opinião como um dos seus principais fundamentos, onde a criança era estimulada a tomar a palavra e a ser ouvida por todos os presentes. A outra face da moeda que Burgoa refere regista-se, por exemplo, na Indonésia em que as crianças, por razões de índole cultural ou tradicional, não têm qualquer possibilidade de expressar as suas opiniões, de forma aberta, mesmo dentro do contexto familiar. Este tipo de ocorrência regista-se, de igual modo, naqueles países que estão completamente impregnados por ideologias centradas dentro deste registo, cujo estatuto inviabiliza qualquer tomada de posição, tanto pelo adulto como, e muito menos, pela criança.

⁽⁶⁹⁾ *Ibidem*

⁽⁷⁰⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p. 117

⁽⁷¹⁾ Lamihi, Ahmed. “En Internat avec Janusz Korczak”. In Xypas, Constantin. *Les Citoyennetés Scolaires*, op.cit. p. 274

Passando a centrar a nossa atenção no ponto 1 do artigo 13º, verifica-se que “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”. Sobre este ponto, podemos incorporar o inovador e surpreendente exemplo russo que acabamos de referir. Este tipo de iniciativa, ao permitir aos jovens a liberdade de expressarem o que pensam e o que sentem, corresponde, no âmbito do sistema educativo, a um instrumento fundamental de aprendizagem da responsabilidade e da liberdade essencialmente porque ter direito a exercer determinada liberdade significa ter o dever de respeitar regras e de assumir a responsabilidade pelos próprios actos. Mesmo em Portugal, e apesar da existência de limitações no que se refere ao exercício deste direito, há que olhar para os progressos registados, isto comparativamente a alguns anos atrás, nomeadamente a crescente emancipação dos jornais escolares. O que também por estes dias achamos curioso, e a título de exemplo, indo de encontro ao propósito desta questão, foi o grande prospecto que se fazia evidenciar numa escola E.B. 2/3, quando apelava à greve dos alunos. Não é esta, de facto, uma irrefutável prova de como, de uma ou de outra forma, os direitos-liberdades das crianças e dos adolescentes se fazem demarcar, influenciando a dinâmica das sociedades modernas e a democratização das relações no âmbito do circuito escolar?

Contudo, o ponto 2 deste artigo reforça que este direito “pode ser objecto de restrições...”, isto quando põe em causa quer os “direitos e a reputação de outrem”, quer atendendo à salvaguarda da “segurança nacional, da ordem pública ou da moral pública”. Por estes motivos, são reconhecidas algumas limitações ao seu exercício em alguns países. De facto, e porque a criança também tem o direito de “...receber informações....”, e no sentido de a proteger contra aquelas que, por um ou motivo, possam prejudicar o seu salutar desenvolvimento, a Noruega, tal como a Dinamarca, a Polónia ou o México, fazem prevalecer tais restrições. No caso norueguês, baseiam-se fundamentalmente no anúncio de marcas de tabaco ou de produtos alcoólicos, toda e qualquer produção, exibição ou venda de material que ponha em evidência registos pornográficos, declarações ou comentários discriminatórios. No caso dinamarquês, por exemplo, “los padres pueden limitar la libertad de expresión de sus hijos atendiendo a

su mejor interés (...) – implica el derecho de los primeros a limitar el campo de acción de sus hijos por su propio bien”⁽⁷²⁾.

Sobre esta questão, e fazendo referência ao caso polaco, acrescenta ainda que estas restrições têm em linha de conta o respeito pela autoridade paterna, facto que a sua disposição interna ainda faz prevalecer no que concerne a alguns aspectos, como este que acabamos de referir.

O artigo 14º, no qual é propugnado, no seu ponto 1, “o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião”, remete, no seu ponto 3, e de forma específica, para o direito que a Convenção atribuiu à criança em “ter liberdade de manifestar a sua religião ou as suas convicções”. Já o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, no seu artigo 18º, defende o direito da criança poder optar livremente, quer por uma religião, quer por uma crença que vá de encontro à sua vontade. Novamente, a realidade dá-nos provas muito diferenciadas dos costumes e ideais religiosos espalhados por todo o mundo, promotores de divergentes práticas de acção para com a criança e do seu benefício do direito à liberdade de religião.

Sobretudo os países islâmicos colocaram sérias restrições ao exercício deste direito. O que daí adveio foi a omissão de qualquer referência ao direito expresso pela Convenção em eleger uma religião e uma crença patenteada pela criança. Terá sido o conteúdo do artigo 14º quem fez inviabilizar a ratificação da Convenção em países como a Argélia, a Arábia Saudita, o Brunei, as Maldivas ou Marrocos. A Argélia, por exemplo, declarou que a sua religião oficial era o islamismo, razão pela qual a criança deveria seguir rigidamente a tradição do país e dos progenitores. Outros países muçulmanos declararam que a crença numa religião divergente da islâmica seria punida com a pena de morte.

Apesar de países cuja religião oficial se situe na crença luterano-evangélica, tal como a Noruega e a Dinamarca, o mesmo não impediu que as suas Constituições deixassem de reconhecer a liberdade religiosa como um direito que está inerente a cada ser humano. Também na França, por meio do seu modelo laicista, o Estado mantém, nomeadamente nos colégios públicos, uma política de absoluta neutralidade, pelo que

⁽⁷²⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p. 116

qualquer proselitismo religioso é proibido de ser manifestado ⁽⁷³⁾. Como tal, a liberdade de manifestar a própria religião no seio da esfera escolar terá sido objecto de grande controvérsia neste país, em virtude dos estudantes estarem isentos de lhes ser proporcionada qualquer orientação de índole religiosa ou ideológica, razão pela qual a França conculca duplamente o direito à liberdade religiosa: em primeiro lugar, porque muitas crianças, cujos pais não têm condições de lhes proporcionar uma determinada educação religiosa, são privadas de receber qualquer tipo de orientação dentro do circuito escolar; em segundo lugar, porque embora o vínculo a uma religião implique a divulgação das crenças com que se identifica a outras pessoas, esse direito está a ser negado ⁽⁷⁴⁾, inviabilizando qualquer possibilidade de opção e de enveredar por esta ou aquela profissão de fé.

Como defende Jean le Gal, o facto das crianças serem portadoras de sinais indiciadores da sua orientação religiosa “no es, en sí mismo, incompatible con el principio de laicidad, en la medida en que constituye el ejercicio de la libertad de expresión y de manifestación de creencias religiosas” ⁽⁷⁵⁾. Efectivamente, se entendemos que a missão da escola é a de promover um harmonioso desenvolvimento de todas as potencialidades dos seus alunos, tem implícita uma ideia de que devem ser preparados como pessoas e cidadãos, com convicções próprias, no âmbito das suas decisões e opções de vida, inclusivamente da sua religião.

No que se refere ao artigo 17º, este vai de encontro ao disposto no artigo 13º, tendo assim, como prioridade, que a criança seja capaz de aceder “à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar...”. Esta liberdade reconhecida à criança deverá ser difundida, conforme o disposto nas alíneas a) e e), de forma salutar, pelo que se torna crucial o papel dos órgãos de comunicação, cuja influência exercida sobre a criança deverá contribuir positivamente para o seu desenvolvimento “social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental”. Já verificámos alguns casos pontuais

⁽⁷³⁾ Sobre esta questão, torna-se interessante aqui lembrarmos a querela que esta política fez suscitar quando impediu o uso do véu às alunas de crença islâmica, o que, por si só, viola o princípio 14º da Convenção, basicamente por lhes estar a negar a liberdade religiosa ao mesmo tempo que traduz um insulto às práticas decorrentes desta comunidade religiosa, estabelecida legalmente em território francês.

⁽⁷⁴⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p.p. 117-119

⁽⁷⁵⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela: una educación para la ciudadanía*, op. cit. p.p. 58-59

que convergem com os propósitos deste artigo, como o caso russo, razão pela qual não se justifica continuarmos a dar relevância a este ponto da nossa análise.

O direito de ser ouvida (artigo 12º.2)

No âmbito dos direitos que concedem à criança expressar-se livremente (artigo 12º.1), surge também escrito no corpo do texto da Convenção, e de forma clara, que lhe é assegurada “a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem (...)”. Contudo, o disposto neste artigo não deixa de sublinhar que tal é assegurado “de acordo com a sua idade e maturidade”, o que declaradamente explica que, apesar do irrefutável valor reconhecido a este direito, a opinião da criança não tem um valor absoluto nem poderá ser totalmente arredada da opinião dos pais, sobretudo por, de forma efectiva, serem estes os primeiros responsáveis pelo seu desenvolvimento físico e mental. A questão que se coloca perante situações que impliquem, a título de exemplo, o depoimento de crianças centra-se particularmente na dificuldade que o adulto tem em aceitar, de imediato, aquilo que ela tem para revelar, ao mesmo tempo que, e por outro lado, poderão ocorrer situações inversas, nomeadamente quando a criança, sob o seu estatuto de vulnerabilidade, se possa deixar influenciar por aquilo que o adulto lhe peça para dizer ou fazer.

No âmbito educativo, todo o processo desencadeado em prol da participação da criança nas múltiplas esferas de actuação, onde pode expressar os seus pontos de vista no que concerne a tudo o que lhe diga respeito, remete para um direito à palavra que, por extensão, pressupõe o direito a ser escutada e a gozar de credibilidade. Esta dinâmica oferece-lhe a possibilidade de poder participar em processos que tomem em linha de conta as suas decisões e opiniões. Dentro desta perspectiva, a oportunidade que lhe é concedida não deixa de pôr em evidência o estatuto que a criança foi adquirindo no regime moderno da identidade, no seio do qual se afirma, cada vez mais, como um «mesmo», todavia diferente, que merece ser ouvido, em benefício dos seus melhores interesses, mesmo que as suas perspectivas não sejam condizentes com os pontos de vista e opiniões do adulto.

O direito de participação e associação (artigo 15º)

Este direito expressa o reconhecimento concedido à criança, em termos de “liberdade de associação e liberdade de reunião pacífica”. Na sequência daquilo que

temos vindo a constatar, também a evocação deste direito realça algumas restrições, nomeadamente quando o seu exercício põe em causa quer a segurança, quer a ordem ou a moral pública. De qualquer modo, e indo de encontro ao proferido por Fernandes,

O direito de associação implica duas vertentes: associação com outras crianças ou adultos para organizar e exercer actividades desportivas, sociais, culturais ou artísticas (...); a participação activa e não apenas passiva em actividades de outras organizações que, embora da iniciativa dos adultos ou do Estado, têm como destinatários as próprias crianças ⁽⁷⁶⁾.

Relativamente à abrangência deste direito, a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 77º, contempla a participação da comunidade discente na gestão democrática das escolas. Esta consagração revela que “a participação dos alunos nas organizações educativas formais, para além de ser uma prática fundamentada em razões pedagógicas, aparece também assumida como um direito da criança que deve ser respeitado pelos pais, professores, educadores e pelo Estado” ⁽⁷⁷⁾. Como exemplo da aplicabilidade deste direito temos as Associações de Estudantes, cujo estatuto no contexto escolar se reveste de crucial importância, nomeadamente para solicitar ou reivindicar direitos ou assuntos que na eventualidade não se enquadrem nos interesses e expectativas dos alunos. Permitir às crianças que actuem em cooperação e se unam para defender necessidades ou interesses comuns, realizar projectos e entreajudarem-se constitui, por isso, um elemento fundamental à promoção de uma educação democrática e formação de cidadãos activos e responsáveis. Na óptica de Jean le Gal, “Al asociarse, al crear instituciones, al elaborar reglas de vida en común, al realizar un proyecto, etc. los niños aprenden a vivir juntos en una relación que aúna libertad e igualdad, a comprender la necesidad de un lazo social fundado en el respeto del prójimo, a respetar un contrato, a asumir responsabilidades, etc” ⁽⁷⁸⁾. Como já constatámos, só lamentamos que muitas das propostas sejam inviabilizadas, quer por motivos financeiros ou de calendário, quer devido à sua natureza, que se poderá revelar incongruente com os propósitos de outras actividades, cujos objectivos já haviam sido definidos.

⁽⁷⁶⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p.p. 37-38

⁽⁷⁷⁾ *Ibidem*, p. 38

⁽⁷⁸⁾ Le Gal. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p.56

O direito de objecção de consciência (artigos 12º.1 e 14º.1)

A contemplação deste direito, embora tendo subjacente os direitos inerentes à liberdade de opinião, remete para a ideia segundo a qual, em questões que digam respeito à criança, ela tem o direito à objecção de consciência, e isto equivale a dizer que ela pode recusar a sua participação quer em conflitos armados, quer na prestação do serviço militar antes de completar dezoito anos tal como, aliás, é evocado no artigo 38º da Convenção. Contudo, este direito apresenta-se para muitas crianças do mundo como uma mera utopia: apesar de se proceder a um alistamento voluntário em alguns países⁽⁷⁹⁾ também é inegável que,

(...) los movimientos de oposición de muchos países también han reclutado niños a la fuerza: las fuerzas de la RENAMO de Mozambique practicaban sistemáticamente el reclutamiento forzoso; lo mismo puede decirse de los grupos rebeldes de El Salvador, Perú, Uganda, Liberia, Sierra Leona, Sudán, Camboya o Sri Lanka⁽⁸⁰⁾.

Mais uma vez nos deparamos com uma irrefutável violação dos direitos da criança, isto porque, e devido ao facto de muitos Estados Partes não terem ratificado a objecção de consciência, temos diariamente conhecimento de menores incorporados nas forças armadas e conflitos. Esta situação é agravada graças ao modo camuflado como a Convenção contemplou este direito-liberdade que, para muitas crianças não é mais do que uma obrigação, pondo em risco a sua integridade física e psicológica. Se a participação num conflito armado tem subjacente a sombra da morte, é o direito à vida que está a ser violado.

O direito de petição (artigos 10º.1 e 22º.1)

A atribuição deste direito tem a ver, fundamentalmente, com ocorrências que põem em risco a criança e o seu desenvolvimento harmonioso. Podem aqui ser registados dois casos específicos: um primeiro, que evidencia, de forma patenteada, o direito que a criança tem em pedir para entrar ou sair de um país, “com o fim de reunificação familiar”, em casos de afastamento dos pais ou de familiares (art.10º.1); um segundo, aplicado em situações mais complexas, nomeadamente aquelas que envolvem crianças oriundas de países em estado de guerra ou com conflitos internos,

⁽⁷⁹⁾ O alistamento voluntário é registado em países como a África do Sul, a Palestina, o Irão, o Iraque, entre outros, estando esta prática alicerçada a diversos motivos, entre os quais as crianças terem garantidas não só provisão alimentar como também protecção governamental isto por serem a favor de uma causa social ou nacional. Desta forma, não será de estranhar que a participação de crianças com menos de quinze anos em contendas bélicas seja demasiado alta para os propósitos do texto convencional de 1989.

⁽⁸⁰⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p. 146

mediante as quais será necessário tomar as “medidas necessárias para que a criança que requeira o estatuto de refugiado ou que seja considerado refugiado (...) beneficie de adequada protecção e assistência humanitária” (art.22º.1).

Os direitos-liberdades aqui patentes situam-se no âmbito de ser dada à criança a possibilidade de, caso se justifique, beneficiar da sua decisão, usufruto que, sobretudo no que concerne ao artigo 22º.1, raramente vemos concretizado. Se reflectirmos e pensarmos nos milhares de crianças que estão envoltas por uma conjuntura bélica ou de instabilidade, tomamos uma dupla consciência de que, por um lado estão a ser privadas de um direito que, só muito excepcionalmente, podem gozar; por outro, e na sequência da amplitude e extensão destes conflitos em consideráveis zonas do nosso planeta, sabemos quão difícil se tornaria conceder a todas as crianças o direito de petição propugnado no artigo 22º.1 da Convenção.

2.3.3.2. Os direitos-protecção no âmbito dos direitos que reclamam a intervenção de representantes legais

No contexto da abrangência que o nosso estudo tem vindo a abraçar, já verificámos que os direitos-protecção (direitos-passivos ou direitos-créditos) foram os que os dois textos declaratórios precedentes a 1989 contemplaram, num registo de total exclusividade e primazia. A sua importância deveu-se a uma concepção de infância que, graças ao paradigma conjuntural do segundo e terceiro quartel do século XX, estabeleceu que “a criança, por motivos da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”. Esta ideia, como seria de esperar, viria a ser integrada no preâmbulo do texto convencional de 1989.

Dentro deste prisma, não será de estranhar que, para favorecer o benefício dos direitos-protecção, se continue a fazer prevalecer a ideia de que a criança necessita da intervenção de representantes legais, em primeiro lugar, da família e, em segundo, do Estado que, em articulação, cria condições para que seja garantido à criança um desenvolvimento apropriado, com base na salvaguarda da sua saúde, do seu bem-estar físico e psicológico e da sua segurança.

Quando o Estado tem de substituir a família, isto em casos estritamente excepcionais, a sua intervenção poderá assentar em bases unilaterais, nomeadamente em situações que correspondam a crianças abandonadas, maltratadas e retiradas da família, ou então quando esta não oferece as garantias económicas e sociais, que sejam capazes de garantir a sobrevivência da criança. Em concordância com Fernandes, na base dos direitos destas crianças “estão alguns princípios comuns a todos eles (...) São princípios estruturantes dos direitos da criança e que traduzem um consenso generalizado na comunidade internacional”⁽⁸¹⁾: o princípio da igualdade, o princípio da diversidade, o princípio da discriminação positiva e o princípio da inclusão social e cultural da criança. Estes princípios estão representados no conjunto dos direitos-protecção que incorporam o corpo do texto convencional, desde aqueles que são respeitantes à vida (artigos 6º, 23º e 24º), aos que dizem directamente respeito à integridade física e psicológica da criança (artigos 19º, 33º, 34º e 38º), aos direitos pessoais (artigos 7º, 8º e 16º), aos direitos familiares (artigos 5º, 7º, 9º, 10º, 18º, 20º, 21º e 25º), aos direitos económicos e sociais (artigos 26º, 27º e 32º), aos direitos educacionais e culturais (artigos 13º e 28º), até aos direitos à segurança jurídica (artigos 11º, 12º.2, 22º, 37º e 40º). Será sobre estes direitos que nos debruçaremos nas páginas seguintes.

Direitos respeitantes à vida (artigos 6º, 23º e 24º)

O direito contemplado no artigo 6º da Convenção dos Direitos da Criança terá sido um dos que mais polémica suscitou aquando da redacção do texto convencional. Efectivamente, a querela situou-se na divergência de pontos de vista entre os Estados Partes cuja posição se revelava contra a despenalização do aborto e os que, ao invés, se colocaram numa posição oposta. Os primeiros demarcaram-se por uma vigorosa protecção legal, concedida à vida da criança, imediatamente após a sua concepção. Estes países, sobretudo os menos desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, a maior parte deles, extremamente enraizados pela herança de fortes convicções éticas e religiosas, enveredaram por uma política proteccionista da criança de acordo com a qual

⁽⁸¹⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 38

é peremptório conservar a vida do embrião ou do feto até ao seu nascimento. No que se refere a esta postura, realcemos, a título de exemplo, a posição do governo sírio:

The right to life, being the principal inherent right of the human person and the primary human right, is the most valuable asset that an individual can guard; it is the motivating source of the human will to exist, to achieve distinction and to be characterized by creative originality. Syrian law emphasizes the need to protect this right of the child from the time of his or her formation as an embryo in the mother's womb⁽⁸²⁾.

Ao invés, a posição de países, sobretudo a dos mais desenvolvidos, como a Austrália, o Canadá, a Áustria, a Bélgica, a Espanha, a Finlândia, os Países Baixos, o Reino Unido, a Rússia⁽⁸³⁾, a Suécia, a Noruega, o Japão, a Dinamarca, a França e a Itália, fez denotar fortes reservas quanto à questão inerente aos direitos da criança, imediatamente após a concepção, em virtude das disposições internas dos seus países favorecerem a liberalização do aborto, razão pela qual, e mediante a ténue fórmula do preâmbulo que evoca “tanto antes como depois do nascimento”, considerarem ser este um direito que não está expressamente protegido pela Convenção.

Como lembra Burgoa, a contradição entre o preâmbulo e o articulado centra-se no facto de efectivamente, “En su parte dispositiva, la Convención guarda silencio sobre la protección del *nasciturus*”⁽⁸⁴⁾. Também Fernandes, e perante a ideia que comporta esta questão, sublinha que “para se poder discernir qual o alcance do direito à vida protegido pela Convenção é essencial saber quando é que ela põe o início desse direito. Apenas a partir do momento em que a criança nasce ou depois?”⁽⁸⁵⁾. Ainda sobre este aspecto, no nosso país, e apesar do Relatório sobre a Aplicação dos Direitos da Criança em Portugal⁽⁸⁶⁾, nos seus pontos 30 e 83, consagrar o direito à vida como “o primeiro

⁽⁸²⁾ Citado por Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit.p.113

⁽⁸³⁾ Na Rússia, o aborto é consagrado como o principal método de planificação familiar. Em concordância com esta política empreendida pelo governo russo, na última década do século XX uma média de cem mulheres em cada mil já haviam realizado um aborto. A China, embora excluída dos países desenvolvidos, envereda, de igual modo, por esta política de planificação familiar, em virtude da excessiva densidade populacional do seu território. Temos consciência de que, perante isto, não só o recurso ao aborto como também ao infanticídio selectivo, se tratam de uma prática quase obrigatória neste país. A este propósito, e quando no primeiro capítulo do nosso trabalho abordámos o infanticídio na civilização romana, como se essa fosse uma prática tão remota como a época em que se circunscreveu, verificamos que, e tal como sublinha Renaut “dans une Chine qui souhaite à tout prix limiter la croissance de sa population, la disparition des petites filles est tolérée, voire encouragée, parce qu'elle réduit à la fois le nombre actuel d'enfants et aussi, par définition, le nombre futur. Paradoxalement, l'utilisation de techniques scientifiques modernes comme l'échographie vient au secours de ces pratiques qu'on pensait exclusivement anciennes, en permettant qu'il y ait chaque année, en Chine, un million de «naissances manquantes» qui concernent des fœtus de sexe féminin.” (Cf Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 95).

⁽⁸⁴⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p. 65

⁽⁸⁵⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 30

⁽⁸⁶⁾ *II Relatório Aplicativo da Convenção dos Direitos da Criança em Portugal*. Comissão Nacional dos Direitos da Criança, p.p. 36-115

dos direitos fundamentais”, não é feita qualquer alusão ao momento em que tal direito deve ser protegido pelo Estado, muito embora, e como sabemos, a legislação portuguesa não contemple, na sua disposição interna, a despenalização do aborto.

Os direitos inerentes à vida abrangidos pela Convenção, são evocados, de igual modo, no seu artigo 23º, embora tendo como destinatária a “criança mental e fisicamente deficiente”, cuja especificidade deve ser considerada pelos Estados Partes, no sentido de lhe serem asseguradas as “condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade”. Todos temos consciência de que, embora mergulhados numa sociedade cada vez mais sensível a esta questão, existem crianças que se vêem impossibilitadas dessa “participação activa” por falta de apetrechamento condigno, nomeadamente nos casos de deficiência motora. A existência de múltiplas barreiras arquitectónicas continua a ser um entrave ao “favorecimento da sua autonomia” e os acentuados cortes nos apoios educativos não permitem que a criança deficiente tenha um “efectivo acesso à educação, à formação, (...) à preparação para o emprego (...)”.

No que concerne ao artigo 24º é, por seu meio, reconhecido à criança “o direito a gozar do melhor estado de saúde possível e a beneficiar de serviços médicos e de reeducação”, pelo que “Os Estados Partes velam pela garantia de que nenhuma criança seja privada do direito de acesso a tais serviços de saúde”. A discrepância surge, porém, entre as crianças que podem beneficiar do serviço privado e as que, ao invés, incluem as vastas listas de espera para realização de cirurgias no serviço público.

Também este artigo, no seu ponto 2.d), e ao evocar que devem ser assegurados “às mães os cuidados de saúde, antes e depois da gravidez”, remete inevitavelmente para a questão, já por nós problematizada, que tem adjacente o momento a partir do qual a criança tem direito à vida. De facto, e como argumenta Fernandes, “impor ao Estado a obrigação de assegurar os cuidados médicos às mães, antes e depois do parto, indicia já que os direitos da criança têm um início de aplicação antes do nascimento. (...) Mas quando? É neste ponto que se coloca a questão ético-jurídica do exercício do aborto”⁽⁸⁷⁾. Sobre esta questão acrescenta ainda que “Na verdade encontramos-nos perante situações

⁽⁸⁷⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p.39

de conflitos éticos resultantes de convicções sobre o início e o valor da vida humana e também jurídicos entre direitos da mulher e os direitos do embrião”⁽⁸⁸⁾.

Tal como esta situação, também as que denunciam uma vontade dos progenitores que, por questões éticas, religiosas ou culturais, rejeitam transfusões de sangue, mesmo que isso ponha em risco a vida do filho, evocam o mesmo tipo de conflito em que, por um lado está o direito que a criança tem à vida e, por outro, o direito que os pais têm no sentido de ser respeitada a sua vontade. Mas, perante tais casos, e independentemente dessa suprema vontade, não é o direito à vida o mais irrevogável direito de toda a humanidade?

Incidamos agora a nossa atenção no ponto 3 deste artigo: “Os Estados Partes tomam todas as medidas eficazes e adequadas com vista a abolir as práticas tradicionais prejudiciais à saúde da criança”. Curioso é que, mais de quinze anos após a proclamação deste texto convencional, práticas como a mutilação genital feminina em países africanos, como o Kénia, ainda sejam divulgados pelos meios de comunicação social, como o foi recentemente, sem que sejam tomadas as ditas “medidas”, cuja implementação permita que a criança deixe de ser alvo deste tipo de “práticas tradicionais” que em tudo violam os seus direitos como pessoa e como ser humano. Toda esta problemática, em que o paradoxo impera, não nos deixou indiferentes às palavras de Leach quando, de forma breve e profunda, nos escreve que “Todo lo que los adultos hacen sin permiso al cuerpo de los niños es potencialmente irrespetuoso; todo lo que hagan en contra de la voluntad de los niños merece al menos un pensamiento concienzudo: se debe hacer esto? Se debe hacer *ahora* bajo estas circunstancias?”⁽⁸⁹⁾.

Face a reflexões desta índole, em que paramos para pensar, para indagar, para conhecer, verificamos que, em pleno século XXI, os direitos da criança ainda estão longe de ser plenamente respeitados.

Direitos que atendem à integridade física e psicológica da criança (artigos 19º, 33º, 34º e 38º)

A amplitude deste tipo de direitos contemplados pela Convenção centra-se, basicamente, no direito que está inerente à especificidade da criança em virtude desta dever ser protegida contra situações que se identifiquem com actos de violência ou

⁽⁸⁸⁾ *Ibidem*, p. 40

⁽⁸⁹⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op.cit.p. 264

tortura, desde maus-tratos, negligência ou abandono, até situações manifestamente caracterizadas pela utilização de crianças num contexto económico ou de servidão (art. 19º). A estes direitos, estreitamente conectados à preservação da integridade física da criança, aliam-se aqueles que visam não só dirimir o uso de drogas ou estupefacientes por crianças (artigo 33º), bem como os que atendem à protecção da sua integridade psicológica, nomeadamente “proteger a criança contra todas as formas de exploração e de violência sexuais”, “fins de prostituição”, “produção de espectáculos ou de material pornográfico” (artigo 34º).

Ainda dentro do âmbito de protecção física e psicológica, “Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a fazer respeitar as normas de direito humanitário internacional que lhes sejam aplicáveis em caso de conflito armado e que se mostrem relevantes para a criança”. Dentro deste prisma, a Convenção visa que nenhuma “criança com menos de 15 anos participe directamente nas hostilidades” ou “no caso de incorporação de pessoas de idade superior a 15 anos e inferior a 18 anos, os Estados Partes devem incorporar os mais velhos”.

A abrangência de todos estes direitos, que deveriam ser estendidos a todas as crianças do mundo, coloca-nos, mais uma vez, num patamar reflexivo sobretudo por imperar uma consciência de que a sua efectiva aplicação está longe de ser concretizada. Face a esta realidade, sublinhamos a persistência de três práticas coordenadas, às quais muitas crianças se vêem submetidas, perante a pávida incapacidade governamental para travar tais actos: a excisão ou mutilação genital feminina (de que já falámos); a pedofilia (que, inclusive, em Portugal tem sido protagonista das primeiras páginas de jornais)⁽⁹⁰⁾ e a mobilização militar de crianças e sua utilização em conflitos armados⁽⁹¹⁾.

A este propósito, e em sintonia com o que o que escreve Fernandes, “a própria proibição de mobilizar crianças com menos de dezoito anos não conseguiu obter acordo unânime dos Estados Contratantes que, por isso, apenas abordaram a proibição abaixo dos quinze anos. E, como se tem verificado, nem essa foi efectivamente aplicada”⁽⁹²⁾.

Toda esta questão que abraça o direito que a criança tem à preservação da sua integridade física e psicológica não deixa, por isso, de se caracterizar pela incongruência

⁽⁹⁰⁾ Sobre este assunto, é de realçar que só em meados dos anos 90, e às portas do século XXI, é que a legislação portuguesa passa a condenar esta prática como constituinte de um crime de manifesta gravidade. Até aí, apenas concebida como um atentado ao pudor, a pedofilia era encoberta mediante a aplicação de sanções insignificantes.

⁽⁹¹⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p.p 40-41

⁽⁹²⁾ *Ibidem*

entre aquilo que é proclamado pelo texto convencional e a realidade de muitas crianças do mundo. Como refere Leach, “los derechos relacionados com la integridad física siguen sendo escasos para los niños”⁽⁹³⁾.

Efectivamente, claras são as situações que denunciam muitos desses paradoxos: numa altura em que os abusos sexuais são motivo de delações quase diárias, as crianças vítimas de violação que necessitem de observação médica, da qual constem as sessões fotográficas para uma melhor determinação do sucedido, em que medida podem ser ouvidas e respeitadas, caso se neguem à sujeição deste tipo de procedimento? Operado num momento de grande fragilidade física e, sobretudo, psicológica, não poderá ser concebido pela criança como mais um atentado à sua dignidade e à sua individualidade?

Na óptica de Leach,

El principio del consentimiento al cuidado médico (...), considerado correctamente como algo tan crucial para el ejercicio de la medicina, de los adultos que ni siquiera se permite que el apremiante interés público urgente lo desautorice, se ignora a menudo en pediatría. (...) Pero observemos a los niños en situaciones comparables: con el aumento de la preocupación sobre el abuso sexual infantil, se llevan a cabo las revisiones médicas con las fotografías sin el consentimiento del niño (a veces directamente contra su voluntad)⁽⁹⁴⁾.

O paradoxo aqui encontrado é que, apesar desta inquietação negar a liberdade de expressão ou de opinião da criança, não será a actuação médica fundamental para que seja determinado o quadro clínico da criança e, em simultâneo, se tornar viável a divulgação de provas às entidades judiciais, cuja essência poderá determinar a detenção do infractor? Ficamos, porém, com a ideia de que, mesmo tendo em conta este último e importante pormenor, a criança raramente é ouvida, o que equivale a afirmar que lhe estão a ser substancialmente negados alguns direitos-liberdades que a Convenção lhe atribuiu.

Retomando as palavras de Leach, o que a realidade expressa é, tão somente, que “los intereses reales en tales casos, no son los del niño que ha sufrido el acoso, sino los de aquellos a quienes desean procesar o que evitan el procesamiento, por eso es un asunto médico público”⁽⁹⁵⁾.

⁽⁹³⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op.cit. p. 265

⁽⁹⁴⁾ *Ibidem*

⁽⁹⁵⁾ *Ibidem*, p. 266

Direitos familiares (artigos 5º, 7º, 9º, 10º, 18º, 20º, 21º e 25º)

A extensão destes direitos é a mais relevante, graças ao número de artigos que são contemplados no texto convencional de 1989. Este pormenor deve-se, em grande medida, ao facto da sua aplicabilidade ser estendida a contextos diferenciados, de acordo com os quais, e em função da situação familiar da criança, se tornar viável a aplicação de medidas concretas quer de apoio, quer de protecção.

Deste modo, a sua abrangência tanto incide sobre o universo de crianças cuja célula familiar é organizada, como sobre aquelas que se estruturam em função do regime de uniparentalidade, quer devido à morte de um dos progenitores, quer à sua separação por motivos de divórcio, prisão ou emigração. Para além destes casos, surgem-nos aqueles ainda mais complexos, inseridos num contexto assaz problemático, no qual se inserem as crianças vítimas de abandono ou cujas famílias se mostram incapazes de acompanhar convenientemente a sua educação, impossibilitando-a de um crescimento salutar. Por norma, estas crianças são encaminhadas para instituições de acolhimento ou adoptadas. Apesar da consciência adquirida, ao longo dos séculos, de que “o princípio fundamental é que a criança tem direito a ter uma família, a viver com ela e a ser educada e orientada pelos pais”⁽⁹⁶⁾ o que a realidade teima em revelar é a existência de uma grande percentagem de crianças que, infelizmente, se vê privada deste direito.

A aplicabilidade dos direitos familiares, e muito em função das características que acabamos de assinalar, remete, assim, para uma situação em que, por um lado, se encontram as crianças que beneficiam de uma estrutura familiar regular, às quais o Estado não deixa de prestar apoio, e, por outro, aquelas que, devido a factores múltiplos, são alvo de medidas especiais. Dentro deste contexto, e tal como é evocado no artigo 9º.4, no caso da separação entre a criança e os pais “resultar de medidas tomadas por um Estado Parte, tais como a detenção, prisão, exílio, expulsão ou morte (...) de um deles” será prioritário que, em situações familiares dentro deste registo, desreguladas, dispersas ou afastadas, o Estado Parte tome as medidas necessárias que facilitem a reunião

⁽⁹⁶⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit.p. 43

familiar ou, em caso de ausência de um dos progenitores, favorecer à criança a possibilidade de manter contactos regulares (artigo 20º).

Em circunstâncias mediante as quais a criança é retirada da sua estrutura familiar, em virtude desta evidenciar características de alto risco para a sua integridade física e psicológica, os Estados Partes têm o dever de a colocar em instituições especializadas ou favorecer a sua adopção, dentro dos limites legais (artigo 21º).

Toda esta problemática não deixa de se tornar alvo de alguma discrepância, sobretudo se a analisarmos de um outro ponto de vista: consideremos que uma criança é vítima de maus-tratos, físicos ou psicológicos, durante anos sem que ninguém se aperceba; ou então que se sente terminantemente infeliz na esfera familiar onde está inserida: sem amor, sem atenção, sentindo-se um fardo e um estorvo. Se ela resolver reclamar outra família ou, em situações de abuso, denunciar o pai ou a mãe (supostamente camuflados por uma conduta exemplar) e afirmar que não quer viver mais com eles, tornar-se-á o centro de interrogatórios cujas respostas serão normalmente contraditórias daquelas que foram dadas pelos progenitores. Porque razão a Convenção não atendeu nem contemplou estes casos? Efectivamente, porque a criança não pode reclamar outros pais, se essa é a sua vontade, por oposição “en la mayoría de los países occidentales la paternidad biológica ofrece a los adultos el derecho a la reclamación de un niño, independientemente de los cuidados que se han prestado y las relaciones establecidas con ellos”⁽⁹⁷⁾. Aquilo de que, na maioria das vezes, temos conhecimento é que, como expressa Leach,

Si un niño solicita ser separado de su hogar, realmente se le ha de separar, incluso si el padre se opone y no hay abuso aparente; pues bien, hasta esa opción se le niega. La historia determinada que el niño cuenta puede ser o no literalmente cierta – y debe, por supuesto, ser investigada detalladamente por el bien del adulto acusado -, pero independientemente de que sea cierta o no, de hecho es una petición de ayuda que, en si misma, es una verdad emocional para el niño. Esto no debería ser ignorado en favor de «los derechos paternos», sino que debería ser reconocido, examinado y, en el mejor de los casos, resuelto para todas las personas implicadas⁽⁹⁸⁾.

Todas estas questões que, de certa forma, nos parecem de difícil compreensão não deixam, porém, de nos levar a reflectir o quanto a vida de muitas crianças poderia ser melhor e mais feliz se, de facto, tais pedidos fossem atendidos. Este é um dos casos

⁽⁹⁷⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op.cit. p. 270

⁽⁹⁸⁾ *Ibidem*, p. 272

em que, mais uma vez, é realçada a fragilidade da criança como sujeito de direitos e de liberdades, aos olhos do adulto e da lei.

Direitos económicos e sociais (artigos 26º, 27º e 32º)

No âmbito da definição redigida por Fernandes sobre esta questão, “constituem direitos sociais e económicos da criança o direito a um nível de vida adequado, o direito à segurança social e a protecção da criança contra a exploração económica, contra a sua utilização em trabalhos perigosos ou em condições de prejudicar a sua saúde e o seu desenvolvimento”⁽⁹⁹⁾. A amplitude destes direitos inclui igualmente aquele que fixa uma regulamentação específica no que concerne à duração e às condições de trabalho e à aplicação de penas adequadas a quem infligir a aplicação deste conceito. Em virtude da gradual tomada de consciência face a todo um conjunto de elementos identificativos da exploração da mão-de-obra infantil para fins económicos, a Convenção representou o culminar de todo um processo, cuja finalidade atendeu a uma obrigatoriedade dos Estados Partes no auxílio das famílias, com vista a tornar-lhes possível prestar à criança um nível de vida suficiente (artigo 27º), sem que seja necessário “empurrá-la” precocemente para o mundo laboral⁽¹⁰⁰⁾. Num contexto generalizado, as medidas mais abrangentes passam pelo benefício da segurança social (artigo 26º), pelo apoio à maternidade, pela atribuição de abonos de família a menores, bem como pela fixação de salários mínimos, de modo a ser mantido o propósito de acordo com o qual os pais e encarregados de educação não deixem de exercer condignamente os seus deveres e a favorecer as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança.

No âmbito do estudo desenvolvido por Burgoa, os países que se recusaram a ratificar este direito, por não contemplarem nos seus dispositivos internos a protecção a menores, foram o Brasil, o Haiti, o Paquistão, o SriLanka, a Índia e a Tailândia⁽¹⁰¹⁾. Aqui, as crianças são precocemente lançadas em actividades ligadas à produção de carvão vegetal, de desflorestação e reflorestação, colheita de café e tomates (Brasil); são também utilizadas como criados no serviço doméstico, em estabelecimentos comerciais

⁽⁹⁹⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 43

⁽¹⁰⁰⁾ A protecção da criança contra toda e qualquer forma de exploração económica e o desempenho de trabalhos que manifestamente sejam considerados nocivos para o desenvolvimento global da criança teve como impulsionador o Convénio nº 138 da OIT de 1973, no qual é evidenciada uma protecção à infância contra um dos abusos mais implementados: o trabalho infantil. Desta feita, é determinada a idade mínima obrigatória de admissão ao trabalho (15 anos).

⁽¹⁰¹⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p.p. 133-136

e na indústria turística, pelo que só muito dificilmente são escolarizados (Haiti e Paquistão) e entregam-se ao fabrico de tijolos, de fogo de artifício, de vidro, lapidação de diamantes e de tapeçarias (Índia e SriLanka). Na Tailândia, muitas crianças não só trabalham sob coacção como também em condições de exploração. Deste modo,

Según la Organización Internacional del Trabajo, el número total de niños que trabajan gira en torno a los trescientos millones. Sin embargo, este cálculo es meramente aproximativo ya que no existe ninguna cifra fiable del número de trabajadores menores de diez años; únicamente sabemos que son muchos. Y lo mismo sucede con el grupo de niños comprendido entre los catorce y los quince años. Suponemos que si estas dos franjas de edad se pudieran contar, incluyéndose asimismo las tareas domésticas que realizan las niñas a jornada completa, el número total ascendería a unos trescientos millones ⁽¹⁰²⁾.

Tais factos, eminentemente opostos à condição de infância propugnada pelos ideais emergidos durante o decurso do século XX, em nada identificam a criança como sujeito de direitos. Do mesmo modo, e em simultâneo, não a reconhece como um valor a respeitar, no âmbito da sua individualidade e dignidade. Só lastimamos que, perante um quadro completamente utópico no que se refere a um efectivo respeito pelos direitos da criança, as cores de uma bandeira ou as linhas delimitadoras de uma fronteira sejam quanto baste para que, em pleno século XXI, a concepção de infância se confunda com alguns elementos identificativos do período da *patria potestas*.

Direitos educacionais e culturais (artigos 13º e 28º)

Num contexto mundial em que o fosso entre ricos e pobres não deixa de se aprofundar, o direito a uma educação para todos sobressai como um dos objectivos fundamentais das sociedades democráticas. Este desígnio assenta numa plataforma de apoio que pretende manter acesa uma luta, pioneiramente emergida dos princípios da revolução francesa, a partir da qual o ser humano é reconhecido, independentemente da sua condição social, como um sujeito de direitos, assentes em bases que propugnam pela igualdade de acesso e de oportunidades, onde a educação e a instrução deve ser garantida, sem que existam quaisquer fundamentos discriminatórios ou selectivos.

O direito que se identifica com o acesso à educação escolar básica para todos tornou-se num dos marcos fundamentais à consistência dos propósitos nos quais se apoiou o texto convencional de 1989. Este direito estende-se não só ao acesso ao ensino

⁽¹⁰²⁾ *Ibidem*, p. 136

básico obrigatório e gratuito, disperso pelos vários ciclos, como também à possibilidade concedida à criança de, em função do leque de oferta em termos de vias de formação, e atendendo à sua tendência vocacional, optar por aquela que vá de encontro a um ensino superior compatível. Como se constata, é-lhe, em concomitância, atribuída a capacidade de optar, de expressar a sua vontade, o que faz deste direito um direito ora activo, ora passivo que, em junção, tornará a esfera escolar numa esfera de responsabilidade e, ao mesmo tempo, de liberdade (de expressão, de escolha, de opinião...).

A dinâmica suscitada pelo interesse atribuído aos direitos educacionais e culturais é contudo caracterizada por um quadro antagónico em função do qual subjaz “por um lado, a importância de formação escolar na formação pessoal, (...) e, por outro, a persistência de altíssimas taxas de analfabetismo que flagelam sobretudo os países africanos e asiáticos” ⁽¹⁰³⁾, aspectos estes determinantes para “a urgência da aplicação deste direito e da cooperação internacional para ele ser efectivado nos países pobres do terceiro mundo” ⁽¹⁰⁴⁾.

Considerado o direito à informação e à cultura como um direito indissociável do educativo, a sua negação está, na maioria das vezes aliada às condições de extrema pobreza ou de hostilidade em que muitas crianças vivem. Este cenário tornou-se evidente num intercâmbio entre um grupo de crianças senegalesas e um grupo de crianças francesas. No âmbito desta iniciativa, foram registadas questões, aplicáveis a milhões de crianças de todo o mundo que, de um modo ou de outro, permitiram, no seio da esfera escolar, uma tomada de consciência quanto à existência das avultadas assimetrias que se registam no usufruto deste direito, sobretudo no contexto dos países subdesenvolvidos. Neste sentido, as perguntas proferidas pelas crianças senegalesas cingiram-se, tão simplesmente, a evocar aspectos como ⁽¹⁰⁵⁾:

- porque razão não existe um livro para cada um, na escola?
- porque motivo a sua velha escola não é reconstruída, para se tornar mais bonita e acolhedora?
- qual o motivo dos alunos chegarem sempre tão tarde às aulas?

⁽¹⁰³⁾ Em relação a este aspecto torna-se relevante acrescentar que, no dia 25/11/05, a ONU divulgou que na África central e ocidental, 115 milhões de crianças, principalmente do sexo feminino, não beneficiam deste direito e da educação escolar, graças a causas como a pobreza e a discriminação sexual.

⁽¹⁰⁴⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 44

⁽¹⁰⁵⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 46-47

A iniciativa lançada pela escola francesa, por meio deste intercâmbio, surtiu excelentes resultados, ficando um exemplo de sucesso por via da cooperação. Conforme afirma Le Gal,

La solidaridad es un valor fundamental pero también una herramienta que los ciudadanos, adultos y niños, deben utilizar para que la igualdad y la justicia se hagan realidad. (...) Entonces decidimos poner en marcha un plan de cooperación con la ayuda de los padres de los alumnos. El plan, todavía hoy sigue funcionando y ha permitido, progresivamente, la construcción de nuevas aulas y de una escuela infantil laboral, el equipamiento de estos lugares con el material correspondiente, la formación de los enseñantes y las educadoras, la instalación de agua potable y la creación de un huerto escolar cooperativo...⁽¹⁰⁶⁾

Novamente, e porque a aplicação dos direitos da criança não é uniforme, por variados e múltiplos factores, aprender a actuar pela cooperação, pela solidariedade com os mais desfavorecidos é uma parte integrante do pleno desfrute do direito à educação. De facto, com este tipo de iniciativa, as crianças, acima de tudo, aprendem e tomam consciência de que, a pesar das dificuldades, “La situación de los niños en el mundo, su explotación, el analfabetismo, etc. hacen que la obligación de crear «una enseñanza primaria para todos» sea un principio fundamental”⁽¹⁰⁷⁾.

O direito à segurança jurídica (artigos 11º, 12.2, 22º, 37º e 40º)

O exercício da liberdade em circunstâncias específicas só pode ser garantido nas crianças por meio de uma segurança jurídica, consagrada de forma concreta e especial. É mediante esta ideia que a Convenção dos Direitos da Criança proclama e exige aos Estados Partes, por meio do seu artigo 37º, que a criança seja afastada de qualquer tipo de situação que evoque tortura, crueldade ou penas despropositadas e degradantes. Ao mesmo tempo, é deliberado que “a pena de morte e a prisão sem possibilidade de libertação não serão impostas por infracções cometidas por pessoas com menos de 18 anos”⁽¹⁰⁸⁾. Do mesmo modo, é determinado que a criança não pode ser privada, arbitrária e ilegalmente, da sua liberdade e, em casos excepcionais, decorrentes da sua captura, devido a actos graves por ela cometidos, os Estados Partes devem empreender esforços no sentido de, em caso de reclusão, “ser tratada com humanidade e o respeito

⁽¹⁰⁶⁾ *Ibidem*, p. 47

⁽¹⁰⁷⁾ *Ibidem*, p. 46

⁽¹⁰⁸⁾ Dentro do contexto que estamos a abordar torna-se relevante aqui relembrarmos que um dos motivos da não ratificação da Convenção dos Direitos da Criança por parte dos E.U.A. de deveu aos pressupostos do artigo 37º.a), em virtude da sua posição relativamente à pena de morte e prisão perpétua poder ser antecipada para antes dos dezoito anos.

devido à dignidade da pessoa humana e de forma consentânea com as necessidades das pessoas da sua idade”. Simultaneamente, e “a menos que, no superior interesse da criança, tal não pareça aconselhável, tem o direito de manter contacto com a sua família através de correspondência e visitas, salvo em circunstâncias excepcionais”. Dentro destes propósitos, e em situações decorrentes de infracções agravadas, é reclamada uma rápida assistência jurídica e uma assistência adequada. Os Estados Partes devem tomar as medidas mais adequadas em relação à criança a quem foi atribuído o estatuto de refugiada devendo, por isso, ser-lhe prestada assistência e protecção (artigo 22º), o mesmo devendo ocorrer, caso ela tenha sido deslocada ou retida de forma ilícita no estrangeiro (artigo 11º).

Porque a Convenção concede à criança “a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo de legislação nacional” (art. 12º.2), há que ter em consideração a sua opinião ou, ao invés, caso decida não falar, respeitar a sua decisão. Entretanto, o artigo 40º proporcionou novas garantias a crianças ou jovens delinquentes aos quais deve ser concedida uma defesa e um processo especial que tenha em conta a sua idade. Porém, em alguns países são empreendidos esforços no sentido de permitir que este tipo de infracções seja resolvido sem recorrer a processos judiciais, aplicando-se, neste sentido, medidas inovadoras que visem resolver situações concretas de delinquência juvenil: «mediación autor-víctima, reparación penal, trabajo a favor de la comunidad, etc. Estas medidas de reparación tienen como objetivo responsabilizar más que reprimir y pretenden conseguir que el menor tome conciencia de su acto, que lo reconozca y que asuma sus consecuencias»⁽¹⁰⁹⁾. Directa ou indirectamente, o menor reparará aquilo que fez em detrimento de alguém ou da comunidade, através de atitudes benfeitorizadas que promovam a execução de uma ou várias actividades em benefício do(s) queixoso(s). Este tipo de procedimento, no âmbito do qual é feita justiça a partir da reparação de algo que poderia ter provocado danos irreversíveis na personalidade e conduta da criança, é um princípio que pode ser ajustado no seio do circuito escolar, nomeadamente quando, e a título de exemplo, ocorrem furtos ou actos de vandalismo. Obviamente que a liberdade reconhecida à criança não pode ser identificada com libertinagem: nestes

⁽¹⁰⁹⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 62

casos, o professor deverá pedir ao aluno ou alunos implicados que digam a verdade. Caso não o façam, não assumindo desta forma as suas responsabilidades, o ideal será pedir a eventuais testemunhas a denuncia das infracções. Em situações como esta, e para que, de forma alguma, alguém seja acusado por um acto que não cometeu, há que, como defende Bernard Defrance, «instruir los hechos, en el sentido jurídico del término, utilizando las técnicas de investigación necesarias para establecer las pruebas. Y en caso de que la instrucción no llegue a buen fin, habrá que archivar el caso»⁽¹¹⁰⁾. Em relação a situações deste tipo, que não deverão ser muito raras no âmbito dos estabelecimentos de ensino, a escola deverá ser meticulosa para que, ela própria, não vulnere os princípios de que é transmissora. De qualquer modo, há que promover esforços que consciencializem os alunos dos seus direitos e das suas liberdades mas também dos seus deveres e das suas responsabilidades como cidadãos.

2.3.4. Um apontamento de apreciação global da Convenção

Proceder a uma espécie de avaliação após o percurso que acabamos de efectuar, quer em termos de conteúdo quer em termos de cumprimento prático da Convenção, torna-se quase inevitável, atendendo aos pressupostos do nosso estudo. Não obstante a existência de alguns elementos por nós considerados menos exequíveis, isto não implica estar a pôr em causa o carácter eminentemente positivo do texto convencional, em termos de um efectivo reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Trata-se apenas de registar algumas incongruências entre o propugnado no texto convencional e a realidade de que todos temos conhecimento. Efectivamente, «As evidências têm demonstrado que, após a sua ratificação, pelos Estados Partes, continuou a verificar-se, quase que invariavelmente, a adopção do mesmo sistema de direitos anteriormente à ratificação da Convenção»⁽¹¹¹⁾.

Porque a concepção de criança é muito similar à de adulto, isto significa dizer que, apesar de diferentes, ambos são seres humanos que, perante isso, devem ser respeitados e tratados como tais. À luz destas considerações, não será de estranhar que uma grande percentagem do articulado convencional se tivesse mantido bastante fiel ao

⁽¹¹⁰⁾ Defrance, Bernard (2001). Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p.p. 63-64

⁽¹¹¹⁾ Soares, Natália. “Direitos da Criança: Utopia ou Realidade?”. In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: Contextos e Identidades*, op.cit. p. 84

que a Declaração dos Direitos do Homem promulgou em 1948. A substancial diferença que, sem dificuldade, encontramos, regista-se ao nível da particular vulnerabilidade da criança, em função da qual é exigida uma protecção e cuidados especiais.

Um dos aspectos menos pertinentes, sobre o qual, ainda que superficialmente, já tivemos oportunidade de nos pronunciar, diz respeito à questão da efectividade dos mecanismos de controlo sobre a protecção e real consumação dos direitos da criança pelos Estados Partes. Ora, se as funções deste mecanismo se limitam a uma leitura dos relatórios periódicos ⁽¹¹²⁾ enviados pelos países membros ao Comité, sem que, contudo, haja uma preocupação evidente em realizar constatações *in loco*, muito dificilmente se terá uma noção exacta da aplicabilidade dos direitos contemplados pela Convenção. Dentro desta óptica de acção, o máximo que poderá advir das funções deste mecanismo serão algumas observações ou sugestões que, *a priori*, muito dificilmente permitirão saber se serão ou não tidas em conta pelos seus destinatários. Neste sentido, o facto de não existir uma entidade responsável, com competência para exigir responsabilidades aos Estados infractores, remete para uma constante dúvida no que se refere à consagração daquilo que, por direito, não deve ser negado à criança. Como tal, concordamos com Burgoa quando alega que «el cumplimiento de la Convención se deja a la buena fe de los Estados Partes. La supervisión del Comité es, a todas luces, insuficiente y carente de todo valor vinculante» ⁽¹¹³⁾.

Em termos de redacção, a existência de uma série de expressões “elásticas” como “de acordo com o direito aplicável”, “salvo em circunstâncias excepcionais”, “segundo os recursos disponíveis” ou “sempre que seja possível”, limitam o alcance do cumprimento do articulado pelos Estados membros, levando a interpretações restritivas face ao seu conteúdo. O que deste aspecto transparece, tal como nos mecanismos de controlo, é que fica ao critério de cada país e das suas disposições internas fazer da Convenção um texto real.

Outro elemento que continua a suscitar inquietação diz respeito ao camuflado modo como é determinado o momento, a partir do qual a criança é sujeito de direitos. No seu preâmbulo, a Convenção mantém a célebre expressão “tanto antes como depois do nascimento” permitindo que para uns a apreensão desse momento corresponda ao

⁽¹¹²⁾ Nos ditos relatórios, estão implícitas as medidas que cada Estado Parte adoptou no sentido de dar cumprimento aos direitos reconhecidos pela Convenção. Falta saber se essas medidas são congruentes com a prática.

⁽¹¹³⁾ Burgoa, José. *La Convención de los Derechos del Niño*, op.cit. p. 161

período logo após a concepção e, para outros, somente após o nascimento. Sobre esta questão, Burgoa entende que “los progenitores no tienen el «derecho» de decidir sobre la existencia o inexistencia del nasciturus, puesto que se trata de outra vida con derechos próprios; entre ellos, el derecho a la vida, presupuesto de todos los demás derechos»⁽¹¹⁴⁾.

Outra inconsistência adaptável à realidade contemporânea diz respeito à «disparidade entre os seus princípios e as diferentes condições reais de vida das populações infantis. As desigualdades para com as crianças não acabaram no momento em que a Convenção foi ratificada»⁽¹¹⁵⁾, razão pela qual um efectivo cumprimento dos direitos da criança nem sempre é salvaguardado, graças a aproveitamentos políticos de alguns Estados Partes, em função dos seus interesses momentâneos.

Este conjunto de elementos, menos favoráveis a uma real consagração do texto convencional de 1989, talvez ajude a explicar porque razão, mais de quinze anos após a sua proclamação, uma em cada quatro crianças viva na pobreza, 150 milhões de crianças em idade escolar não beneficiem do direito à educação, milhões de crianças morram anualmente devido a doenças evitáveis, 40 milhões de nascimentos não sejam registados...⁽¹¹⁶⁾ Esta evidência conjuntural explica porque razão, e apesar da progressiva consciencialização das sociedades em prol da infância e dos seus direitos, “o século passado, a que alguns chamaram o século da criança, chegou ao fim sem ter cumprido integralmente a sua missão de garantir às crianças do mundo os três tipos de direitos básicos – provisão, protecção e participação”⁽¹¹⁷⁾. Dentro do mesmo contexto, também Fernandes entende que “entre a definição daquilo que deve ser o respeito pela dignidade e personalidade da criança e a constatação das situações reais das crianças em todo o mundo vai uma distância considerável”⁽¹¹⁸⁾.

A panorâmica traçada em torno da evolução dos direitos da criança onde, concomitantemente, e pela descrição e análise do conteúdo dos três textos específicos da infância, se tornou relevante lançar algumas questões actuais onde a aplicabilidade dos direitos se revela problemática, não deixa de testemunhar que, apesar de uma

⁽¹¹⁴⁾ *Ibidem*, p. 164

⁽¹¹⁵⁾ Soares, Natália. “Direitos da Criança: utopia ou realidade?”. In Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit. p. 84

⁽¹¹⁶⁾ Formosinho, Júlia. “Introdução”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit.p.18

⁽¹¹⁷⁾ *Ibidem*, p. 15

⁽¹¹⁸⁾ Fernandes, António. “A Mundividencia Cristã da Criança numa Perspectiva Histórica: entre a concepção pessimista e a concepção optimista da criança”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit.p. 263

perspectiva mais pessimista, esta, com efeito, “deve ser contrabalançada com a análise histórica (...) que reflecte uma evolução enorme ao longo destes vinte séculos. Desta análise histórica podemos tirar algum optimismo”⁽¹¹⁹⁾.

Sob este ponto de vista, torna-se crucial assinalarmos que, num espírito do tempo em que, gradualmente, foram superadas barreiras entre o adulto e a criança, atenuadas assimetrias em prol da horizontalidade e democraticidade das relações, a criança, porque é «um mesmo», todavia diferente na sua identidade e subjectividade, adquiriu, porém, o estatuto de actor social, personagem activa na participação social e na partilha de tomadas de decisões nos seus mundos de vida⁽¹²⁰⁾.

3. A VISIBILIDADE DOS DIREITOS DA CRIANÇA:

Sua Presença em Documentos de Âmbito Geral ou Complementar

3.1. Normas Gerais Universais

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Como já foi mencionado, embora esta declaração não se dirija directamente à infância, incorpora algumas referências específicas em relação à criança. Embora a máxima desta declaração retome os propósitos de 1789⁽¹²¹⁾, é denotada alguma sensibilidade relativamente à condição infantil, muito em virtude da hecatombe decorrente das duas grandes guerras mundiais ter acentuado o estatuto de fragilidade e vulnerabilidade da criança, alvo inocente das querelas dos adultos, principalmente das de grande envergadura.

Esta declaração, adoptada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, terá assim constituído o primeiro instrumento internacional que enunciou direitos não só de carácter civil e político como também de natureza económica, social e cultural de que todos os seres humanos devem beneficiar, incluindo as crianças. De facto, no seu artigo 25º.2 é proclamado que «A maternidade e a infância têm direito a ajuda e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma

⁽¹¹⁹⁾ *Ibidem*

⁽¹²⁰⁾ Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. “As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit. p. 20

⁽¹²¹⁾ «Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos» (art. 1º)

protecção social». Sobre esta questão, torna-se categórico acrescentar o valor que, neste mesmo artigo, a vertente sócio-jurídica representa, sobretudo para crianças ilegítimas, concebidas como portadoras dos mesmos direitos. Este foi um aspecto que, e como já tivemos oportunidade de constatar, sempre foi alvo de acesas polémicas, basicamente pela discriminação a que este tipo de crianças se sujeitava, quer em termos sociais, quer em termos legais.

Outro aspecto que, de forma indirecta, se conecta à condição infantil pode ser encontrado no artigo 26º na medida em que, ao evocar no seu ponto 1º, que «Toda a pessoa tem direito à educação» devendo esta ser «gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental», tem subjacente todo o processo educativo do indivíduo, principalmente nos primeiros anos de vida, aspecto que tanto a primeira como a segunda versão do texto declaratório de 1924 não considerou pertinente integrar no esboço das suas principais preocupações. No ponto 2. do mesmo artigo, podemos também observar que «aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos», muito embora seja ocultada qualquer referência ao tipo de educação e se será, ou não, a mais adequada sendo, aqui, atribuído mais uma vez aos progenitores um direito que, no nosso entender, se identifica mais com um dever.

As alusões à criança, embora parcas, devem ser remetidas para o período correspondente à redacção desta declaração. Embora pedagogicamente efervescente, graças aos ideais proclamados pela Escola Nova, há que atender a toda uma conjuntura político-social, cujos pressupostos faziam emanar outro tipo de preocupações, longe daquelas que, alguns decénios mais tarde, viriam a ser reclamadas, sobretudo em termos de liberdade. De qualquer modo, no mesmo ano em que é reformulada a Declaração de Genebra, não esqueçamos que a máxima pretensão era “proteger a criança de...”

Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966)

Como já aludimos neste capítulo, ainda que de forma ténue, quer este Pacto, quer o Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos, foram adoptados no seio das Nações Unidas, reconhecendo à criança o incontestável direito a uma protecção especial, sobretudo graças à sua condição de menor e de incontestável vulnerabilidade. Assim, este Pacto, também conhecido por PIDESC, terá estabelecido normas com maior poder vinculante, obrigando o Estado a respeitar, proteger e implementar estes direitos

para que fosse garantido o seu desfrute, marcando os desígnios de um tratado que promove um estatuto igualitário e indiscriminatório a todos os seres humanos, independentemente da sua classe social. O fundamento deste propósito, encontrado em alguns artigos de ambos os pactos, terá servido de sustento ao Grupo de Trabalho da O.N.U., incumbido de elaborar o texto convencional, para a realização do seu articulado, mormente no que se refere à selecção dos direitos-protecção. Em virtude deste facto, por nós entendido de extrema importância para este estudo, consideramos que uma análise da abrangência dos artigos proclamados em 1966 em prol da infância se reveste, assim, de capital interesse.

Após uma leitura detalhada, consideraremos aqueles artigos mediante os quais são evocadas contundentes medidas em benefício da protecção infantil. A sua adopção ter-se-ia revelado determinante, quase duas décadas depois, aquando da proclamação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Neste sentido, iremos pôr em relevo os seguintes princípios estabelecidos pelo pacto em análise:

- uma protecção e assistência especiais devem ser concedidas à família, no sentido de proporcionar aos filhos uma educação e formação ajustada (art.10º.1);
- declara que devem ser tomadas todas as medidas especiais de protecção e assistência a crianças e adolescentes, de forma indiscriminada, independentemente da situação familiar. Simultaneamente, evoca que a lei nacional deve sancionar quaisquer indícios de exploração da mão-de-obra infantil, antes da idade mínima obrigatória (art. 10º.3);
- é proclamado que todas as pessoas têm direito a um nível de vida suficiente (art.11º);
- os Estados Partes devem assegurar a diminuição da mortalidade infantil, tal como um salutar desenvolvimento da criança (art. 12º.2 – a)
- os Estados Partes devem reconhecer que toda a pessoa tem direito à educação, com o propósito de promover o seu pleno desenvolvimento (art.13º.1)
- os Estados membros do Pacto devem respeitar a liberdade dos pais, no que se refere à escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, caso entendam optar ou pelo público, ou pelo privado (art.13º.3)

Após esta leitura, e depois da análise que fizemos nas páginas anteriores ao conteúdo do articulado convencional, verificamos que, efectivamente, o teor destes princípios se pode encontrar, nomeadamente nos artigos 5º, 18º, 19º, 24º.a), 27º, 28º e 32º da Convenção dos Direitos da Criança.

Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966)

No que concerne a este Pacto, e continuando a atender à preocupação básica de proteger a criança, contempla, no seio dos seus 53 princípios, alguns artigos que também se terão revelado determinantes para a fundamentação dos direitos-protecção, proclamados em 1989. Deste modo, torna-se crucial destacar os seguintes:

- proibição da pena de morte a menores de dezoito anos (art.6.5);
- os menores com julgamento pendente, devem ser levados a tribunal com a maior brevidade possível, com vista a uma rápida resolução do seu problema (art.10.2 – b);
- em caso de detenção, os menores devem ficar separados dos adultos e ser tratados congruentemente com a sua idade e condição jurídica (art.10º.3);
- caso o menor assim desejasse, a sua sentença não seria publicada (art.14º.1);
- em situações mediante as quais o menor é submetido a uma acção judicial, para efeitos penais, dever-se-á ter em conta a sua condição e a importância de estimular a sua readaptação social (art.14.4);
- em caso de dissolução do matrimónio, proclamava que deviam ser tomadas todas as medidas que garantissem a protecção necessária dos filhos (art.23º.4);
- no seu artigo 24, este pacto estabelece também que

Toda a criança tem direito, sem discriminação alguma, por motivos de raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, posição económica ou nascimento às medidas de protecção que a sua condição de menor exige, tanto por parte da família como da sociedade e do Estado. Toda a criança será registada imediatamente após o seu nascimento e deverá ter um nome. Toda a criança tem direito a adquirir uma nacionalidade.

Tal como ocorreu relativamente ao conteúdo de alguns artigos do Pacto anterior, também neste caso o Grupo de Trabalho da O.N.U. socorreu-se dos fundamentos do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos para a redacção da Convenção. Deste modo, os mesmos pressupostos podem ser encontrados nos artigos 2º, 3º.2, 6º, 7º.1, 8º.1, 9º, 16º.2, 37º, 40º.1, 40º.2 e 40º.3 do texto convencional. Esta visibilidade reflecte a importância que foi concedida pelos redactores de 1989 a este pacto. Realce para o artigo 2º da Convenção, nos seus pontos 1 e 2, cujo teor se circunscreve em larga escala aos fundamentos previstos no artigo 24º do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Sem descurar todos os outros, este é um aspecto que não poderia passar indiferente à nossa análise, sobretudo graças ao respeito evocado face à criança, à sua condição e, acima de tudo, ao seu estatuto de pessoa como sujeito de direitos.

3.2. Normas Gerais de Carácter Social

Carta Social Europeia (1961)

Este documento, adoptado a 18 de Outubro de 1961, em Turim, só a 1 de Junho de 1982 é assinado por Portugal. No âmbito dos trinta e oito princípios que contempla, destaque para o artigo 7º, de acordo com o qual são proclamados os direitos da criança e dos adolescentes a uma protecção especial. Comportando um total de dez alíneas, fixa a idade mínima de admissão ao trabalho para os quinze anos, exceptuando trabalhos ligeiros que não ponham em perigo a integridade física e moral da criança. Estabelece, por isso, uma idade mínima mais elevada para ocupações consideradas perigosas proibindo, ao mesmo tempo, que as crianças em idade escolar obrigatória trabalhem, possibilitando-lhes assim o pleno desfrute dessa escolaridade.

Estas medidas estendem-se à inequívoca preocupação de «assegurar uma protecção especial contra os perigos físicos e morais a que as crianças e adolescentes estejam expostos, nomeadamente contra os que resultem de forma directa ou indirecta do seu trabalho» (art. 10º.10). É de lamentar, porém, que, tal como muitos outros direitos, sejam denunciadas diariamente infracções que, em pleno século XXI, em tudo contrariem medidas já consciencializadas e proclamadas há mais de quarenta anos.

Para além de, numa larga parcela dos artigos, o termo “qualquer pessoa” ter subjacente a criança, sublinhe-se que também o artigo 17º faz referência ao direito da

mãe e do filho a uma protecção social e económica. Para tal, prevê que «as Partes Contratantes tomarão todas as medidas necessárias e apropriadas a este, incluindo a criação ou a manutenção de instituições ou de serviços apropriados».

Convénio nº 138 da O.I.T. (1973)

Após a Carta Social de 1961, terá sido por meio deste Convénio que se estabeleceu, de forma efectiva, no âmbito mundial, a idade mínima para a admissão ao emprego. Diz-se nesse Convénio «ter chegado o momento de adoptar um instrumento geral sobre a matéria, que substitua gradualmente os actuais instrumentos, aplicáveis a limitados sectores económicos, com vista à total abolição do trabalho infantil». Desta forma, é determinada uma protecção directa à infância no que se refere a uma das infracções mais generalizadas a nível europeu e mundial: a exploração da mão-de-obra infantil. Foi com a adopção das medidas proclamadas neste Convénio que a idade mínima para o início da actividade laboral é categoricamente estabelecida nos quinze anos. Tal pressuposto está contemplado no art.2º.3. Este Convénio estabeleceu um denominador comum ajustável a todos os Estados Membros e a determinação desta idade foi supostamente definida atendendo a um pressuposto de carácter universal, em função do qual se dava por terminada, na altura, a escolaridade obrigatória. Concomitantemente, apelava aos Estados Partes que, progressivamente, elevassem essa idade mínima geral (art.1º).

De uma maneira geral, baseou-se em muitos dos intentos contemplados pela Carta Social Europeia, nomeadamente na realização de trabalhos ligeiros, entre os treze e os quinze anos, desde que não prejudicassem a saúde e o desenvolvimento da criança (art.7º), assim como «Não será inferior a dezoito anos a idade mínima para admissão a qualquer tipo de emprego ou trabalho que, pela sua natureza ou circunstâncias em que for executado, possa prejudicar a saúde, a segurança e a moral do jovem» (art.3º).

Convénio nº 182 da O.I.T. (1999)

Este Convénio, relativo à interdição das piores formas de trabalho das crianças e à acção imediata com vista à sua eliminação, foi proclamado em Genebra a 17 de Junho de 1999, funcionando como um instrumento jurídico que identifica as situações de

exploração da criança consideradas como absolutamente inaceitáveis, tais como o recrutamento forçado de crianças em conflitos armados, escravatura ou práticas análogas, trabalhos forçados, sua utilização para fins pornográficos ou de prostituição ou alvo de actividades ilícitas, como a produção e tráfico de estupefacientes (art.3º).

Partindo da definição contida no art.1º da Convenção de 1989, este Convénio terá, de igual modo, definido criança como todo o ser humano com idade inferior a dezoito anos (art.2º) e recordando, nomeadamente, o Convénio nº 138, de 1973, e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, postula como sendo de extrema importância «a necessidade de libertar as crianças envolvidas de todas essas formas de trabalho e de assegurar a sua readaptação e a sua integração social»

Contemplando dezasseis artigos, totalmente direccionados no sentido de salvar a criança, no que se refere a todas e quaisquer formas de negação dos seus direitos como pessoa, solicita aos Estados Membros que sejam tomadas as

(...) medidas apropriadas a fim de se ajudarem mutuamente para aplicarem as disposições da presente Convenção, através de uma cooperação e ou uma assistência internacional reforçadas, incluindo através de medidas de apoio ao desenvolvimento económico e social, aos programas de erradicação da pobreza e à educação universal (art.8º).

O Convénio nº 183 da O.I.T. foi ratificado por Portugal em 1 de Junho de 2000, muito embora, quer no nosso país, quer por todo o planeta, os seus propósitos ainda sejam uma miragem aos olhos de muitas crianças do mundo.

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000)

Os pressupostos desta carta, contemplando todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, foram aprovados pelo Parlamento Europeu a 18 de Dezembro de 2000. Circunscrevendo o seu campo de actuação ao continente europeu, os seis capítulos que comporta reportam-se, de forma concreta, aos ideais de dignidade (Cap. I), de liberdade (Cap. II), de igualdade (Cap. III), de solidariedade (Cap. IV), de cidadania (Cap. V), de justiça (Cap. VI), sendo o sexto e último destinado à apresentação de disposições gerais.

Embora ao evocar termos como “todas as pessoas” tenha subjacente a criança, podem-se, contudo, encontrar alguns princípios destinados especificamente à infância. Exemplo disso é o Capítulo III cujos pressupostos, tendo por referência o valor da

igualdade entre todos os seres humanos, atendem, no seu artigo 24º, aos Direitos da Criança, sublinhando aspectos inerentes quer ao benefício de direitos-protecção, quer ao de direitos-liberdades:

1 – As crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade.

2 – Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.

3 – Todas as crianças têm o direito de manter regularmente relações pessoais e contactos directos com os progenitores, excepto se isso for contrário aos seus interesses.

Também o artigo 32º decreta a proibição do trabalho infantil e destaca a necessidade constante de uma protecção aos jovens que tenham iniciado actividades laborais. Neste sentido, decreta que «É proibido o trabalho infantil. A idade mínima de admissão não pode ser inferior à idade em que cessa a escolaridade obrigatória, sem prejuízo de disposições mais favoráveis aos jovens e salvo derrogações bem delimitadas». Entretanto, a protecção contra o despedimento por motivos inerentes à maternidade, o direito a uma licença paga por maternidade e a uma licença parental pelo nascimento ou adopção de um filho, são direitos que podemos ver contemplados no artigo 33º.

Com base na partilha de um futuro assente não só na paz como em valores comuns, inerentes à condição humana, terá sido prioridade da união europeia privilegiar exactamente «os valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade», paralelamente ajustados aos «princípios da democracia e do Estado de Direito». Para tal, a criança não terá sido, de modo algum, excluída destes propósitos, graças ao estatuto que, de forma lenta mas progressiva, passou a ocupar na comunidade dos iguais, na qual todo e qualquer ser humano «é colocado no cerne da sua acção»⁽¹²²⁾.

⁽¹²²⁾ In Preâmbulo da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000)

3.3. Documentos Específicos Destinados à Infância

Carta Europeia dos Direitos da Criança (1992)

Com o intuito de acrescentar alguns elementos tidos como relevantes pelos Estados Partes europeus, no que concerne à criança residente na Europa, foi redigida a Carta Europeia dos Direitos da Criança e proclamada a 8 de Julho de 1992.

O seu conteúdo, primordialmente fundamentado nos desígnios do texto convencional de 1989, adquire uma maior abrangência, sobretudo no que se refere a alguns princípios que a Convenção não conseguiu, de certa forma, especificar. Embora de forma pouco exaustiva, tentaremos apresentar, em virtude da sua relevância para os propósitos da nossa análise, aqueles elementos que, pela sua importância, se conseguiram destacar. No sentido de facilitar uma melhor compreensão, a sua identificação será realizada em conformidade com a mesma ordem proposta aquando da interpretação do articulado convencional. Assim, reportar-nos-emos apenas aos artigos que, de algum modo, se distinguiram pela inovação a que se propuseram, três anos após a proclamação da Convenção de 1989.

O primeiro ponto de interesse centra-se no art. 8º.1, referente à responsabilidade penal que, ao ser confrontado com o art. 40º da Convenção, vai mais longe ao determinar que «Para efeitos penais, considerar-se-á a idade de 18 anos como a idade mínima para que possam ser-lhes (às crianças) exigidas as respectivas responsabilidades»⁽¹²³⁾.

Entrando no âmbito dos ditos direitos-liberdades, no que concerne ao direito de informação, a Carta Europeia acrescenta que devem ser «fornecidas as informações relativas à sua origem biológica» (art. 8º.10), elemento cujo teor vai ainda mais longe daquele que a Convenção previa e que, mesmo assim, implicou que fossem levantadas reservas relativamente a esta questão, como vimos, nomeadamente em países como a França, Noruega, Polónia e Dinamarca.

Quanto ao direito à liberdade religiosa, o art. 8º.21 deste documento, em virtude da Europa ser palco de múltiplas manifestações multiculturais, propõe não só um controlo mais arrojado sobre grupos ou seitas que possam suscitar na criança efeitos

⁽¹²³⁾ Em relação a este aspecto, torna-se relevante relembrarmos que, no seu art. 40º.3.a) os Estados Partes limitam-se a garantir “o estabelecimento de uma idade mínima abaixo da qual se presume que as crianças não têm capacidade para infringir a lei penal”, não decifrando qualquer resposta à pergunta “que idade mínima?”.

perversos, como também a introdução nos sistemas educativos de uma informação específica, quer sobre as diversas religiões, quer sobre a ética e direitos individuais. A este propósito, Fernandes argumenta que,

Com estas medidas a C.E. abandona a interpretação liberal da neutralidade e laicidade do Estado como abstenção na escola pública de qualquer forma de informação religiosa, a qual ficaria reservada à esfera privada do indivíduo ou da família. Trata-se de uma medida que visa não apenas defender a criança da endoutrinação ou coacção religiosa mas também proporcionar-lhe informações adequadas para a sua curiosidade cultural e abertura de vias pluralistas de resposta para as suas inquietações religiosas ⁽¹²⁴⁾.

No que diz respeito ao direito de associação e participação, a Carta Europeia, relativamente ao proclamado na Convenção, acrescenta explicitamente, no seu art. 8º.28, a participação em actividades desportivas. É, porém, no direito de circulação que a Carta Europeia o afirma sem quaisquer aspectos restritivos para as crianças residentes na União Europeia, salvo se tal não for acordado de maneira congruente com os progenitores ou responsáveis legais (art. 8º.18).

Deste modo, no âmbito dos direitos-liberdades, e embora a Carta Europeia tenha acrescentado alguns elementos de irrefutável relevância, sublinhe-se que se manteve muito similar aos pressupostos da Convenção, isto no que concerne ao direito de audição, ao de petição, ao de pensamento e expressão e ao de objecção de consciência.

Incidindo, de seguida, o nosso olhar sobre os direitos-protecção e, portanto, nos direitos que requerem a intervenção do Estado, serão os direitos respeitantes à vida os primeiros a serem contemplados pela nossa análise, circunscrita aos desígnios considerados pela Carta. Assim, podemos constatar, nos seus artigos 8º.8, 8º.30, 8º.32, 8º.33, 8º.34 e 8º.35, que terá acrescentado não só o direito da criança à protecção contra doenças venéreas, como também ao direito a um ambiente não poluído, a uma habitação salubre e condigna, a uma alimentação equilibrada assim como o direito a negar quer experiências científicas ou terapêuticas, quer tratamentos que se revelem desajustados ou testes de diagnóstico, sem a devida autorização dos pais, ou dos representantes legais.

⁽¹²⁴⁾ Fernandes, António. “Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas”. In Formosinho, Júlia (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea*, op.cit. p. 36

Nos direitos respeitantes à integridade física e psicológica da criança, a Carta Europeia distancia-se parcialmente da Convenção em virtude de ter imposto aos Estados da União Europeia que estes direitos sejam exercidos em termos jurídicos. De facto, e tal como é evocado no seu art. 8º.19 «Caso sejam submetidas a tortura, tratamentos desumanos, cruéis ou degradantes por parte de qualquer entidade pública ou privada, esta circunstância será considerada como uma agravante especial». Do mesmo modo, a objecção de consciência não é circunscrita à participação da criança em hostilidades bélicas ou conflitos armados mas também a correntes filosóficas, éticas, religiosas e pedófilas, isto «de acordo com as legislações em vigor nos Estados Membros» (art. 8º.21).

Quanto aos direitos familiares, e retendo como princípio básico, salvo casos excepcionais, que toda e qualquer criança tem direito a uma família, coabitar com ela, recebendo, em simultâneo, uma educação e orientação, sublinhe-se que a Carta concretiza um elemento crucial, em prol dessa assistência, ao declarar que «Os pais trabalhadores deverão também gozar de licenças para se ocuparem dos filhos» (art. 8º.11).

Os direitos económicos e sociais são evocados na Carta Europeia atendendo a normas mais precisas do que a Convenção. De facto, fixa a idade mínima de 16 anos para a admissão a um emprego permanente (art. 8º.39); no caso de trabalhos mais ligeiros, aliados ao mundo do espectáculo, da cultura ou participação em actividades sazonais ou de formação profissional, define condições concretas, excluindo radicalmente tanto trabalhos subterrâneos e nocturnos como aqueles que prevêm horas extraordinárias; as crianças com idade superior a 16 anos, caso desempenhem uma actividade laboral, terão direito a uma remuneração que deve ser digna e suficiente e «Quando ocupem uma função de igual valor e nas mesmas condições de um adulto deverão beneficiar de igualdade de tratamento no que se refere ao salário, acesso à formação profissional, segurança social, condições de trabalho e normas de higiene e segurança» (art. 8º.40).

Relativamente aos direitos educativos e culturais, a Carta, embora retome os mesmos princípios convencionais, complementa-os através de todo um conjunto de elementos ajustáveis ao contexto europeu. Como tal, preconiza que na educação escolar deve ser garantido o respeito quer pela diversidade étnica, quer pela diversidade social,

afirmando, para isso, uma série de direitos que devem ser salvaguardados, no sentido de: respeitar as diferenças culturais de outros países ou regiões; tentar erradicar o racismo e a xenofobia, com vista a uma igualdade de acesso à educação (art. 8º.35), independentemente da raça, cor, religião ou condição social (art. 8º.37); as crianças poderem beneficiar da aprendizagem da língua do país onde residem e, se possível, da sua própria língua ou cultura (art. 8º.27) podendo, inclusivamente, transferir-se de um Estado para outro, caso esse seja o seu melhor interesse (art. 8º.38).

Finalmente, e no que concerne aos direitos que visam a segurança jurídica, a Carta acrescenta que, em caso de delito, a criança deverá beneficiar de todas as garantias e assistência especial durante o processo; sendo reconhecida como culpada, a sua retenção não deverá ocorrer numa prisão de adultos mas tomadas medidas de reeducação e de reinserção social (art. 8º.23).

A Carta impõe também aos Estados membros que a criança reclame uma protecção especial contra toda e qualquer forma de escravidão, violência ou exploração sexual, devendo, para tal, serem tomadas medidas congruentes e capazes de impedir quer sequestros, quer a venda ou exploração de crianças (art. 8º. 19).

Na múltipla legislação que, no decurso do século XX, foi sendo promulgada em prol da criança e do seu estatuto, a Carta Europeia dos Direitos da Criança correspondeu a um dos principais documentos sobre a infância, enriquecendo, inclusive, alguns dos desígnios contemplados pela Convenção de 1989. Efectivamente, aquilo que nela vimos acrescentado enuncia e regula situações específicas em relação à criança, às quais a humanidade deve estar atenta, dia após dia, ano após ano. Só desta forma se tornará possível minimizar as sucessivas infracções e violações de que, em pleno século XXI, a condição infantil ainda é alvo.

Convénio Europeu Sobre o Exercício dos Direitos da Criança (1996)

Tendo como objectivo uma crescente cooperação jurídica internacional, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa bem como o Comité de Ministros e outros comités, têm implementado crescentes esforços no sentido do estatuto da infância continuar a ser reforçado, elegendo-o, por isso, como uma das suas principais incumbências. Congruentemente com tais pressupostos, a realização deste Convénio, tendo-se interessado por prevenir uma rápida concretização de todo o processo de

ratificação da Convenção dos Direitos da Criança de 1989 (Cap. V, art.21º), correspondeu, sobretudo, a um marco jurídico cuja abrangência visava facilitar o exercício dos direitos da criança. Favorecer a sua promoção estava, assim, no topo dos seus objectivos, aspecto que o art. 1º, do Capítulo I, realça ao evocar que

The object of the present Convention is, in the best interests of children, to promote their rights, to grant them procedural rights and to facilitate the exercise of these rights by ensuring that children are, themselves, or through other persons or bodies, informed and allowed to participate in proceedings affecting them before a judicial authority.

Um outro elemento contemplado por este Convénio diz respeito aos litígios que, muitas vezes, afectam a infância sobretudo em situações concretas, de acordo com as quais a criança tem o direito de ser informada, de ser ouvida ou, caso o deseje, de requerer um representante legal. Em virtude desta questão e do melhor interesse da criança, o Capítulo II, ao enunciar algumas definições, inclui, no seu art. 2º, a definição de *relevant informations*, considerando que esta deverá ser «appropriate to the age and understanding of the child, and which will be given to enable the child to exercise his or her rights fully unless the provision of such information were contrary to the welfare of the child». Dentro destes propósitos, foram estabelecidos deveres específicos e concretos aos juízes, isto relativamente às informações que devem dar às crianças, esclarecendo terminologias ou conceitos susceptíveis de causar interpretações múltiplas e diferenciadas.

A relevância concedida pelo acervo de documentação e de legislação relativamente à infância, no decurso do século XX, com destaque para as Declarações de 1924, de 1959 e, acima de tudo, para a Convenção de 1989, revela uma efectiva conquista de novos campos no universo dos direitos da criança. Efectivamente,

Os diferentes documentos que desde o início do século têm vindo a ser elaborados, no sentido de providenciar à criança um conjunto progressivamente mais alargado de direitos, são o resultado, por um lado, da crescente valorização que a infância tem vindo a assumir, e, por outro lado, o reconhecimento de necessidades e respostas cada vez mais substantivas para essa categoria social⁽¹²⁵⁾.

⁽¹²⁵⁾ Soares, Natália. “Direitos da Criança: utopia ou realidade?”. In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit p. 109

A reunião de esforços múltiplos que incidam em iniciativas legislativas que primem pela inovação, capazes de acompanhar a progressiva mudança da consciência colectiva em prol da infância só será conseguida, de forma efectiva, se a aplicação de normas e legislação for pautada de forma concreta e eficaz, promovendo a diminuição das violações dos direitos da criança, que teimam em persistir por todo o planeta.

Os progressos alcançados com a Convenção de 1989, mediante a qual a criança é pensada como uma pessoa, dinâmica, activa, com expressão no palco das sociedades, permitiram que, para além de todo o resto, passasse a ser concebida como uma criança cidadão. De facto, e indo de encontro ao proferido por Jean-Pierre Rozenczweig, em 1989, os progressos denunciados por meio da Declaração revelam que,

L'enfant est appréhendé comme une personne. C'est en ce sens que je pense que la Convention est tournée vers le XXI^e siècle. On sort de l'idée que l'enfant est un petit être fragile à protéger contre autrui et contre lui-même pour lui reconnaître une citoyenneté. Beaucoup de gens disent encore à propos de l'enfant : « il faut le préparer à être citoyen ». La Convention vient de dire : « Non, il est citoyen! »⁽¹²⁶⁾.

Com efeito, e porque a criança, tal como o adulto, é sujeito de direitos, sejam civis, sociais, económicos, culturais, sejam individuais, a única diferença que distingue a infância do mundo adulto é o facto deste poder beneficiar também de direitos políticos. A gradual inclusão da criança no projecto de cidadania reside, exactamente, no desenvolvimento de um reordenamento simbólico e prático do que é uma criança, um adulto e um cidadão. Porque a criança se tornou num actor em contínuo desenvolvimento e não apenas um mero receptor das influências a que se sujeita, torna-se assim indispensável a promoção de um olhar impulsionador da visibilidade da sua acção, quer na produção da sua própria cultura, quer na reorganização das culturas do mundo adulto⁽¹²⁷⁾.

A efectiva percepção da criança como sujeito de direitos, activa nas relações educativas e sociais, receptora, reprodutora e produtora de culturas, põe em paralelo a emergência da uma criança-cidadão que, porém, não deixa de ser um cidadão-criança. A gestão desta situação, à primeira vista paradoxal, é o grande desafio que se impõe ao

⁽¹²⁶⁾ Jean-Pierre Rozenczweig (1989). Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 341

⁽¹²⁷⁾ Soares Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op. cit. p.p. 135-145

século XXI, sobretudo no seio da esfera escolar, onde o reconhecimento do estatuto contemporâneo da criança e dos seus direitos obrigará, irremediavelmente, a uma democratização quer da escola, quer das relações pedagógicas. Será este desafio que propomos equacionar na Parte II deste trabalho.

PARTE II

DESAFIOS PEDAGÓGICOS

PRELIMINAR

No raiar do século XXI, perante evidências que continuam a denunciar constantes violações aos direitos da criança, negligenciando-se o respeito por princípios fundamentais, como o da igualdade, da liberdade, da justiça ou da dignidade, é imperativo que as novas gerações cresçam e se desenvolvam no âmbito de valores pautados pelos ideais de uma verdadeira cidadania democrática.

Da emergência do estatuto de criança-cidadão, atribuído pelo texto convencional de 1989, decorre a necessidade de acrescentarmos à textura do grupo infantil uma vertente participativa, que o concebe como actor *in fieri* no palco das sociedades e dos seus principais espaços de acção. Se ser cidadão significa poder dar opiniões, propor projectos e dar soluções para problemas, participar nos debates e nas decisões, bem como assumir responsabilidades no decorrer de todo este processo, em que medida a criança pode exercer as suas liberdades e consolidar o seu protagonismo, mesmo sendo um cidadão-criança? Até que ponto a sua dimensão emancipadora e participativa é compatível com a sua dimensão de vulnerabilidade e fragilidade?

Com base nos propósitos contemplados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, estas questões, mesmo que aparentemente mergulhadas em argumentos antitéticos, exigem respostas afirmativas e favoráveis ao contemporâneo estatuto da infância. Muito porém, e porque ser cidadão pressupõe educar na cidadania pela cidadania, isto é, para a liberdade pela liberdade mas com responsabilidade, é fundamental que esta aprendizagem ocorra a partir de uma fase tão precoce quanto possível. Fazendo da escola um espaço particularmente propício à aprendizagem do “ofício” de cidadão, torna-se crucial reunir esforços, “inventar” estratégias e definir metas para que os alunos possam desenvolver o seu espírito democrático e pluralista, «aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões», tornando-se em «cidadãos capazes de julgarem com espírito criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» ⁽¹⁾.

Incluindo a criança em processos participativos, nomeadamente ao nível da gestão e organização escolar, assim como permitindo-lhe uma acção válida no âmbito

⁽¹⁾ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, aprovada na Assembleia da República em 24 de Junho de 1986 e publicada no Diário da República de 14 de Outubro do mesmo ano.

da parceria escola-comunidade, estão lançadas algumas das bases que sustentarão um ideal de escola enquanto espaço por excelência de exercício da cidadania. O mosaico educativo actual exige deste espaço uma função muito divergente da que assumiu outrora: nessa exigência inclui-se uma redefinição do papel do educador/professor, que deverá ser condizente com o teor que a trajetória de democratização das relações implementou. Como adverte Galichet, chegou o momento «de nous transformer, passer d'une éducation unilatérale de l'enfant par l'adulte à une éducation réciproque des enfants et des adultes» ⁽²⁾. Este desafio, para o qual os docentes deverão estar preparados, tem subjacente uma conjugação entre conceitos como autoridade, liberdade, autonomia e responsabilidade. Assim, uma concepção, de certa forma antinómica da educação, remeterá o grupo docente para a necessidade de encarar esta estrutura educativa sob um ponto de vista dinâmico, que deverá ser forjada, como escreve Cabanas, no âmbito de uma “pedagogia de meio termo”, encarando a educação “com realismo, equilíbrio, prudência, compreensão e flexibilidade” ⁽³⁾.

Tendo como cenário todas as capacidades, bem como todas as limitações do educando, é fundamental que o professor se mantenha atento. Mesmo quando for abordado por um fugaz sentimento de insatisfação, no que se refere a alguns resultados do seu trabalho, sentir-se-á concomitantemente reconfortado por, no desempenho do seu papel, a consciência de não ter cometido erros graves se sobrepôr a qualquer aspecto menos positivo.

Será no contexto desta temática que desenvolveremos a Parte II do nosso estudo: no capítulo III focalizaremos a nossa atenção sobre o quadro educativo actual, no que se refere ao estatuto da criança-cidadão, sua envolvência e amplitude no âmbito das suas principais esferas de acção. Está nos nossos propósitos lançarmos também alguns contributos, capazes de reajustar a condição de criança-cidadão, participativa, autónoma, com direitos e responsabilidades, à condição de cidadão-criança, vulnerável, com fragilidades e necessidade de protecção.

Dentro desta sequência que se conecta aos desafios pedagógicos, o capítulo IV terá como prioridade lançar um olhar sobre as dificuldades do grupo docente, face à

⁽²⁾ Galichet, François (1998). *L'Éducation à la Citoyenneté*. Paris: Anthropos, p. 101

⁽³⁾ José M^o, Cabana (1988). Citado por Figueiredo, Ilda (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA, p. 74

democratização das relações e às estratégias que a trajectória da liberdade e igualdade da criança exigem na redefinição do seu papel.

De qualquer modo, queremos, acima de tudo, abrir um espaço de reflexão que, *de per si*, promova, de uma ou de outra forma, a consciencialização de que o êxito das escolas do século XXI não pode ser diferido no tempo. Fazer das crianças efectivos beneficiários dos direitos que lhes foram reconhecidos pela Convenção de 1989 é a pedra angular para esse sucesso.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO FACE À CRIANÇA – CIDADÃO

A criança (...) é um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo.

Manuel Sarmento ⁽¹⁾

A dinâmica democrática transformou a relação com a infância de maneira vertiginosamente positiva. A condição contemporânea desta fase tão peculiar do desenvolvimento humano, no seio das sociedades democráticas foi, como vimos, consolidada graças aos pressupostos do texto convencional de 1989. Este terá correspondido, por isso, a uma incontestável vitória da civilização e do direito sobre a submissão e a apatia do grupo infantil. A consagração do estatuto de cidadão daí resultante, concedeu à criança um protagonismo que passa a viabilizar a sua participação nos assuntos que dizem respeito a qualquer cidadão, deslegitimando a fronteira que a colocava no patamar de mero receptor, passivo e objecto de vontades que não eram as suas, para a colocar nas fileiras da acção e do dinamismo.

Apesar da emergência de discursos antagónicos, sustentados ora por uma ideia proteccionista, ora por uma ideia libertadora da infância, a verdade é que a criança adquiriu o estatuto de sujeito de direitos. Porque apesar de cidadão-criança é uma criança-cidadão, porque apesar de inegáveis capacidades a criança tem irredutíveis vulnerabilidades, o desafio que aqui se coloca é encontrar uma conjugação harmoniosa que seja capaz de atrair dois pólos que, sendo opostos, se complementam, fazendo parte da especificidade de um grupo, cujo protagonismo se tem vindo a afirmar. A busca de um eixo ajustável, decorrente das noções de protecção e libertação, implicam a mesma estratégia para as noções de direitos e deveres (logo liberdades e responsabilidades), bem como para autonomia e heteromínia. Encontrar este ajuste, mediante acções e processos adaptáveis ao estatuto contemporâneo da infância, tem subjacente a construção de uma escola como organização democrática e como organização para a promoção da democracia.

Assim, a escola para o século XXI deverá ter como primacial objectivo consolidar a sua dimensão democratizante, promovendo a formação de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis através da transmissão de valores e atitudes que espelhem,

⁽¹⁾ Sarmento, Manuel. “As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 10

como escreve Barbosa, uma efectiva “cidadanização para a democracia” ⁽²⁾. A concretização deste propósito terá, no entanto, de atender à valorização da criança como actor dinâmico e participativo, no âmbito dos múltiplos espaços onde pode fazer emanar a sua acção: na gestão da escola, na promoção de um ambiente escolar que vá de encontro aos seus interesses e necessidades, na interacção com a comunidade e instâncias locais.

Como tal, a escola deverá ser um espaço capaz de garantir a participação da criança, pela adopção de estratégias que assegurem a sua efectiva valorização como pessoa e como cidadão. De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, «A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta» ⁽³⁾. Deste modo, favorecerá a emergência de condutas e sentimentos cívicos que ostentem a indiscriminação, a igualdade, a liberdade, a responsabilidade, a não-violência, com base na promoção de salutares relações interculturais entre os vários actores educativos, pedagógicos e sociais.

O propósito básico para este capítulo centra-se, assim, numa tentativa de demonstrar de que modo a extensão dos direitos conferidos à criança, tornando-a num cidadão, solicita inovadoras estratégias de acção, sem que, porém, o estatuto de cidadão-criança seja invalidado pelo de criança-cidadão e vice-versa. A educação, face à emergência da criança-cidadão, precisa pois de desenvolver processos participativos que garantam ao grupo infantil a extrapolação, validação e inserção das suas opiniões e acções no âmbito dos seus diversificados campos de acção, nomeadamente no espaço escolar.

Como diria Freire, a criança, pessoa e cidadão, tão igual e tão diferente na sua identidade e especificidade,

(...) mais do que um ser no mundo, (...) se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si-própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe ⁽⁴⁾.

⁽²⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa Manuel (2006). *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Edições Labirinto, p. 82

⁽³⁾ Delors, Jacques (coord.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, p. 84

⁽⁴⁾ Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A. p.20

Visualizar este quadro com cores vivas e reais, longe do esboço acinzentado que a nossa realidade teima em mostrar, é um dos desejos que as sociedades contemporâneas deverão, com certeza, incluir no inventário dos seus principais intentos para o século XXI.

1. A CRIANÇA – CIDADÃO E O CIDADÃO – CRIANÇA: No Trilho de uma Convergência Educativa

Todo niño nace ciudadano pero la ciudadanía se construye mediante la acción.

Jean le Gal ⁽⁵⁾

1.1. Da Convenção à Emergência dos Discursos Paternalista e Autonomista: protecção ou libertação?

A infância tem, de forma inegável, constituído uma das principais preocupações das sociedades contemporâneas. O conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, que lhe foram reconhecidos em 1989 pelas Nações Unidas, através da Convenção dos Direitos da Criança, no âmbito dos quais são conjugados direitos-protecção com direitos-liberdades, remeteu para uma acesa controvérsia no que concerne à emergência de debates sobre diferentes perspectivas, imagens e concepção infantil. Assim, e na sequência do constatado no capítulo anterior, o conteúdo da Convenção traça, por isso, um esboço, de certa forma antinómico, da concepção contemporânea de infância, da qual emergiram duas posições distintas e inconsensuais, correspondentes, por um lado, à decorrente dos defensores da protecção da criança e, por outro, à dos defensores da sua libertação. Como tal, o surgimento de perspectivas marcadamente divergentes, no âmbito de um efectivo reconhecimento dos direitos activos da criança, promoveu que estas duas posições se sustentassem em bases, ora de uma concepção conservadora, ora de uma concepção emancipadora e libertadora. Como referem Pinto e Sarmiento,

(...) o que está em causa na controvérsia sobre a natureza dos direitos da criança é o juízo sobre a infância como categoria social constituída por actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma concepção holística dos direitos, no quadro da qual – ao contrário da segunda – não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de

⁽⁵⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 72

facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida»⁽⁶⁾.

Apesar de uma consciência universalmente consensualizada de que a criança necessita, impreterivelmente, de cuidados de protecção, decorrentes da sua peculiar condição de desenvolvimento, o mesmo não acontece no que se refere aos direitos de participação. De facto, no primeiro caso, é encorajada uma ideia descendente dos pensamentos de Hobbes e Locke, mediante a qual será necessário aguardar pelo desenvolvimento maturacional e emancipador da criança para que ela seja capaz de discernir o alcance, a abrangência e os efeitos das suas acções. Ao invés, o segundo caso corresponde à antítese do primeiro, basicamente por conceber o texto convencional como um gesto que teria assegurado o reconhecimento dos direitos do homem às crianças, até aí excluídas desta dinâmica de igualização.

Vejamos, mais explicitamente, as características fundamentais destes dois discursos.

1.1.1. O discurso paternalista

Este discurso reclama a tradição proteccionista oriunda das declarações de 1924 e de 1959. Como vimos, ambas reconheciam a criança como um ser que, apesar de livre, só o seria na sua plenitude quando, após um processo de educação e de instrução, acesse de forma plena à autonomia e responsabilidade. Dentro destes propósitos, é reforçada por isso a especificidade da infância, situação da qual deriva a sua extrema e inadiável necessidade de protecção.

A crítica mais directa que este discurso aponta aos direitos-liberdades contemplados no texto convencional de 1989 centra-se numa ideia de que

(...) tais direitos requerem capacidades relacionadas com a razão, racionalidade e autonomia, que as crianças supostamente não possuem, sendo portanto desejável o adiamento do exercício dos mesmos para o momento em que elas desenvolvam tais competências e atinjam assim o estatuto de pessoas ⁽⁷⁾.

Como tal, esta linha de pensamento é apologista de que, em virtude da vulnerabilidade e fragilidade da criança, os seus direitos devem ser circunscritos apenas

⁽⁶⁾ Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. "As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op. cit. p. 20

⁽⁷⁾ Soares, Natália. "Direitos da Criança: utopia ou realidade?" In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit. p. 98

aos direitos-protecção, até ao momento em que ela consiga provar que já é capaz de tomar decisões discerníveis e responsáveis.

Este ponto de vista vê-se reforçado por ser atribuída à falta de experiência da criança o motivo porque é inviabilizado o seu efectivo direito de participação, inclusivamente por ser induzida a cometer erros, decorrentes da sua imaturidade. Do mesmo modo, a apreensão dos direitos da criança reflecte e consolida uma ideia de que a autonomia reconhecida à criança pela Convenção pode pôr em causa os direitos reconhecidos ao adulto. Com efeito, restringindo a sua liberdade em prol da sua protecção, é o adulto quem entende dever tomar as decisões, no melhor interesse da criança pelo que, ao negar-lhe «os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade mais não faz do que a proteger da sua incompetência»⁽⁸⁾. Do mesmo modo, e como argumenta Meirieu, os pensadores proteccionistas consideram que obrigando a criança a exercer prematuramente as suas responsabilidades, para as quais não está preparada, significa comprometer perigosamente o seu futuro. Desta postura resultaria, irremediavelmente, aquilo a que este autor chama «una “ontologización de la infancia”» ou seja, «una fascinación respecto a un momento de la vida cuya inevitable inmadurez no se tendría en cuenta. Esta “ontologización” sería el corolario de nuestra propia infantilidad, es decir, que nosotros mismos rechazaríamos crecer y convertiríamos a la infancia en un horizonte mítico»⁽⁹⁾.

Dentro desta sequência, uma das posições mais críticas encontra-se em Finkielkraut, na óptica do qual o adulto contemporâneo, ao confundir personalidade com individualidade, acaba por se esquecer daquilo que caracteriza uma pessoa responsável. Como tal, porque o adulto se tornou, ele mesmo, numa evidência de infantilidade, acabou por não conseguir distinguir aquilo que o aproxima e aquilo que o separa da criança: tratá-la como pessoa é a consequência de ter, precisamente da pessoa, uma concepção infantil. A este propósito, faz um apelo ao adulto para que:

(...) cessez vous-mêmes de vous comporter comme des enfants, et vous redeviendrez des parents dignes de ce nom, ou des éducateurs dignes de ce nom, avec pour conséquence que vos enfants, enfin traités comme tels, se trouveront, au propre aussi bien qu’au figuré, remis à leur place⁽¹⁰⁾.

⁽⁸⁾ *Ibidem*, p. 99

⁽⁹⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?*, op.cit. p. 28

⁽¹⁰⁾ Finkielkraut (1990). Renault, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 350

Este ponto de vista evoca a impetuosa necessidade de evitar que os direitos da criança abram as portas «a un universo del “niño-rey”, en el que el igualitarismo entre los niños y los adultos permitiría que ambos se encuentran en el culto por lo infantil»⁽¹¹⁾.

Se reflectirmos um pouco, facilmente constatamos que a linha de pensamento proteccionista retira à criança o estatuto de actor social, estando-lhe apenas consignada a sua função de receptor ou espectador das medidas protectoras e orientadoras, ditadas pelo adulto. No nosso entender, o teor deste discurso, redigido às portas do século XXI, estaria, tão simplesmente, a atribuir a cada ser humano, e tal como nos antigos, o papel que lhe competia por natureza. Rousseau já refutara, como vimos, esta concepção, desencadeando a segunda crise da educação, em virtude deste defender que a lógica da modernidade induz uma liberdade. Esta, por não ser uma liberdade natural, é uma perfectibilidade que, ao pressupor um futuro aberto, promove a escolha autónoma de cada ser humano. No *Émile*, sublinha que «Cada idade, cada estado de vida tem a sua própria perfeição, a sua espécie de maturidade que lhe é própria. Ouvimos frequentemente falar de “homem feito”; mas consideremos uma criança feita: esse espectáculo será mais inabitual para nós, mas talvez não seja menos agradável»⁽¹²⁾. Sob estes desígnios, e mais de três séculos antes da emergência do discurso paternalista acerca dos direitos-liberdades reconhecidos à criança pela Convenção, os modernos já terão feito irradiar uma ideia, mediante a qual se foi evidenciando que «c’est dans la logique même de l’autonomie, e non pas simplement dans celle de l’indépendance, dans la logique de l’humanisme, et non pas simplement dans celle de l’individualisme, que s’est amorcée la dynamique de l’égalisation des droits»⁽¹³⁾. A própria lógica de 1789, ao aclamar que «Todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos» acabou por, e como constatámos, se estender, ainda que subentendidamente, à própria criança.

Toda a dinâmica de igualização, consolidada no decorrer do século XX pelo irromper das duas iniciativas declaratórias e do texto convencional de 1989, culminaria naquela a que Renaut registaria como sendo a terceira crise da educação. A emergência de discursos antagónicos no que se refere ao modo como são reconhecidos os direitos da criança por dois pólos distintos, disso é prova. De facto, vemos misturados, no que

⁽¹¹⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?*, op.cit. p. 28

⁽¹²⁾ Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio*, Volume I, op.cit. p. 166

⁽¹³⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 351

concerne à infância e aos respectivos direitos, perspectivas que, *a priori*, parecem difíceis de combinar, sobretudo por, em simultâneo, remeteram para a alteridade e para a irredutibilidade da infância. Este é um dos maiores desafios que se impõe ao novo milénio: saber articular alteridade com irredutibilidade, quando se equaciona a infância.

1.1.2. Discurso autonomista

Esta é a perspectiva oposta à que acabamos de abordar. Os seus argumentos baseiam-se, fundamentalmente, numa ideia de que a criança é detentora das competências necessárias ao desenvolvimento de um pensamento suficientemente racional, capaz de lhe permitir tomar decisões, sejam elas de carácter restrito ou particular, sejam elas de carácter mais abrangente ou extensivo. Argumentam ainda que as tomadas de decisão devem ser estimuladas o mais precocemente possível, com vista a fazer despoletar na criança um processo que, paulatinamente, será consolidado em função do seu desenvolvimento maturacional que, por extensão, corresponderá a uma complexificação das ditas decisões, responsabilidade e aplicabilidade nas suas esferas de actuação.

Ao terem assumido um papel determinante no reconhecimento da criança como cidadão activo e com voz no palco das sociedades, os direitos-liberdades corresponderam, deste modo, a um conjunto de direitos considerados cruciais ao desenvolvimento da criança. Esta tendência liberal considera, por isso, que «as crianças possuem as competências necessárias para tomar decisões acerca de assuntos importantes das suas vidas e dever-lhes-ia ser permitido participar nessas tomadas de decisão»⁽¹⁴⁾. Dentro da mesma óptica, «este conjunto de direitos requer já uma actuação mais activa, mais dinâmica e responsabilizante, requer que o seu possuidor seja capaz de fazer e exercitar escolhas. É, por exemplo, o direito à tomada de decisão em assuntos que são do seu interesse ou à manifestação ou expressão de opinião»⁽¹⁵⁾.

O desafio que dentro destes parâmetros se coloca é o de, contrariamente a um paternalismo exacerbado e a uma autonomia extrema, fomentar perspectivas que indiquem um efectivo equilíbrio entre protecção ou permissividade total, basicamente

⁽¹⁴⁾ Soares, Natália. “Direitos da Criança: utopia ou realidade?” In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit. p. 100

⁽¹⁵⁾ *Ibidem*, p. 97

porque a importância que passou a ser concedida ao desenvolvimento pessoal e social da criança remeteu para uma gradual consciencialização de que «apesar de ser real a vulnerabilidade da criança aos perigos, os quais poderão produzir sequelas a longo termo se não forem acautelados, a prolongada protecção, promotora da dependência e da falta de poder da criança, tem também grandes implicações no desenvolvimento da criança»⁽¹⁶⁾.

Simultaneamente, e porque foi (e será cada vez mais) consolidada uma cultura de respeito pela opinião da criança,

(...) será fundamental começar por lhe proporcionar informação adequada e apropriada à sua idade, para assim ela poder formular opiniões validadas. Dar-lhe espaço para se expressar é também fundamental, e para tal torna-se imprescindível conseguir tempo e espaço necessário para ela explorar os problemas, dúvidas e ansiedades e as formas de os contornar.

Finalmente, é também fundamental deixar que as crianças conheçam os resultados das suas decisões, mesmo que eles sejam contrários às suas expectativas»⁽¹⁷⁾.

O que, de forma simples e directa, acabamos de transcrever, é uma preciosa estratégia de acção com que o adulto, mais concretamente o professor do século XXI, se terá de habituar a incluir na sua relação com a criança. Reconhecê-la como sujeito de direitos implica uma democratização de relações, no âmbito das quais, entre um discurso que apela a uma protecção exagerada e outro que aponta para uma autonomização desproporcionada, há que encontrar o meio-termo, o equilíbrio perfeito entre as características de dois seres humanos que, apesar de iguais, devem conjugar as suas diferenças, no contexto de um clima onde se respire o agradável odor da aceitação mútua, do respeito, da compreensão e do afecto. Quem sabe se não estarão aqui as bases para mudarmos aquilo que, não obstante o teor da Convenção, nomeadamente em termos de direitos-liberdades da criança, ainda continua muito circunscrito no âmbito das retóricas e dos discursos.

1.2. A Criança: pessoa e cidadão

A progressiva emancipação das mentalidades precedeu, em termos de direitos, uma autêntica revolução na concepção de infância. Na relação actual com esta fase da

⁽¹⁶⁾ *Ibidem*, p. 100

⁽¹⁷⁾ *Ibidem*, p.p. 100-101

existência humana, o elemento “idade” perdeu o carácter discriminatório que deteve durante séculos, símbolo da dissemelhança e da anti-reciprocidade na relação adulto-criança.

Já por nós foi constatado que o texto convencional de 1989 foi quem, de forma efectiva, terá correspondido ao culminar de todo um processo que passa a conceber a criança como sujeito de direitos e, como tal, como uma pessoa que deve participar e ter voz activa no âmbito das suas múltiplas esferas de actuação. Desta feita, reconhecer a criança como pessoa é reconhecê-la como cidadão e, como tal, com as capacidades necessárias para exercer os direitos e as liberdades que lhe foram atribuídos. Conferindo-lhe este estatuto, por via da sua liberdade, da valorização da sua autonomia, da sua responsabilidade e até da sua capacidade de discernimento em relação a alguns aspectos do seu quotidiano, implica que todo o processo educativo se desenvolva no âmbito de uma socialização democrática e na gradual aprendizagem de uma autonomia social. Com efeito, «Al apostar por la libertad, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento del niño, le permitiremos que los actualice y que se convierta en un ciudadano libre, autónomo y responsable, capaz de vivir con los demás en una sociedad democrática»⁽¹⁸⁾.

Com o propósito de equacionarmos o papel da criança enquanto pessoa e cidadão, capaz de, em virtude do estatuto que lhe foi conferido pelo texto convencional de 1989, exercer a sua cidadania, lancemos primeiro um breve olhar ao significado destas duas palavras-chave: cidadania e cidadão.

O termo “cidadania”, do latim *civitas*⁽¹⁹⁾, deve ser interpretado no âmbito de um conjunto de direitos e de deveres, de qualidades morais, de manifestação de identidade nacional e de capacidade de juízo político. Dentro dos pressupostos que atendem ao nosso estudo, a questão direitos/deveres deve ser concebida sob um ponto de vista específico, ajustado à condição infantil e às suas inegáveis particularidades. Como facilmente se depreende, a cidadania da criança diferencia-se da do adulto, em virtude do estatuto de criança-cidadão não anular o de cidadão-criança. Em termos de qualidades morais, estas devem ser estimuladas numa idade tão precoce quanto

⁽¹⁸⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 16

⁽¹⁹⁾ *Civitas, atis* significava “condição de cidadão”. Este termo deriva de *civis, is* que significa “cidadão, cidadã – membros livres de uma cidade, por origem ou adopção”. Dentro desta lógica, o cidadão era portanto aquele que adería às normas da cidade e, como tal, para além de direitos, eram-lhe definidas regras e deveres.

possível, atendendo à subjectividade e identidade da criança como pessoa: o objectivo visará que ela cresça num ambiente que fomente a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade e bem assim todo um conjunto de condutas favoráveis ao respeito pelos valores democráticos e pelos direitos humanos. A cidadania, entendida como manifestação da identidade nacional, engloba várias componentes como a política, a económica, a cultural e a social. No caso concreto da criança-cidadão somente as vertentes culturais e sociais são congruentes com a sua condição de cidadão-criança. Desta forma, a cidadania enquanto juízo político, na medida em que à criança não é reconhecido o direito de sufrágio, fica desajustada da sua condição de menor, a não ser que o mesmo juízo seja concebido sob um ponto de vista que lhe permita emancipar a capacidade crítica.

Em concordância com esta sequência, a cidadania deve, por isso, apoiar-se num conjunto de direitos naturais que, em determinadas condições de lugar, cultura, política e participação, se podem converter, pura e simplesmente, em direitos. É aqui que actua (ou deveria actuar) a criança reconhecida pelo texto convencional de 1989. Ora, se por cidadão se entende todo o indivíduo que pode disfrutar da sua cidadania, intervindo e participando na vida comunitária, nos seus múltiplos circuitos de acção, identificando-se com os seus valores, beneficiando dos seus direitos e definindo as suas responsabilidades, então a criança, mesmo que frágil e vulnerável, deverá ter a possibilidade de poder participar em assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe permitido o direito de admissão no processo dialogal, contribuir na elaboração de decisões e objectivos comuns, no âmbito de diferenciados campos de acção. Assim, e porque ser cidadão não se confina a direitos confeccionados e conferidos pelo Estado, a criança participando, actuando, intervindo, responsabilizando-se pelos seus actos e usufruindo das suas liberdades é, sem dúvida, um cidadão, somente diferenciado do adulto por, tão simplesmente, se tratar de um cidadão-criança. Com base neste ponto de vista, e na sequência do que escreve Barbosa, «Enquanto estatuto jurídico-político, que confere direitos e define deveres, a cidadania adquire-se (por nascimento, por efeito da vontade, por naturalização). Mas enquanto papel ou função social, aprende-se»⁽²⁰⁾.

⁽²⁰⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op.cit p. 85

Entendendo-se por cidadão todo o indivíduo que é titular de direitos cívicos, políticos e sócio-económicos, consideremos o primeiro grupo como sendo o respeitante aos direitos que consagram noções como a de liberdade de pensamento, de expressão, de opinião, de crença religiosa, de associação e ainda a noção de justiça. Se se olhar agora para os outros grupos, vê-se que esses direitos englobam fundamentalmente o direito à participação no exercício do poder e o usufruto de condições básicas para viver com dignidade e consideração: o direito à educação, à saúde, à protecção social, ao trabalho, ao alojamento, para só falar de alguns. Ora, se a cidadania corresponde, portanto, a um conjunto de práticas que ultrapassam o mero exercício dos direitos políticos, como tal, a criança, porque lhe é facultada a possibilidade de ser um cidadão activo, capaz de expressar a sua opinião, propor soluções para a resolução de problemas, participar na elaboração de normas da vida em comunidade, assumindo, para isso, as responsabilidades decorrentes do seu usufruto, então podemos afirmar, tal como Deschamps, que «L'enfant est donc un citoyen particulier, mais un citoyen»⁽²¹⁾.

Associando a criança à dinâmica conjuntural de uma comunidade é identificá-la, portanto, e tal como os demais actores sociais, como alguém que dispõe, embora sob um prisma muito específico, da maioria dos direitos do cidadão comum. Efectivamente, e porque a cidadania não está unicamente contida no próprio facto de reconhecer o indivíduo humano (inclusive a criança) no âmbito das garantias políticas e jurídicas, então «Cidadania é a consciência dos direitos iguais (...). Ela exige sentir-se igual aos outros e com os mesmos direitos»⁽²²⁾.

Deste modo, seja no seio de esferas mais restritas, como a familiar, seja no seio de esferas mais alargadas, como a escolar ou social, a criança é detentora inalienável dos seus direitos e, mesmo no circuito comunitário, ao ser uma pessoa, um igual, um cidadão, é um ser social que acaba, inclusivamente, por dispor de uma certa capacidade jurídica que, embora relativa, não deixa de ser real.

A cidadania, entendida enquanto fenómeno social, concretizada no âmbito de um quotidiano compartilhado, remete, assim, para uma ideia de que, muito para além de espelhar a inter-face indivíduo-sociedade, inclui «não apenas os direitos construídos à luz das teorias da igualdade, como também a integração criativa da diferença, da ética e

⁽²¹⁾ Deschamps, Jean-Pierre (1991). Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op. cit. p. 342

⁽²²⁾ Sawaia, Bader. "Cidadania, Diversidade e Comunidade". In Spink, Mary (1994). *A Cidadania em Construção*. São Paulo: Cortez Editora, p. 152

até mesmo, ou sobretudo, da felicidade»⁽²³⁾. Como tal, a cidadania, ao mesmo tempo que pressupõe igualdade de direitos, inclui o direito de viver a própria vida, ser único e diferente dos demais como um dos mais importantes direitos do ser humano, incluindo a criança.

Não obstante, porque a criança, pessoa e cidadão, é também um cidadão-criança, e já que o mundo da cidadania adulta se funde no mundo infantil, é peremptório que se «respeten las libertades y los derechos fundamentales, que se creen nuevas posibilidades de ejercicio de los derechos reconocidos, y que la educación permita a todos y a cada uno adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para actuar»⁽²⁴⁾. A criança, tal como o adulto (e porque a cidadania está em permanente construção, razão pela qual ninguém pode ser considerado um cidadão inteiramente perfeito), requer uma aprendizagem pessoal e social constante e gradual, que pressupõe uma dinâmica, um processo e uma construção permanente. Para isso, necessita não só de uma acção educativa ajustada como também de uma suficiente dose de autonomia, para que possam ser exercidas tanto as suas liberdades como o seu direito de participação com discernimento. Com efeito, porque é única, porque detém características marcadamente distintas do adulto, desenvolver o seu processo de autonomização torna-se primacial para que o seu papel na sociedade seja relevante, validado e cada vez mais ajustado ao seu estatuto, directamente confinado à sua identidade de pessoa.

1.2.1. A autonomia da criança-cidadão

A criança mudou de identidade! Não porque o adulto se inclinou perante ela mas porque toda e qualquer pessoa, seja qual for a sua faixa etária, é consagrada cidadão, no seio de sociedades que se situam no trilho de valores comuns e universais.

À criança foi atribuído um poder primacial: a autonomia. Por seu meio, ela tem a possibilidade de participar no mosaico de elementos que constituem o seu universo de vida. Este poder confere ao ser infantil uma considerável parcela de autoridade sobre os desígnios da sua própria vida que, muito porém, não é abrangente «puisqu'il n'a pas

⁽²³⁾ *Ibidem*, p. 10

⁽²⁴⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 23

toute autorité sur son existence»⁽²⁵⁾. É nesta medida que a criança-cidadão, porque não pode ser confundida com um adulto, é um cidadão-criança. Embora a sua participação seja reconhecida no seio da esfera social democrática, o seu papel está, contudo, circunscrito ao seu estatuto de “menor”. De qualquer modo, em virtude de uma inovadora concepção de infância, a criança inclui-se num processo em que a educação deixa de se fundamentar somente na interiorização de regras da vida social e moral: acima de tudo, a esfera educativa deve prestar uma atenção singular à especificidade de cada ser humano.

Porque é um actor em ascensão na produção da cultura do meio onde se insere, já não é preciso esperar que a criança atinja a maioridade, através dos conhecidos mitos de passagem e de transição para a vida adulta, para ser reconhecida enquanto tal. Na verdade, «l'âge d'accès à la majorité donne le droit de vote et la pleine capacité juridique, mais un jeune n'attend pas ses dix-huit ans pour être maître de certains morceaux de son existence»⁽²⁶⁾. O factor idade foi, de facto, durante longas décadas, condição *sine qua non* da conquista da autonomia e, inclusive, do exercício da cidadania. Muito porém, como advoga Mouffe, «A cidadania não significa apenas terem-se reconhecido vários direitos por parte do Estado e o exercício dos mesmos para promover interesses próprios, com certas limitações impostas pela exigência de (os cidadãos) respeitarem os direitos dos outros»⁽²⁷⁾. Com efeito, e independentemente do direito legal (elemento deveras condicionante ao pleno usufruto da cidadania) o direito de participação, com base no desenvolvimento do processo autónómico da criança, é também um constituinte básico à sua aplicabilidade, «direito este que se encontra relacionado com a natureza e a essência do ser humano»⁽²⁸⁾.

A autonomia que a criança vai construindo em torno de si é, por isso, um aspecto determinante para a construção social do seu próprio mundo. Educar para a autonomia incita a criança «a tornar-se o seu próprio criador, a sair de si mesmo para poder ser um

⁽²⁵⁾ De Singly, François. “Le Statut de l'Enfant Dans la Famille Contemporaine”. In De Singly, François (dir.). *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts ?*, op.cit. p. 21

⁽²⁶⁾ *Ibidem*, p. 22

⁽²⁷⁾ Mouffe (1996). Citado por Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 149

⁽²⁸⁾ Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 149

sujeito que escolhe o seu percurso e não um objecto que assiste submisso à sua própria produção»⁽²⁹⁾.

A construção desta autonomia, porque é divergente de independência, reflecte um processo autónomo que se mantém, porém, submisso a uma força exterior, como a dos pais ou dos professores: os primeiros num âmbito afectivo, económico, educativo ou material, os segundos num âmbito mais pedagógico e cultural. No caso dos pais, a criança pode, por exemplo, vestir-se ou calçar-se de acordo com as suas preferências mas a construção desse mundo depende do financiamento dos progenitores; no caso dos professores ou educadores, apesar do que a liberdade e criatividade da criança lhe permitam escrever, expressar ou realizar, necessita de uma elevada dose de informação proveniente do adulto para que possa extrapolar a fronteira da mera receptividade e alcançar a margem da originalidade, da indagação, da busca e da aventura do conhecimento. Dentro desta linha de pensamento, e como sublinha Singly, «l'enfance contemporaine, rappelons-le, se caractérise surtout par une autonomie plus grande, sans que celle-ci se traduise par un allègement de la dépendance»⁽³⁰⁾.

Em sintonia com o reconhecimento da criança como ser autónomo e capaz, cuja essência não pode abdicar de uma preparação e orientação, surge, deste modo, um cidadão que, pela suas características naturais e tão peculiares, tem como esteio o apoio do adulto, elemento primacial na preparação da criança para a vida activa. A crescente valorização e implementação da autonomia do pequeno ser implica, assim, que a relação entre os dois mundos se estabeleça num contexto que favoreça um esforço contratual ou negociável, quer no seio da esfera familiar, quer no seio da esfera mais alargada, como a escola ou a comunidade. Como tal, alguns estudos têm dado provas de uma progressiva tendência do mundo infantil em aceitar submeter-se a algumas regras, circunscritas ao espaço dos deveres, ao mesmo tempo que também lhe são facultadas crescentes possibilidades de demonstrar as suas liberdades e iniciativas, num contexto participativo e activo.

O processo de autonomização da criança converteu-se, por isso, num valor cívico. De facto, se este valor for incrementado, valorizado, o contexto de vida em

⁽²⁹⁾ Jacquard (1988). Citado por Barbosa, Manuel. "Para Construir uma Nova Utilidade da Escola". In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares sobre educação, autonomia e cidadania*, op.cit. p. 99

⁽³⁰⁾ De Singly, François. "Le Statut de l'Enfant Dans la Famille Contemporaine". In De Singly, François (dir.). *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts ?*, op.cit. p. 28

sociedade torna-se num elemento em crescente efervescência para os seus habitantes, aliado a um clima de maior aceitação, harmonia e encaixe entre o mundo adulto e o mundo infantil. Sob este prisma, concordamos com Hoffmans-Gosset quando advoga que a conquista da autonomia social representa para as crianças «el aprendizaje de la vida en sociedad y de una democracia efetiva. Comparte con la educación cívica el aprendizaje de la libertad, de la responsabilidad, de la ciudadanía y de la decisión consciente»⁽³¹⁾. Sobre a mesma questão, Barbosa reforça que «não aprendendo a participar, os cidadãos (...) não podem intervir eficazmente na cena pública, seja defendendo um ponto de vista alternativo, uma nova interpretação, um novo projecto»⁽³²⁾, seja agindo em conformidade com os interesses gerais abrangidos nas suas esferas de actuação.

O (re)conhecimento da criança enquanto pessoa é, deste modo, fundamental ao favorecimento da autonomia da criança, aspecto que, *a posteriori*, se verá reflectido na forma como ela irá viver ou fazer democracia. Nesta sequência, a criança deverá ser, primacialmente, apreendida não em função da pessoa em que se tornará mas em função da pessoa que já é; depois, porque detém o direito de beneficiar da construção dos seus próprios mundos, dever-lhe-á ser facultada a possibilidade de, para além de aprender a autonomia, poder participar e decidir dentro dos múltiplos espaços onde actua. De acordo com Vellas, reconhecer a criança sob este prisma significa sublinhar que, apesar «d’existir en tant qu’enfant», prolifera a consciência de que, simultaneamente, a criança deverá

(...) s’inscrire, chaque jour, en tant que sujet, dans une communauté humaine. Cette ouverture qui autorise l’élève à se exprimer sur un événement, une situation, un vécu, dans l’école mais aussi dans son quartier, sa famille, sa cité, propose finalement à l’enfant d’être reconnu et de se reconnaître comme un *parmis les autres*, c’est-à-dire être humain, différent et semblant aux autres. Dans un parler du quotidien, par la confrontation rendue possible de ses idées à celles des autres, l’enfant repère ses qualités et ses défauts, ses singularités et ressemblances, ses intérêts et desintérêts. Et cette (re)connaissance par l’enfant de sa personne est, peut être, au fondement de l’autonomie d’un sujet appelé à vivre aujourd’hui en démocratie⁽³³⁾.

⁽³¹⁾ Agnés Hoffmans-Gosset (1996). Citado por Le Gal. Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 16

⁽³²⁾ Barbosa, Manuel. “Para Construir uma Nova Utilidade da Escola”. In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 102

⁽³³⁾ Etienne Vellas. “Autonomie Citoyenne y Sens des Savoires: deux constructions étroitement liées”. In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 153

O desafio implícito nestas palavras remete, assim, para a necessidade de se fomentar uma educação para a cidadania, no âmbito de uma autonomia cidadã e de uma cidadania autónoma. Esta construção, no caso dos alunos, «les conduit à une vraie prise en compte de l'autre, dans son altérité et sa ressemblance subjective, culturelle, cognitive»⁽³⁴⁾.

A mudança do estatuto contemporâneo da criança e o encaixe entre o seu mundo e o mundo adulto não correspondeu, contudo, a uma negação do lugar que cada um deles ocupa no âmbito da comunidade nem a uma desvalorização das especificidades que lhes estão respectivamente associadas: o relevante aspecto decorrente do processo de autonomização da criança correspondeu, tão simplesmente, à inevitabilidade de democratizar as relações pedagógicas, graças à necessidade de promover o desmantelamento de uma tendência que não atendia à dupla natureza da criança, ou seja, embora sujeito de direitos e cidadão não deixa, todavia, de ser um cidadão-criança. Como tal, a autonomização da infância aparece como um fenómeno que “obriga” o adulto a optar por certos comportamentos que, sem descurar o seu estatuto, lhe possibilitem “descer” ao nível da criança, em prol de uma flexibilidade que remeta para atitudes que impeçam o “tamanho” de comandar a sua relação com a criança. Sobre este aspecto, que abordaremos com maior meticulosidade no Capítulo IV do nosso estudo, lancemos apenas um olhar atento para as palavras de Korczak quando, de forma eloquente, indiciava aquele que se adivinhava transformar num dos maiores desafios para o adulto:

Vous dites: c'est fatigant de fréquenter les enfants. Vous avez raison! Vous ajoutez : parcequ'il faut se mettre à leur niveau, se baisser, s'incliner, se courber, se faire petit. Là, vous avez tort. Ce n'est pas cela qui fatigue le plus. C'est plutôt le fait d'être obligé de s'élever jusqu'à la hauteur de leurs sentiments. De s'étirer, de s'allonger, de se hisser sur la pointe des pieds!⁽³⁵⁾

A dupla natureza da infância exige, assim, que a criança, no âmbito dos seus múltiplos espaços de acção, independentemente da natureza do seu ser, habitado pelo imaginário, pela alegria, pelas birras, teimosias e pela brincadeira, seja também concebida como uma pessoa por inteiro, à qual devem ser facultadas todas as

⁽³⁴⁾ *Ibidem*, p. 175

⁽³⁵⁾ Korczak (1925). “Quand Je Reviendrai Petit”. Citado por De Singly, François. “Le Statut de l'Enfant Dans la Famille Contemporaine”. In De Singly, François (dir.). *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts ?* op.cit. p. 26

possibilidades de desenvolvimento, num ambiente de cooperação, de liberdade, de participação, elementos cruciais ao desabrochar do seu processo autonómico e, por extensão, democrático. Na realidade, para que este propósito desemboque num projecto de educação generalizado, é fundamental que, e como refere Quinteiro, haja uma efectiva preocupação de formar «cidadãos livres, dotados de autonomia de vontade, capazes de orientar seu comportamento por meios racionais e ciosos de que, vivendo a experiência da liberdade individual, podem conhecer e participar do mundo das liberdades públicas»⁽³⁶⁾. Sobre a mesma questão, também Oliveira salienta que:

Ver as crianças enquanto *Outros* em relação aos nossos saberes, enquanto seres que se expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria sem que isto as deixe em posição inferior ao adulto; que se movimentam com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e acredito sê-lo com todos os seres humanos), desmonta as nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para a domesticação dos corpos e das mentes. Um tempo/espço homogéneo onde a diversidade não faz parte⁽³⁷⁾.

Um dos aspectos que nos parece mais excepcional, no seio desta dinâmica contemporânea na valorização da autonomia da criança, é o laço que a liga ao teor de alguns ideais oriundos dos primórdios da modernidade. Exemplo disso são as palavras de Pontormo que, em meados do século XVI, propugnava que a relação educativa deve envolver quatro personagens: «le “petit” et le “grand” d’une part, et deux individus que veulent se réaliser et d’être autonomes d’autre part»⁽³⁸⁾.

Reconhecer a envolvimento do estatuto da criança como pessoa com autonomia e cidadão, mas uma pessoa e cidadão que é criança, fazendo convergir dois pólos, aparentemente incompatíveis, é um dos grandes desafios que se coloca ao século XXI: mais do que confundir papéis entre dois mundos tão semelhantes mas, ao mesmo tempo, tão diferentes, é saber gerir a complexidade da relação educativa contemporânea.

⁽³⁶⁾ Quinteiro, Juricema. “O Direito à Infância na Escola”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 168

⁽³⁷⁾ Oliveira, Alessandra. “Entender o Outro Exige Mais Quando o Outro é uma Criança”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 198

⁽³⁸⁾ Pontormo (1494-1557). Citado por De Singly, François. “Le Statut de l’Enfant Dans la Famille Contemporaine”. In De Singly, François (dir.). *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts ?* op.cit. p. 32

2. DA INDIVIDUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA À INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua acção é a priori considerada válida e manifestação singular do seu ser.

Luís Castro ⁽³⁹⁾

2.1. A Individualização Infantil

A irrupção de medidas de âmbito mundial em prol da infância espelha uma ideia crescente de que, no contexto das sociedades democráticas, «les enfants sont devenus une cause qui doit être respectée car ainsi on respecte l'être humain» ⁽⁴⁰⁾.

Exemplo magno desta escalada foi, como vimos, a proclamação da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, «où l'enfant se voit reconnaître des droits ou, sous une autre version, un “intérêt” qui ne se limite pas à sa simple protection: l'enfant devient un individu à part entière» ⁽⁴¹⁾.

A apreensão desta consciência equivale a identificar a criança não em função de elementos consignados à sua origem social ou familiar, mas antes a um requisito bem mais abrangente que a concebe, acima de tudo, como uma pessoa, ela própria detentora de uma identidade *sui generis*, logo subjectiva e, por isso, estritamente pessoal. Ligar a infância a uma dimensão identitária implica reconceptualizar e mudar a natureza do processo educativo: a sua ancestral incumbência de modelar a criança, tendo como base os intentos das gerações precedentes, desde os pais, professores e até autoridades, é substituída por uma ideia mediante a qual o desenvolvimento da criança deve estabelecer um estreito elo de ligação com os pressupostos que definem e caracterizam a sua identidade como pessoa (que procura, indaga, participa) e que constrói «sa vie comme une oeuvre d'art, en assumant sa singularité» ⁽⁴²⁾.

Atendendo a estes desígnios, e como já o dissémos algures, conceber a ascensão à maioridade civil como o trampolim que passaria a identificar o indivíduo como alguém

⁽³⁹⁾ Castro, Luís (2001). Citado por Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância. In Sarmiento, Manuel e Cerisara Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 153

⁽⁴⁰⁾ De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?*, op.cit. p. 7

⁽⁴¹⁾ *Ibidem*, p. 8

⁽⁴²⁾ Jocien, Alexandre (2004). Citado por De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?*, op.cit. p. 8

que da futilidade passaria à responsabilidade representa, hoje em dia, e cada vez mais, uma ideia completamente obsoleta e desajustada do processo de igualização das sociedades contemporâneas. Com efeito, até que fosse atingido este patamar da inteligência e da consciência humana, a infância viu-se perante um modelo educacional que, gradualmente, foi, contudo, refutando uma ideia de criança como mero receptor, submisso e “depósito” de informação, para a reconhecer, entre fracassos e vitórias, como alguém que se afirma no âmbito da própria definição da sua existência, como sujeito activo e dinâmico.

O processo de individualização da criança, e tal como toda a história da infância, não foi, porém, conseguido e apreendido de forma vertiginosa: apesar desta realidade estar, actualmente, no centro de uma das principais preocupações das sociedades democráticas, palco da sua capital incrementação, o texto convencional representou, nomeadamente, um dos elementos onde essa falta de linearidade consensual foi identificada. Exemplo disso foi a emergência das duas concepções - a autonomista e a proteccionista - onde fragilidade e individualidade se debatem em ângulos e pontos de vista antitéticos.

Não obstante, num aspecto consideramos que não pode haver inconsensualidade: o facto de ser criança não implica que seja menos respeitada que o adulto. Na óptica de Singly, este tipo de querela só terá resoluções validadas quando a sociedade actual «proposer le cadre juridique, politique, social, au sein duquel une vie commune, respectueuse de chacun, sans hiérarchisation des statuts, est possible dans la famille et dans l'ensemble des autres espaces sociaux»⁽⁴³⁾.

O desafio que, perante tal quadro, se coloca, é promover atitudes favoráveis a uma efectiva tomada de consciência, por parte das várias esferas onde a criança actua, de que cada pessoa, independentemente da faixa etária que ocupa, deve, em primeiro lugar, ser considerada congruentemente com as suas características individuais e a sua própria identidade. Só criadas estas condições, será possível atender à relevância que o seu papel e estatuto podem desempenhar no decorrer de todo este processo. Com toda a certeza sabemos que a criança, embora não deixe de ser uma criança, com características idiossincráticas que a distinguem do adulto, acima de tudo é uma pessoa que espera da sua relação com o mundo adulto uma efectiva conjugação entre a

⁽⁴³⁾ De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 10

igualdade que os une e, ao mesmo tempo, o respeito pelas diferenças que os tornam tão dissemelhantes.

Por este motivo, considerar a individualização da infância não é atribuir-lhe um significado de isolamento ou de autismo: muito pelo contrário, é considerá-la como uma entidade que, ao ter-se afastado dos tradicionais métodos de submissão e mera recepção, adquiriu um estatuto de subjectividade, de autonomia, contudo abraçado por uma dimensão participativa, de criatividade, de indagação, de busca, de diálogo e de expressão, no seio de uma ampla esfera de interlocutores, como a família, a escola, os seus pares ou outros circuitos inseridos nos projectos comunitários, como as associações desportivas, os escuteiros, a catequese, o grupo de teatro, entre outros. Dentro desta sequência, concordamos com Singly quando propugna que:

(...) l'enfant individualisé a une éducation encore plus "socialisée" que celle des générations précédents, du fait de la diversité des espaces dans lesquels il circule. Le processus d'individualisation ne diminue pas les poids du collectif, il en diversifie les sources, ce qui permet une certaine distanciation vis-à-vis de chacune des appartenances (familiale, scolaire, amicale) ⁽⁴⁴⁾.

Com efeito, porque as exigências modernas requerem seres autónomos e capazes, há que fomentar, nesse sentido, uma coexistência pacífica entre protecção e individualização. Para tal, é peremptório que na família, na escola ou no âmbito das medidas estatais, seja possível enveredar por um esforço de apreensão do modo como cada indivíduo deve ser respeitado na diversidade dos seus interesses e capaz de se tornar actor indispensável na construção da sociedade.

2.2. A Infância Como Construção Social

Já verificámos que individualização da infância em nada se assemelha a noções que evoquem distanciamento ou alheamento dos interesses da criança no palco das esferas onde actua. De facto, e porque a individualização e personalização da criança não invalida nem anula o seu processo de socialização e cidadania, o que constatámos foi que, ao invés, esse processo representa uma condição *sine qua non* da integração e

⁽⁴⁴⁾ *Ibidem*, p. 11

encaixe do mundo infantil no seio do mundo adulto, perspectivando-se uma sintonia de interesses, de aceitação e de validação entre os dois pólos de actuação.

O protagonismo que o grupo social das crianças tem, por isso, vindo a alcançar no âmbito da dinâmica civilizacional é fruto de uma gradual consciência, sobretudo por parte das ciências sociais, que tende para a valorização da cidadania infantil. Para tal, o movimento internacional pelos Direitos da Criança, como a UNESCO e a UNICEF, ter-se-ão revelado como duas referências medulares da valorização do espaço infantil, no âmbito de uma escala mais abrangente. O cosmopolitismo infantil viu-se também reflectido nos discursos académicos, pela valorização do estatuto consignado à apreensão da infância como grupo *in fieri* no contexto das sociedades. O texto convencional de 1989, ao contemplar os direitos de participação, impulsionou o fervilhar de todo este processo mediante o qual a infância deixa de ser apreendida apenas como fase de protecção para se estender a um estatuto de grupo dinâmico e activo na comunidade dos iguais. A partir deste momento, «os teóricos dos direitos da criança tendem a considerar (...) que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil»⁽⁴⁵⁾.

Embora os propósitos do discurso paternalista continuem a prevalecer no quotidiano de muitas crianças, inviabilizando o usufruto dos direitos-liberdades proclamados pela Convenção e ceifando-lhes a oportunidade de fazer extrapolar toda a criatividade e dinamismo, tão característicos desta fase do desenvolvimento humano, a verdade é que, num outro extremo, e sob pontos de vista potencialmente inovadores, «as crianças são consideradas cidadãs activas e por isso têm o direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos»⁽⁴⁶⁾. Dentro destes propósitos, porque a criança averigua, opina, mantém, para o seu próprio bem-estar, relações que, cada vez mais, tendem a ser harmoniosas com o meio envolvente, não está, desta forma, embora dentro dos seus limites e especificidade, a praticar uma cidadania activa? Do mesmo modo, porque adquire faculdades de adaptação a esse meio, porque tem «une capacité à édicter des normes (normativité) et non pas seulement à se plier aux règles en vigueur

⁽⁴⁵⁾ Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância. In Sarmento, Manuel e Cerisara Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 150

⁽⁴⁶⁾ *Ibidem*, p. 138

(normalité)»⁽⁴⁷⁾, não está implícita uma construção social da infância no âmbito dos circuitos donde faz emanar a sua acção?

Concomitantemente, porque em termos globais a infância não é partilhada pelos mesmos moldes sociais e morais, visto estes elementos estarem consignados a uma dada cultura ou às características comunitárias desta ou daquela sociedade, podemos por isso afirmar que este grupo etário representa um aglomerado das múltiplas culturas da infância, espalhadas pelos trilhos civilizacionais, mais ou menos intrincados, de todo o planeta. Deste modo, e em virtude da infância estar sujeita à influência do meio e da cultura em que se desenvolve, não será de admirar que em cada ponto do globo se defendam opiniões e pontos de vista muito específicos. Por um lado, estão aqueles que valorizam uma concepção de criança-cidadão; por outro, aqueles que teimam em remetê-la para o limbo das suas principais preocupações, ou seja, por um lado estão os que promovem um processo de partilha, de diálogo, de expressão, correspondente a uma dinâmica de democratização, seja entre os seus pares, seja com o adulto; por outro, estão os que lhe atribuem um papel de mero receptor, pautado pela essência da submissão. Nas sociedades ocidentais, e como temos constatado, é o primeiro caso quem se tem vindo a afirmar, por oposição a situações registadas sobretudo nos países asiáticos e africanos onde uma concepção de infância absolutamente ultrapassada tende a manter-se, ao mesmo tempo que violações dos direitos fundamentais da criança se aliam a esta realidade.

De qualquer modo, é inegável que, neste início de século, e «decorrente de todo o conhecimento e investimentos anteriores, se assume como impreterível a promoção de uma imagem de criança cidadã»⁽⁴⁸⁾ sendo, para tal, determinante que a sua inclusão no processo de cidadania se revele uma *praxis* que, para além de outros aspectos, fomente a valorização das suas opiniões, das suas decisões e da sua participação nas diversas circunstâncias vivenciais onde está inserida. Porque a criança deixou de ser excluída do mundo dos adultos, porque entre eles, ao invés de um fosso, deve existir uma ponte, capaz de estabelecer uma ligação entre as diferenças e as semelhanças verificadas entre si, porque a infância não corresponde a um estado autónomo, então «si adultes et

⁽⁴⁷⁾ Galichet, François. *L'Éducation à la Citoyenneté*, op.cit. p. 107

⁽⁴⁸⁾ Manuel Sarmiento (1999). Citado por Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 143

enfants vivent dans le même monde, alors nécessairement ils sont soumis aux mêmes lois, ils traversent les mêmes événements, sont exposés aux mêmes problèmes et aux mêmes dilemmes»⁽⁴⁹⁾. Dentro desta lógica, e porque incluir a criança no processo de cidadania não invalida a sua essência de criança, isto significa afirmar, tal como defende Galichet, que «Assurer à l'enfant la “protection” à laquelle il a droit, ce n'est pas le placer dans un cocon qui le préserverait des crises et des angoisses de la vie réelle»⁽⁵⁰⁾.

A garantia de possibilitar às crianças o usufruto dos seus direitos de participação, decorrentes dos direitos-liberdades que lhe foram reconhecidos, só será concretizada por meio do colectivo adulto «através da informação e da consciencialização deste último grupo para as questões da infância, não numa perspectiva assistencialista, mas numa perspectiva que promova o papel das crianças e as considere agentes participativos»⁽⁵¹⁾. Este desígnio vai directamente de encontro ao artigo 42º da Convenção dos Direitos da Criança quando é proclamado que «Os Estados Partes comprometem-se a tornar amplamente conhecidos, por meios activos e adequados, os princípios e as disposições da presente Convenção, tanto pelos adultos, como pelas crianças». Com efeito, a criação de verdadeiros espaços de participação infantil, ao mesmo tempo que possibilitam uma (re)inserção social das crianças, estão também a favorecer o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação social. Longe vão os tempos em que o *habitat* social e escolar «estava destinado a promover comportamentos ajustados às exigências de um sistema institucional baseado em regras impessoais e comuns a todos»⁽⁵²⁾.

Uma das missões que se atribui ao século XXI é, por isso, a de fomentar a garantia de uma dupla consciencialização, isto é, «das crianças enquanto sujeitos de direitos activos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva»⁽⁵³⁾.

⁽⁴⁹⁾ Galichet, François. *L'Éducation à la Citoyenneté*, op.cit. p. 108

⁽⁵⁰⁾ *Ibidem*

⁽⁵¹⁾ Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 145

⁽⁵²⁾ Tedesco, Juan. “Modelo Escolar em Transformação e Formação da Personalidade”. In Pinto, Manuel *et al.* (2000). *As Pessoas que Moram nos Alunos*. Porto: Edições Asa, p. 37

⁽⁵³⁾ *Ibidem*, p. 146

2.2.1. Protagonismo infantil e cidadania

Alguns autores, como Gaitan e Cussiànovich ⁽⁵⁴⁾, entendem ser por meio do protagonismo infantil que, salvo algumas exceções, a participação da criança é assegurada, promovendo, assim, um discurso propulsor da cidadania da infância. Este objectivo implica que as crianças e os adolescentes tenham um papel determinante, quer no seu desenvolvimento, quer no da comunidade, para que lhes seja viabilizada a oportunidade de obter um pleno usufruto dos seus direitos, atendendo aos seus melhores interesses.

O desafio que, sobre esta questão, se coloca é precisamente incluir a criança em sectores da sociedade distintos, que lhe permitam uma real inserção em esferas das quais fora excluída durante longos séculos da sua história: gestão escolar, família, sectores não organizados, sociedade civil, entre outros. Desta forma, actualmente, o protagonismo da criança, ao ser considerado «como um aspecto habitual do quotidiano infantil, implica considerá-lo como um tempo e espaço onde as crianças participam com critério, decidem, intervêm e influenciam as relações, as decisões que dizem respeito a esses mesmos quotidianos» ⁽⁵⁵⁾.

Na óptica de Soares e Tomás, para tal torna-se primacial uma intervenção e acção contínuas da criança nesses quotidianos e sua conseqüente valorização. O desenvolvimento de todo este processo deve, portanto, ser considerado mediante a existência de três mecanismos essenciais:

1º - Organização infantil – os objectivos desta organização devem consagrar uma vertente lúdica, flexível e democrática visando, por via deste processo, permitir a articulação do mundo infantil com o mundo adulto com a máxima finalidade de promover um efectivo respeito pelos seus direitos.

2º - Participação infantil – este mecanismo só será concretizada mediante a abertura de espaços às crianças onde as suas opiniões tenham margem de validade, negociação e visibilidade. Com isto, pretende-se que seja legitimado o protagonismo infantil no âmbito de uma incidência social.

⁽⁵⁴⁾ *Ibidem*, p.p. 147-157

⁽⁵⁵⁾ *Ibidem*, p. 153

3º - Expressão infantil – embora influenciada pelo *modus vivendi* da comunidade onde se insere, deve ser concebida como a personificação da pessoa da criança, no âmbito do seu ser, do seu pensar e do seu valor como actor integrado numa sociedade.

O que os pressupostos destes mecanismos evidenciam é a necessidade de fomentar um gradual desmantelamento da perspectiva paternalista, em prol de uma consciência que inclui a criança no seio da esfera pública. Simultaneamente, será peremptório atribuir ao mundo infantil normas, valores e conteúdos cujos fundamentos ajudarão a erguer o andaime que alicerçará a sua experiência cívica. Dentro deste contexto, «a aprendizagem da cidadania, mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, etc.»⁽⁵⁶⁾. Sobre esta questão, Mayall acrescenta que «Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover o protagonismo infantil das crianças e jovens como agentes participativos nas relações sociais, como grupos sociais fundamentalmente implicados no processo de relação social»⁽⁵⁷⁾.

O caminho a percorrer, que deverá ser desbravado tão rápido quanto possível, consiste, portanto, na tomada de efectivas medidas que sejam capazes de promover um projecto de cidadania, reflexo da criança como cidadão. Para tal, e nunca esquecendo que mesmo cidadão, a criança é um cidadão-criança (daí a contemplação dos direitos-protecção, decorrentes da sua singular existência), será fundamental, atendendo a esta peculiar dimensão do seu ser, que:

- a criança seja perspectivada no âmbito de um enfoque positivo, não descurando a sua condição de pessoa nem encará-la como a expressão de um problema;

- valorizar a infância e as suas acções/decisões tendo como base as suas aspirações no presente;

⁽⁵⁶⁾ *Ibidem*, p. 155

⁽⁵⁷⁾ Mayall (2002). Citado por Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 155

- fomentar uma cultura de respeito pelos direitos da criança, na medida em que só por esta via são desenvolvidas atitudes e práticas ajustáveis à promoção e consciencialização de uma cidadania na infância;

- saber ouvir atentamente as crianças, de acordo com as suas faculdades e desenvolvimento maturacional, aspecto determinantemente incitador de inevitáveis alterações no contexto de práticas e estruturas, sejam elas sociais, sejam elas institucionais.

Retomando a noção que identifica a criança enquanto sujeito detentor de inquestionáveis vulnerabilidades, fragilidades, inquietações e receios tão característicos desta extraordinária fase do desenvolvimento humano, não podemos deixar de acrescentar que, acima desta dimensão se encontra o seu estatuto de pessoa e, por extensão, de actor social. Porque a sua acção e dinamismo são condições prioritárias à concretização dos seus direitos, torna-se imperativa a valorização das suas competências que, embora divergentes das do adulto, já traduzem capacidades e habilidades de valor apreciável. Neste sentido, abordar ou incrementar a cidadania da infância poderá, inclusivamente, servir de trampolim para colmatar outros problemas e necessidades, associados quer ao quotidiano das próprias crianças, quer a outros elementos mais abrangentes da esfera social.

Viabilizar o discurso da cidadania na infância é enveredar por acções que concebam a participação da criança como condição necessária a uma efectiva promoção dos seus restantes direitos, é desencadear uma dinâmica de acordo com a qual, e mais do que um meio para chegar a um fim, está subjacente um direito civil básico que representa um fim em si mesmo. Como referem Soares e Tomás,

Para impedir que a questão da participação infantil, da cidadania da infância se transforme, mais uma vez, em acessório de consciência, de discurso, de mera auscultação e de práticas pontuais, é indispensável promover de uma forma consciente mecanismos teóricos e práticos, junto do grupo social das crianças e dos seus principais interlocutores⁽⁵⁸⁾.

⁽⁵⁸⁾ Soares, Natália e Tomás, Catarina. “Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância”. In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 157

Em todo este processo, decorrente das exigências modernas, a participação e individualização da criança não significaram nem autismo nem libertinagem. Por isso, a criança deve conhecer, desde cedo, os seus direitos e obrigações. Só assim será possível conjugar esses direitos e esses deveres com os direitos e deveres dos outros actores sociais, ou seja, os adultos.

3. DIREITOS E DEVERES: Em Busca de uma Conjugação Pacífica

La liberté, pas l'anarchie!

Alexander Neill ⁽⁵⁹⁾

Com o advento da modernidade, interrompendo um longo período durante o qual o pêndulo dos deveres tendia para o lado da criança, as sociedades passam a ser construídas no espaço dos direitos soberanos do indivíduo, como a igualdade e a liberdade.

Até aos anos sessenta, mesmo após as duas tentativas declaratórias de 1924 e 1959, a criança estava presa a um ideal de “dever ser”, estando por isso as técnicas pedagógicas e os modelos de organização escolar profundamente enraizados no contexto destes parâmetros. Com a Convenção de 1989 é registada uma derrocada no que se refere aos direitos passivos da criança em prol da ascensão dos direitos subjectivos. Como assinala Lipovetsky, tratou-se do «triunfo da ética dos direitos e do desenvolvimento subjectivo, em detrimento da moral categórica dos deveres» ⁽⁶⁰⁾.

Contudo, e no âmbito da dimensão participativa e activa que passa a ser reconhecida ao pequeno ser, fomentando práticas intersubjectivas nas múltiplas esferas de actuação, é desenvolvida uma ideia mediante a qual se insiste no cumprimento de alguns deveres por parte da criança. Assim, admitindo-se o dever imprescritível de lhe fornecer as possibilidades de poder argumentar, criticar, reflectir, intervir, participar, também se reconhece a necessidade de integrar a criança num contexto onde também possa adquirir «disposições morais ou virtudes cívicas (responsabilidade, civilidade, moderação, respeito pelo outro, tolerância, sentido de justiça, solidariedade, espírito público, respeito pela lei e pelos direitos humanos, espírito insubmisso, amorosidade,

⁽⁵⁹⁾ Alexander Neill (1975). Citado por De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts ?* op.cit. p.30

⁽⁶⁰⁾ Lipovetsky (s/d). Citado por Figueiredo, Ilda. *Educar Para a Cidadania*, op. cit. p. 50

cordialidade, entre outros)»⁽⁶¹⁾. Dentro desta óptica, consolida-se gradualmente uma ideia «qu'il faut enseigner aux enfants qu'ils ont non seulement des droits, mais aussi des devoirs»⁽⁶²⁾.

Assim sendo, uma política educativa que consiga conjugar a promoção dos direitos da criança na educação com os deveres que tal processo implica, passa categoricamente pela valorização de uma ética da responsabilidade. Como advoga Figueiredo⁽⁶³⁾, este intento só se tornará exequível através do empenho dos múltiplos actores sociais, sobretudo os adultos, cuja acção deverá ser orientada no sentido de:

- fomentar de forma gradual uma consciência activa de igualdade de direitos e de deveres para todos;

- consagrar elementos que, embora possam suscitar alguma inquietação, sejam factores de dinâmica pedagógica sem que, contudo, incitem a violência;

- fomentar uma pedagogia que contemple factores de divergência e de diferença, isto atendendo à máxima de uma escola inclusiva que, ao mesmo tempo, seja capaz não só de desenvolver a autonomia da criança como também, no dito clima de intersubjectividade, promover a cooperação entre as crianças no sentido de se adaptarem a projectos comuns.

No âmbito dos propósitos do nosso estudo, e tal como é reforçado no relatório da UNESCO, é necessário aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, e esse é mesmo considerado um dos maiores desafios da educação contemporânea. Como tal, torna-se determinante elucidar a criança-cidadão de que a sua condição de sujeito de direitos implica que aprenda a actuar em sociedade paralelamente com uma noção de dever: se entre direitos e deveres existir uma conjugação, ao serem consideradas áreas complementares, tornar-se-á mais fácil alcançar uma harmonia entre o ponto de vista do indivíduo e o da comunidade. Dentro deste prisma, a cidadania da criança deve corresponder a uma percepção, tão precoce quanto possível, da relação entre dois pólos

⁽⁶¹⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa, Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op.cit. p. 85

⁽⁶²⁾ Renaut, Alain. “La Crise de l'Éducation à l'Époque des Droits de l'Enfant”. In Renaut, Alain *et al.* (2004). *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 79

⁽⁶³⁾ Figueiredo, Ilda. *Educar Para a Cidadania*, op.cit. p. 52

que, ao invés de repulsivos, devem ser complementares «valorizando-se, assim, a dimensão mais emancipatória e inclusiva da ideia e da prática de uma cidadania activa e participativa»⁽⁶⁴⁾.

Perante a consciencialização desta realidade, urge que, nas múltiplas esferas de acção da criança, o respeito pelos seus direitos e pelos direitos humanos, corresponda a um crucial valor, que deve ser promovido em cidadãos em permanente e gradual formação. A existência de claros reparos normativos, dentro dos vários contextos onde a criança actua, promove, portanto, uma consciencialização que se revela disposta a declarar até onde os direitos-liberdades contemplados pelo texto convencional podem ir. A questão está, assim, na necessidade de uma intervenção externa na vida do pequeno ser «sans ruiner, certes, les libertés reconnues comme constitutives de sa dignité, mais sans en même temps rendre pratiquement impossible une éducation capable de remplir ses objectifs de transmission et d’inculcation»⁽⁶⁵⁾. Sobre o mesmo assunto, Jean le Gal reforça que, relativamente à criança, « y si bien por razones de protección, de educación o de capacidad de discernimiento, los adultos podemos fijar límites al ejercicio de sus libertades fundamentales, lo que no está en nuestro poder es suprimirlas»⁽⁶⁶⁾.

Nos actuais debates, decorrentes das dificuldades que a conjugação entre direitos e deveres implica no seio da esfera educativa, torna-se inevitável aceitar a ideia segundo a qual,

Le rappel que les droits reconnus aux enfants s’accompagnent de la conscience qu’ils ont, dans l’exercice de ces droits, un certain nombre de devoirs, est donc tout à fait nécessaire, et cette conscience doit leur être inculquée: sans doute arrive-t-il qu’elle ne le soit pas assez, ou qu’elle soit mal⁽⁶⁷⁾.

Uma atitude ética na relação educativa, de compreensão, de disponibilidade e consciência calorosa poderá não ser uma inteira solução mas abre pistas e permite colmatar lacunas quando a criança tem dificuldades em gerir a própria causa associada à questão dos seus direitos e dos seus deveres.

Por este motivo, e independentemente de, ao abordarmos os problemas relativos à infância, termos presente a ideia de que estamos perante alguém detentor de direitos, a

⁽⁶⁴⁾ Ferreira, José e Estêvão, Carlos (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique, p. 10

⁽⁶⁵⁾ Renaut, Alain. “L’Enfant à l’Épreuve de ses Droits”. In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?*, op.cit. p. 69

⁽⁶⁶⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 78

⁽⁶⁷⁾ Renaut, Alain. “L’Enfant à l’Épreuve de ses Droits”. In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 74

verdade é que, para além disso, estamos também perante um ser vulnerável que, de *per si*, requer a solicitude e a preocupação do adulto. Acima de tudo, não esqueçamos que, no decorrer de todo este processo, e porque a criança tem direito a ser criança, jamais lhe deve ser negado um estatuto que, embora a considere «ciudadano de hoy, titular de derechos y de libertades fundamentales, capaz de expresar opiniones (...) asimismo, se considera que el niño debe conservar el derecho a disfrutar de su infancia, de jugar y de aprender, de crecer en un clima de felicidad, de armonia y de comprensión, y de no temer los rectos de mañana» ⁽⁶⁸⁾. Como tal, é determinante considerar o tipo de responsabilidades exigidas à criança: os deveres que lhe são induzidos no exercício dos seus direitos devem ser encarados sob um ponto de vista que não negue a sua condição de pessoa em formação e desenvolvimento. A consequência desta negação seria, tão simplesmente, permitir que a infância deixasse de ser infância.

Por estas razões, é crucial que a dimensão que abarca a vulnerabilidade e a fragilidade da criança não seja relegada para um patamar inferior. Esta tendência corresponderia, *a fortiori*, a uma situação que se poderia revelar particularmente desastrosa caso a inscrição, cada vez mais acentuada, da relação da infância no registo do direito pudesse remeter para o esquecimento daquilo que, em matéria de apoio moral, devemos a um ser cuja vulnerabilidade e fragilidade são bem patentes. O desafio que se coloca neste sentido é completar e, em simultâneo, limitar a teoria dos direitos da criança por uma teoria assente nas obrigações individuais ou colectivas para com a infância.

Os direitos reconhecidos à criança-cidadão que, porém, é uma cidadão-criança, devem assim ser estabelecidos com uma clara noção de que a criança tem inegáveis fraquezas e necessita de uma força exterior que a oriente, que a ajude a crescer e a superar a sua situação de particular fragilidade. Sobre este assunto, e como sublinha Renault,

L'issue n'est donc pas ici de surmonter une oppression au nom de droits fondamentaux faisant apparaître cette situation de faiblesse comme inhumaine, mais bel et bien de grandir et, pour cela, d'obtenir l'aide que les adultes peuvent apporter, à condition qu'ils respectent ce que sont à cet égard leurs obligations ⁽⁶⁹⁾.

⁽⁶⁸⁾ Marta Pais – vicepresidente do Conselho da Europa (1994). Citado por Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 53

⁽⁶⁹⁾ Renault, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 370

Uma efectiva articulação entre liberdade e responsabilidade, entre direitos e obrigações deve, como tal, ser considerada como uma estratégia que pode mobilizar resultados positivos, no que concerne à actual situação da relação com a infância. A irrupção da criança como sujeito de direitos e centro nevrálgico da relação educativa, seja no seio do circuito familiar, seja no escolar, remete assim para uma extrema necessidade de saber gerir esta relação com a alteridade da criança. Como refere, O’Neill «Ceux qui se contenteront de faire ce à quoi ont droit les enfants avec lesquels ils sont en relation (...) feront moins que ce qu’ils doivent»⁽⁷⁰⁾. Por esta razão, o papel a desempenhar por órgãos ou instituições nas múltiplas esferas de acção da criança deverá ser o de promover uma dinâmica, no contexto da qual, sob uma sensata orientação do adulto, ela vá tomando consciência do que é certo e do que é errado, isto é, de que paralelamente ao exercício dos direitos que lhe foram reconhecidos, advêm deveres e responsabilidades perante os quais terá uma parcela de cumplicidade. Só desta forma as interacções sociais surtirão resultados, capazes de acompanhar os desafios que se colocam ao século XXI, no âmbito da relação entre o mundo adulto e o mundo infantil.

4. A ESCOLA COMO PALCO DE PARTICIPAÇÃO E DE LIBERTAÇÃO DA CRIANÇA

As instituições educacionais são um centro cívico por excelência, um locus do sonho comunitário, um fulcro da vida cidadã.

Carneiro⁽⁷¹⁾

4.1. A Escola: um palco de exercício da cidadania

A democratização do saber e das relações, a luta contra as desigualdades sociais e a formação de cidadãos mais livres, autónomos, responsáveis e capazes, é um dos desafios que se impõe à escola do século XXI. O desenvolvimento desta dinâmica só se tornou possível graças ao culminar de todo um processo de igualização, que, como vimos, passou a conceber a criança como «um mesmo», sujeito de direitos, activo e

⁽⁷⁰⁾ O’Neill (1996). Citado por Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 375

⁽⁷¹⁾ Carneiro (2000). Citado por Sanches, Maria de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores: algumas questões críticas”. In Ferreira, José e Estêvão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 174

valorizado na comunidade dos iguais. A aquisição deste estatuto exigiu que fosse desencadeada uma busca, em torno de processos educativos inovadores, susceptíveis de promoverem a construção de uma escola efectivamente capaz de se identificar com a índole de uma organização democrática, logo de uma organização para a promoção e exercício da cidadania.

No âmbito das suas principais incumbências para o novo milénio, «a escola tem de ser um espaço onde se realize um ensaio real de democracia»⁽⁷²⁾. Como tal, ambicionando ser um palco ocupado por “actores” e não uma simples e vulgar plateia onde assistem meros “espectadores”, o objectivo passa a centrar-se na primacialidade de fazer dos alunos seres capazes de perseguirem activamente a transformação social, longe de estratégias que apenas validem noções de mera acomodação e submissão.

Porque a cidadania só «se aprende pelo seu exercício efectivo e pela promoção de uma ética de participação que faça de cada escola como que um laboratório de vida democrática»⁽⁷³⁾, será determinante fazer dos seus actores sujeitos responsáveis e autónomos que, decidindo, opinando e assumindo os seus actos, aprenderão a experimentar, como diz Freire, «os sabores e os dissabores da aventura democrática»⁽⁷⁴⁾. A escola, enquanto espaço privilegiado de acção da criança, deverá por isso reunir todos os esforços, no sentido de lhe possibilitar não só o usufruto dos elementos e garantias que promovam o exercício dos seus direitos e liberdades, como também orientá-la no assumir das suas responsabilidades. Como refere Galichet, «L'éducation à la citoyenneté suppose notamment une éducation à la responsabilité, et celle-ci ne saurait s'exercer uniquement à propos de sujets “infantiles”, mais doit porter surtout ce qui concerne l'enfant et son existence»⁽⁷⁵⁾. Nesta perspectiva, e tendo em conta o pressuposto que identifica a escola como uma das estruturas que melhor pode colmatar as lacunas existentes nas demais esferas de actuação da criança, deverá por isso elaborar,

(...) em parceria com os seus alunos, um conjunto de regras que norteiem a sã convivência entre todos, dentro e fora da sala de aula (...) Estas regras (...) têm por

⁽⁷²⁾ Guerra, Miguel (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*, Porto: Edições Asa, p. 147

⁽⁷³⁾ Ferreira, José e Estêvão, Carlos (org.). *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 11

⁽⁷⁴⁾ Citado por Teodoro, António e Tomás, Alberto. In Spink, Mary. *A Cidadania em Construção*, op.cit. p. 29

⁽⁷⁵⁾ Galichet, François (1998). *L'Éducation à la Citoyenneté*, Paris: Anthropos, p. 102

finalidade que a criança se sinta bem consigo própria e com os outros e que, para estar em paz e de bem consigo própria, tem de estar bem com os demais ⁽⁷⁶⁾.

O Diploma Legal que incorpora a lei 46/86, de 14 de Outubro, invoca que uma educação para a cidadania tem subjacente a formação de «cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários». Na óptica de Costa ⁽⁷⁷⁾, estes quatro elementos, mais do que constituintes isolados, devem ser concebidos em dois pares distintos: liberdade/responsabilidade e autonomia/solidariedade. Este ponto de vista, com o qual concordamos, equivale a afirmar que «uma escola cidadã é uma escola livre, mas responsável, é uma escola autónoma, mas solidária» ⁽⁷⁸⁾. Para que uma escola se identifique no contexto deste propósito, necessita que os seus mais directos intervenientes, os alunos, se manifestem enquanto elementos activos mas responsáveis, parceiros de uma conduta cívica, harmoniosa e consciente. Este tipo de atitude dá consistência a uma ideia que concebe, assim, a instituição escolar como um dos principais palcos onde a cidadania é promovida e exercida. Como refere Barbosa, «É nesta instituição que a criança se confronta com os verdadeiros *outros*, e não apenas com os *outros* do «nós» familiar» ⁽⁷⁹⁾. Efectivamente, é aqui que ela convive com os seus pares, diferentes mas iguais a si, que partilha ideias, experiências, que indaga, aprende, participa e explora todas as suas potencialidades. Esta postura exige, portanto, que o requisito “participação” esteja no centro das características de um espaço que reflecta o exercício da cidadania: é um elemento assaz potenciador da construção colectiva, negociada; personificação de uma escola democrática; da equidade e da justiça; da tolerância; impulsionadora do respeito pela diferença, logo, da solidariedade.

Para Bernstein ⁽⁸⁰⁾, na escola devem ser garantidos três direitos fundamentais para que ela seja o reflexo desse espaço onde é promovido o exercício da cidadania:

- **Direito ao crescimento individual:** pela institucionalização deste direito é gerada a confiança nos alunos. Esta confiança jamais poderia existir se não fosse

⁽⁷⁶⁾ Carvalho, António. “Educação Básica e Cidadania”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 40

⁽⁷⁷⁾ Costa, Jorge. “Avaliação e Cidadania na Construção de uma Escola Cidadã”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 148

⁽⁷⁸⁾ *Ibidem*

⁽⁷⁹⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa, Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op. cit. p. 75

⁽⁸⁰⁾ Bernstein (1990). Citado por Guerra, Miguel. *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*, op.cit. p. 151

respeitado o direito ao crescimento intelectual, social ou pessoal. Este direito opera ao nível individual.

- **Direito a ser incluído:** segundo o autor, este direito é a condição necessária ao favorecimento daquilo a que ele denomina *communitas*, tendo por isso, e como é óbvio, um carácter social.

- **Direito à participação:** este direito permite intervir activamente na construção e transformação da escola. A participação representa a condição necessária ao favorecimento de um discurso cívico.

Tudo isto porque «As exigências da democracia não se mantêm num nível teórico (...) são os que vivem nas escolas aqueles que sabem se os enunciados teóricos têm uma correlação real com a dinâmica de cada dia»⁽⁸¹⁾. Assim, uma escola que ambicione espelhar não os conteúdos mas os fundamentos necessários à prática da democracia e da cidadania, que valorize a criança como pessoa e como cidadão, que participa e se afirma na narração dos seus interesses e das suas vivências, deve tornar-se num lugar que permita “libertar” as autonomias individuais para que estas ganhem, a curto ou médio prazo, um sentido colectivo. Deste modo, no contexto da esfera escolar, urge que sejam estabelecidas todas as condições, mediante as quais crianças e alunos afirmem e participem na construção das suas próprias identidades e subjectividades. Como tal, torna-se indispensável fazer dela o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem e lhe dão vida. Como defende Simon,

Nuestra preocupación como educadores es la de desarrollar una manera de pensar acerca de la construcción y definición de la subjectividad, dentro de las formas sociales concretas de nuestra existencia cotidiana, de tal modo que a la escuela se la entienda como un lugar que incorpore un proyecto de regulación y de transformación⁽⁸²⁾.

Desta forma, combatendo o individualismo e fomentando a autonomia cidadã, as crianças ver-se-ão (e sentir-se-ão) inscritas no âmbito de perspectivas colectivas que busquem uma efectiva consagração da vida em comum. Será dentro desta óptica de

⁽⁸¹⁾ *Ibidem*

⁽⁸²⁾ Simon (1987). Citado por Giroux, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadania*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, p. 206

acção que as crianças enquanto alunos serão abraçadas por um sentimento de pertença à instituição escolar: pela sua opinião, pela sua valorização e pela sua colaboração em projectos comuns, as relações pedagógicas deixarão de ser vividas de forma aleatória para serem entendidas como um laço, onde estão envolvidos sujeitos que partilham ideias, combatem problemas, definem estratégias, delimitam fins. Como sublinha Dubet, a escola deve, acima de tudo, ser encarada «como colectividade e comunidade (...) isto é, organização mobilizada em torno de um mesmo projecto educativo e possuindo a capacidade de integrar os alunos e professores num trabalho colectivo»⁽⁸³⁾.

O estatuto contemporâneo da criança enquanto criança-cidadão só será efectivamente consolidado se a escola enveredar por um caminho que possibilite aos alunos a sua inclusão num processo que, e parafraseando Barbosa, englobe a “cidadanização para a democracia”. Sobre esta questão, Sanches refere que para tal,

(...) é necessário que as práticas da cidadania escolar sejam parte estrutural, instituinte e constitutiva do projecto educativo da escola igual para todos os alunos, no sentido de corresponder e espelhar a geografia dos seus interesses, motivações e necessidades de crescimento social, intelectual, moral e de saberes interpretativos sobre o mundo. Acima de tudo, que ela seja substanciada em ideias inovadoras e criativas; que esteja integrada, fundida em múltiplas formas de vida em comunidade escolar; e que seja construção holística, social e culturalmente partilhada e participada. Reside aqui o ponto central da educação para a cidadania⁽⁸⁴⁾.

Ambicionando a concretização destes objectivos a curto prazo, é pedido à escola que seja capaz de favorecer e promover esta dinâmica por meio de estratégias que, segundo Barbosa, devem passar por um reajuste dos pressupostos escolares, em primeiro lugar ao nível dos compromissos e, em segundo, ao nível das responsabilidades⁽⁸⁵⁾. Como tal, concordamos com este autor quando defende que:

- ao nível dos compromissos, a cidadania deve ser incluída nos objectivos de todo e qualquer projecto educativo

⁽⁸³⁾ Dubet (s/d). Barroso, João. “Escola, Autonomia e Cidadania: a gestão associativa”. In Ferreira, José e Estêvão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 89

⁽⁸⁴⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores: algumas questões críticas”. In Ferreira, José e Estêvão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 187

⁽⁸⁵⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa, Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op. cit. p.p. 91- 97

- ao nível das responsabilidades, a escola deve sofrer uma efectiva democratização, seja no contexto das relações pedagógicas (ao nível da sala de aula), seja no contexto da gestão e organização escolar, onde a criança poderá participar, juntamente com os demais actores da comunidade educativa. Ainda no âmbito das responsabilidades, devem também ser asseguradas medidas que viabilizem a substituição da gestão burocrática pela gestão democrática e participativa.

A escola enquanto projecto global, espaço de libertação e participação infantil, sustentada por valores democráticos e respeito pelos direitos humanos, terá, por isso, que reunir todos os esforços no sentido de fomentar uma participação construtiva do grupo infantil. A valorização da sua expressão (oral, escrita, gestual, gráfica, teatral, entre outras) e a incrementação da sua informação (como o apetrechamento de bibliotecas ou instalação de equipamentos suficientes, nomeadamente na área das T.I.C.), permitirão a difusão de questões actuais, por meio de um rotativo intercâmbio argumentativo. Todo este processo permite que o debate seja suscitado, incrementando o interesse, a reunião e a elucidação, sobre temas que extravasam as paredes da escola e se estendem ao circuito exterior, como a família, suscitando o diálogo e a interpretação de assuntos que passarão a estar incluídos nos principais interesses dos alunos. Assim sendo, ao mesmo tempo que liberta e promove a acção, a instituição escolar pode estender as prioridades do grupo infantil a questões que englobem temas como o racismo, a violência, a fome, a exploração da mão-de-obra infantil, a pedofilia, a sexualidade, a educação ambiental, entre outros. Por extensão, a mesma dinâmica desencadeia uma trajectória no âmbito da qual a expressão, a informação e a acção se traduzem na conquista de valores como a solidariedade, a indulgência, o sentido de responsabilidade e a propensão para assuntos de âmbito geral ou internacional. Dentro deste contexto, a escola tem por inadiável missão permitir aos seus alunos:

(...) poder expressar sus puntos de vista en relación con toda actividad, proceso o decisión que le afecte. Ello implica que debe ser informado, teniendo en cuenta su edad y su grado de madurez, sobre las opciones posibles, las consecuencias que se deriven de dichas opiniones y sobre como se valorará su opinión. (...) Es un principio esencial sobre el que debe basarse la educación para la responsabilidad y para la ciudadanía ⁽⁸⁶⁾.

⁽⁸⁶⁾ De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?* op.cit. p. 52

A instância escolar, personificando um real espaço de protagonismo e libertação infantil, poder-se-á no entanto confrontar com algumas dificuldades no que diz respeito a uma efectiva viabilização destes propósitos. Uma delas é a consolidação do direito de associação. Considerando os inegáveis benefícios educativos decorrentes da prática associativa, uma das metas que interessava atingir, a curto ou médio prazo, centrar-se-ia, como refere Le Gal, no «imperativo que los poderes definan las modalidades jurídicas de este asociacionismo. En la enseñanza, este derecho debe poner-se al alcance de todos los alumnos y no sólo de los estudiantes de secundaria»⁽⁸⁷⁾. Sob este ponto de vista, o impulsionamento de pequenas associações (para além das já implementadas Associações de Estudantes), favoreceria o interesse por projectos inovadores, desde que ajustados a um interesse comum manifestado pelos alunos (teatro, ciência, informática, comunicação, etc). Para tal, e mediante a prévia autorização do Conselho Executivo, este tipo de associações poderia ocupar um espaço de relevo no âmbito da esfera escolar. Sem prejudicar o normal decurso da componente lectiva, os alunos teriam a possibilidade de oferecer à instituição uma criatividade renovada em termos de funcionamento democrático, logo em termos de acesso a uma clara liberdade de expressão, de diálogo, de experiencição, de responsabilidade e de iniciativa colectiva.

Favorecer iniciativas em prol de movimentos associativos (e o direito a si consignado), promovendo a participação e libertação da criança na escola, implica consolidar um vector que consegue traduzir eficazmente a voz colectiva, sob o ponto de vista de cidadania democrática. Ao mesmo tempo que podem encontrar soluções que visem o melhor interesse dos alunos, as associações fomentam a aquisição de competências não só no âmbito da esfera escolar como também ao nível da esfera social alargada.

Encontrar sistemas e módulos inovadores que busquem a concretização de objectivos como este torna-se, por isso, uma incumbência que a escola não pode negligenciar. No sentido de dar resposta às exigências educativas actuais, a instância escolar, enquanto espaço de cidadania, deverá:

- validar a participação do grupo discente em actividades e iniciativas associativas de carácter inovador;

⁽⁸⁷⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p.p. 56-57

- ter um papel cooperativo na realização de projectos colectivos que primem pelo negociável, pelo debate e pela partilha;

- possibilitar aos alunos a aquisição de condutas interactivas. Ao pertencer a um grupo ou associação, a criança aprende também a assumir deveres e responsabilidades;

- favorecer todos os requisitos que permitam ao aluno uma gradual aprendizagem do «saber estar» com os outros, em aceitá-los para que também seja aceite e compreendido ⁽⁸⁸⁾.

Toda esta dinâmica tem subjacente uma ideia de acordo com a qual a aplicação de uma democracia participativa e responsável deve ser submetida a um conjunto de procedimentos que facultem à criança a aquisição de competências democráticas. Deste modo, imbricada na teia dos múltiplos saberes que terá de transmitir, a instituição escolar terá de saber conjugar a sua abrangência com as competências de cidadania, verificando simultaneamente a consecução das suas metas e auscultando a sua eficácia. Assim sendo, e como defende Santos, a escola enquanto palco onde é vislumbrada a cidadania como *praxis*, deverá ter como prioridades não só desenvolver um *espírito crítico* e criar uma *sociedade de conhecimento* (ao invés de uma fábrica de conhecimento) como também personificar uma *sociedade de vivência em conjunto* onde se inclui a *responsabilidade como valor ético* ⁽⁸⁹⁾. Como tal, para que este desígnio transcenda o patamar do incerto, da utopia e alcance o púlpito do concreto e do real, é determinante que sejam estabelecidos novos contornos e novos códigos de acção. Para isso, e de acordo com o mesmo autor, a instância escolar deverá optar por:

- 1) uma política de construção *versus* uma política de alienação e de normalização;
- 2) uma política de singularidade *versus* uma eliminação de mimetismo;
- 3) uma política de construção do conhecimento *versus* aplicação do conhecimento;
- 4) uma política de prazer e emoção intelectual *versus* inserção profissional;
- 5) o comprometimento intelectual, social e humanístico *versus* egoísmo individual e corporativo ⁽⁹⁰⁾.

⁽⁸⁸⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 67

⁽⁸⁹⁾ Santos, Nunes. “A Escola: o que pode fazer e até onde se lhe pode exigir”. In Renaut Alain *et al. Direitos e Responsabilidade na Sociedade Educativa*, op.cit. p. 65

⁽⁹⁰⁾ *Ibidem*, p. 67

Enveredar por um caminho que valorize a construção pessoal, alimente a aspiração espiritual, a aquisição de valores éticos e sociais, solidários, emotivos e, ao mesmo tempo intelectuais, significa afirmar quão relevante o papel da escola será nos próximos decénios. Como efeito, e embora saibamos que a cidadania da criança não começa nem acaba na escola, esta é, efectivamente, o palco onde se cruzam múltiplos valores, configurados segundo lógicas desencontradas e diferenciadas prioridades de acção.

Apesar da criança, como ser em devir e sujeito de plenas transformações, assistir ao metamorfosear das suas fantasias, dos seus interesses e das suas necessidades com o passar dos anos, só esperamos que mantenha no elenco das suas principais aspirações a ambição cívica, moral e espiritual que a escola lhe terá ajudado a construir. Graças à aquisição destes valores, o coração do indivíduo será tranquilizado, «essa máquina incansável de preferir e desdenhar, que muitas vezes nos acorrenta, que nos dá bóias sem amarras, não abdicando nunca da consciência do Eu e do Outro, bóias que nos permitem flutuar, não tanto à deriva mas que nos tornam disponíveis para a mudança e sobretudo para enriquecer a nossa herança pessoal, social, cultural e intelectual»⁽⁹¹⁾.

No trilho de uma cidadania que, de facto, envolva a criança e a faça despertar para atitudes e valores que não se circunscrevam à aquisição de conteúdos programáticos e epistémicos, será fundamental que o seu dinamismo, participação e acção não fiquem “prisioneiros” da sala de aula. Se a escola quer identificar-se com um espaço de educação funcional para o desempenho das tarefas da cidadania, «ela não deve reacear assumir o seu espaço de autonomia, também no plano político, como organização, por mais minúscula que possa ser, onde se produzem e gerem modalidades de poder (...) Um sujeito político onde se envolvem professores, crianças, pais e outros agentes educativos»⁽⁹²⁾. Ao incluir o aluno neste processo, consagrado no âmbito da esfera escolar alargada, é-lhe possibilitada uma efectiva interacção, nomeadamente ao nível da gestão e organização escolar. Só mediante esta atitude, será possível cimentar um caminho que valorize a criança como cidadão, bem assim «construir estruturas e regras mais justas e democráticas, um futuro mais inventável e manejável por parte dos actores educativos»⁽⁹³⁾.

⁽⁹¹⁾ *Ibidem*, p. 68

⁽⁹²⁾ Marques, Viriato. “Comentário”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op.cit. p. 99

⁽⁹³⁾ Teodoro, António e Tomás, Alberto. In Spink, Mary. *A Cidadania em Construção*, op.cit. p. 29

4.2. A Participação da Criança na Gestão Escolar

(...) a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é uma condição de democratização escolar.

Tragtenberg ⁽⁹⁴⁾

A necessidade com que as sociedades democráticas se depararam, no sentido de fazer do sistema educativo um elemento capaz de colocar no centro da acção educativa quer o aluno na sua totalidade, quer a comunidade, remeteu para a inevitável irrupção de um novo modelo de gestão escolar ⁽⁹⁵⁾. Por outro lado, e no sentido de atender a uma revisão radical dos mecanismos que sustentavam a estrutura escolar, o funcionamento e a organização escolar, foi criado o andaime que passaria a valorizar a participação dos múltiplos actores educativos, consagrada em níveis diferenciados, nos quais se inclui a criança.

A consolidação do estatuto contemporâneo de infância reflectiu-se, por isso, num conjunto de medidas ⁽⁹⁶⁾, cujo teor procurou parâmetros que fossem congruentes com a sua condição de cidadão-criança. Como refere Montadon, a instância escolar deverá associar-se, mais do que nunca, «ao entendimento de 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» ⁽⁹⁷⁾. De facto, com o intento de possibilitar aos alunos o disfrute da categoria de “construtores”, surge, de forma cada vez mais proeminente, uma ideia segundo a qual «a justiça e a igualdade no campo educativo devem reforçar não só a capacidade de reconhecimento dos actores educativos como cidadãos, mas dar-lhes também a capacidade de exercerem os seus direitos, a qual cruza e implica outras capacidades dos cidadãos para obterem recursos de poder e de conhecimento» ⁽⁹⁸⁾. É

⁽⁹⁴⁾ Tragtenberg (2002). Citado por Licínio Lima. “Escolarizando Para uma Educação Crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas”. In Teodoro, António e Torres, Alberto (2005). *Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, p. 23

⁽⁹⁵⁾ Entre nós, esse modelo descortina-se em dois significativos diplomas legais: (i) o “Regime de direcção, administração e gestão” (Decreto-Lei nº172-91 de 10 de Maio) e, (ii) o “Regime de autonomia, administração e gestão” (Decreto-Lei nº115 – A/98, de 4 de Maio).

⁽⁹⁶⁾ Entre outras, destaque para a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 por defender que a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio (...) em que se integram e que se empenhem na sua transformação progressiva”.

⁽⁹⁷⁾ Montadon (1997). Citado por Quinteiro, Juricema. “O Direito à Infância na Escola”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p.p. 169-170

⁽⁹⁸⁾ Estêvão, Carlos (2001). Citado por Costa, Jorge. “Avaliação e Cidadania na Construção de uma Escola Cidadã”. In Ferreira, José e Estêvão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 149

dentro destes propósitos que podemos afirmar, de forma convicta, que as tradicionais funções atribuídas à escola deixaram de ter legitimidade no palco das sociedades democráticas. Da sua ancestral incumbência, meramente circunscrita ao acto de ensinar e instruir, a escola assumiu-se como espaço de formar, de animar, de promover o lazer, o convívio, as inter-relações, a partilha de ideias, a acção e o dinamismo dos seus mais directos intervenientes: os alunos. No entanto, e para que a escola assuma esta plurifuncionalidade, contribuindo para consolidar os laços de sociabilidade e de cidadania democrática entre os seus múltiplos actores, é fundamental que lhe seja concedida expressão organizacional. De acordo com Barroso ⁽⁹⁹⁾, a escola deve optar por uma gestão que atenda a quatro aspectos fundamentais:

- **Serviço Local de Estado:** sobre este aspecto, a máxima traduz-se em fazer com que a escola cumpra a sua missão educativa de acordo com os princípios constitucionais de democraticidade, igualdade de oportunidades, equidade e satisfação dos interesses colectivos;

- **Organização de profissionais:** aqui, o objectivo deve atender à promoção de uma relação pedagógica baseada na inter-ajuda e cooperação, entre os vários actores que se incluem na dinâmica organizacional e educativa da escola;

- **Serviço público de solidariedade social:** a contemplação deste elemento tem por finalidade visar um adequado atendimento aos alunos, não só em função da sua realidade familiar e económica, mas também das suas necessidades sociais fundamentais;

- **Associação local:** o objectivo desta referência centra-se em possibilitar às crianças e aos jovens expressarem os seus interesses individuais e colectivos, no âmbito de uma função educativa abrangente, lúdica, cultural da escola, com base no efectivo respeito pelo desenvolvimento pessoal e social dos alunos, desde o pré-escolar ao secundário.

⁽⁹⁹⁾ Barroso, João. “Escola, Autonomia e Cidadania: a gestão associativa”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 91

Embora estes procedimentos não personifiquem uma hierarquização das funções da escola, o que se pretende é que seja possível conjugá-los como faces da mesma organização. O facto é que todos estes aspectos, embora distintos, se encontram ligados entre si, razão pela qual é necessário saber geri-los de forma flexível, integrada e distributiva, de acordo com as diferenças dos seus actores, da sua idade, suas aspirações e suas necessidades.

No sentido de se consolidar todo este processo, Barroso propõe que:

(...) a escola (pelo menos a escola básica obrigatória) deveria assumir uma “cultura de jardim-de-infância”, não no sentido de uma infantilização dos objectivos e processos pedagógicos, mas enquanto forma de organização integrada (característica daquele tipo de instituição educativa) nas diversas valências e actividades necessárias ao acompanhamento global do crescimento e desenvolvimento pessoal e cívico das crianças e dos jovens ⁽¹⁰⁰⁾.

Efectivamente, do pré-escolar ao secundário, verifica-se uma ascendente complexificação das estruturas que evocam os parâmetros organizativos da escola. Se o jardim-de-infância, pelas suas características, é identificado mediante uma quase plena participação das crianças na elaboração de projectos, de actividades, de decoração dos espaços, de colaboração na enunciação de deveres e responsabilidades, reflectindo um microssistema patenteado pelos valores democráticos, o mesmo já se pode revelar menos concretizável nos restantes níveis de ensino. Contudo, para que todas as instâncias escolares ambicionem o estatuto de escola democrática e cidadã, necessitam de uma gestão eficaz que organize e operacionalize os intentos expressos por todos os seus intervenientes.

A concepção de uma escola democrática, independentemente da faixa etária dos alunos que acolhe e do nível de ensino que representa, deverá ter sempre como suporte, valores tão fundamentais como os da igualdade, do respeito pelos direitos humanos, da solidariedade e da liberdade de participação. Para tal, perspectivar uma efectiva democracia na escola implica que esta não fique circunscrita à sala de aula mas que seja capaz de englobar todas as vertentes que lhe são paralelas e interactivas. Um exemplo dessas vertentes é a gestão escolar. A participação nesta gestão é entendida sob um ponto de vista que se inclui no conjunto de valores que se ajustam à construção e afirmação de uma escola cidadã. De facto, «recupera-se, assim, uma dimensão ética

⁽¹⁰⁰⁾ *Ibidem*, p. 92

para a gestão, pondo-a ao serviço dos valores da autonomia, da democracia e da cidadania que estão subjacentes à concepção de uma escola como espaço público sócio-comunitário ⁽¹⁰¹⁾. Dentro do mesmo contexto, e como sublinha Barbosa, «Não podemos educar para a cidadania a não ser democraticamente, seja no interior do espaço sagrado da sala de aula, seja nos lugares e nos redutos do meio ambiente escolar. Sem quadro educativo democrático, a democracia torna-se uma miragem» ⁽¹⁰²⁾.

Tendo como referência este ponto de vista, a apreensão da escola como uma instituição democrática, como um microssistema organizado e designado por um grupo de pessoas, engloba uma política e regras que devem estar conformes aos direitos e aos deveres dos seus mais directos intervenientes. Uma gestão democrática da escola, que implica a participação dos alunos no âmbito de todo este processo, é o resultado dos direitos previstos no artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança ⁽¹⁰³⁾. Segundo estes desígnios, porque as incumbências da gestão são divergentes das da direcção, porque à gestão cabe realizar, no campo concreto da acção, as directrizes definidas pela direcção política, então o aluno pode e tem o direito de intervir numa multiplicidade de aspectos organizativos, nomeadamente ao nível da gestão e organização escolar. Aqui, incluídas na lógica da sua participação e com base numa concepção democrática, ascendente e micropolítica da instituição escolar, propomos algumas tarefas que podem ser repartidas com os alunos, no sentido de fomentar processos de reflexão, actuação, inovação e avaliação no âmbito do espaço escolar:

- interajuda entre os grupos docente e discente na elaboração de horários de turma;
- aceitar sugestões oriundas dos alunos no que se refere às modalidades dos testes ou exames;

⁽¹⁰¹⁾ *Ibidem*, p. 80

⁽¹⁰²⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa, Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op. cit. p. 87

⁽¹⁰³⁾ “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (art. 12º.1).

- ponderar a participação do grupo discente nas reuniões, seja de professores seja, inclusive, nas de Assembleia de Escola, correspondendo isto a algo que em nada se distancia do seu estatuto de criança-cidadão.

- propor aos alunos a escolha dos directores de turma para que seja possível analisar os resultados dessa liberdade de opção face à tradicional imposição pela equipa directiva ou pelo corpo docente da escola;

- solicitar aos alunos que, por escrito, expressem o que, na sua opinião, deveria ser mudado na escola, propondo sugestões e alternativas para aquilo que consideram estar mal;

- fazer da sala de professores uma experiência de espaço partilhado, logo, convertê-la numa sala da comunidade educativa, verificando os efeitos decorrentes de uma comunicação mais informal entre as esferas docente e discente.

Esta participação numa esfera escolar mais alargada, ao nível da sua organização e gestão, permite aos alunos não só uma maior envolvimento nas práticas democráticas como também, pela decifração daqueles que são os seus interesses e necessidades, ajustar a escola aos seus mais directos intentos, numa perspectiva de melhorar os níveis de motivação, logo de aprendizagem e aquisição de valores.

De acordo com Liégeois, integrar os alunos no âmbito da gestão democrática das instituições escolares tem por objectivo permitir-lhes:

- expérimenter la prise de décision démocratique;
- être acteur, de s'impliquer pour un meilleur fonctionnement de leur école ;
- exprimer leur opinion, leur revendications et leurs idées sur ce qui touche à leur école⁽¹⁰⁴⁾.

Toda esta conjuntura encara a participação infantil como uma dinâmica que deve ocorrer numa fase tão precoce quanto possível da vida da criança, identificando-se aqui o jardim-de-infância como espaço por excelência ao início dessa trajetória. Esta ideia tem subjacente o propósito segundo o qual a democratização nas instituições deve estar

⁽¹⁰⁴⁾ Liégeois, Delphine (2005). *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*. DGIV/EDU/CIT 25 (2005). Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 13

presente em todos os níveis de ensino e isto porque, se o indivíduo vive num Estado democrático, há que lhe possibilitar a vivência dessa democracia durante todo o seu percurso escolar. Abraçar o projecto democrático desde tenra idade permite, acima de tudo, que os valores nele consagrados sejam precocemente interiorizados, no sentido de serem consolidados e exprimidos pelo indivíduo no decorrer de toda a sua vida como cidadão. A existência de Conselhos de Escola em alguns países europeus reflecte a proliferação desta tomada de consciência. De facto, «ce dispositif aurait pour effet de décentraliser la prise de décision dans l'école, et aussi, tout en faisant participer les élèves à la gestion de la microsociété qu'est leur école, de les former à des pratiques démocratiques»⁽¹⁰⁵⁾.

Estimulando a participação dos alunos na gestão e organização escolar permitir-se-á que eles se sintam parte integrante e dinamizadora deste processo, fomentando o desenvolvimento de uma consciência de pertença à escola como instituição e como espaço que também é seu. Esta envolvimento, por estar a facultar um estreito elo de ligação entre o aluno e a escola, será, *a posteriori*, adaptada a práticas democráticas em escalas mais abrangentes, desencadeadas entre o cidadão e a sociedade.

Ao participar, o aluno tende a informar-se, a cooperar, a investigar, a exprimir-se, no sentido de compreender aspectos que se confinam ao seu estatuto de criança-cidadão. Simultaneamente, aprende a aceitar decisões democraticamente tomadas, mesmo que não vão de encontro aos seus primaciais interesses ou opiniões.

Toda esta dinâmica seria capaz de fazer da escola um local onde as crianças gostassem de estar, não por obrigação mas por satisfação e prazer. Ao tornar-se num espaço onde é sentida uma atmosfera de entre-ajuda e de cooperação, «l'enfant, par le fait d'être consulté, se sent important, acteur de la gestion de son école, ce qui peut le mener à mieux respecter les équipements, les personnes et les règles de vie»⁽¹⁰⁶⁾. Em concomitância, o aluno mais introvertido, mais tímido, sentir-se-á encorajado a exprimir os seus pontos de vista, encontrando estímulos que façam despoletar o seu inibido espírito de iniciativa.

A escola enquanto espaço democrático, que pressupõe direitos e deveres, liberdades e responsabilidades entre os seus protagonistas, tem subjacente um ideal que

⁽¹⁰⁵⁾ *Ibidem*, p. 14

⁽¹⁰⁶⁾ *Ibidem*, p. 17

propugna por uma igualdade democrática entre o mundo adulto e o mundo infantil. Esta igualdade pode ser consolidada através da cooperação entre alunos e professores e limada pela conquista de uma confiança mútua. Desta relação de parceria, em que quer o aluno, quer o professor, não veem anuladas as características que os tornam tão diferentes e tão iguais, será crucial a irrupção de uma gradual consciência de que «pour une gouvernance démocratique de l'école, les enseignants et les élèves doivent participer. Cela peut contribuer à un sentiment de confiance dans l'établissement et d'égalité entre les groupes»⁽¹⁰⁷⁾. Dado ser este um dos principais problemas da relação educativa actual, iremos debruçar-nos sobre ele no capítulo IV do nosso trabalho, de forma mais incisiva e pormenorizada.

De qualquer modo, se pretendemos favorecer a parceria, a comunicação, o dinamismo, a acção do aluno, não podem ser valorizados cenários de aprendizagem que favoreçam uma comunicação hierárquica e unilateral. Por este motivo, uma das estratégias (e, quiçá, solução) passaria pela desburocratização do sistema. Este continua, efectivamente, a representar um dos principais entraves à participação da criança no seio da esfera escolar alargada. Uma gestão que, gradualmente, assuma as características de uma gestão democrática, representa uma estratégia fundamental na consolidação da participação infantil ao nível da gestão e da organização da escola. Desmistificando a rotina, envolvendo o aluno ao nível organizativo, permitindo-lhe obter o significado das intenções distorcidas e dos opacos invólucros que tantas vezes tentou decifrar, é fornecer-lhe alguns dos instrumentos de que necessita para promover a sua condição de cidadão.

Todo este quadro que acabamos de esboçar e que concebe a participação da criança na gestão da escola como um sinal de reconhecimento do seu estatuto de criança-cidadão, personifica uma ideia de que, efectivamente, «la gestion démocratique de l'école apparaît comme un élément clé pour l'éducation à la citoyenneté»⁽¹⁰⁸⁾. Uma gestão democrática permite, em simultâneo, não só formar cidadãos no âmbito de práticas e valores democráticos, como também de contribuir para um ambiente escolar agradável e salutar. Perante isto, e porque as relações entre os vários intervenientes neste processo se tornam mais estreitas e consistentes, então o respeito por regras

⁽¹⁰⁷⁾ *Ibidem*, p. 19

⁽¹⁰⁸⁾ *Ibidem*, p. 23

comuns, pelo equipamento ou simplesmente pelo «outro» poder-se-á tornar numa realidade que não podemos descurar.

Para este milénio, a missão que se coloca à escola é que se transforme, efectivamente, no centro nevrálgico de uma cidadania que, a partir dela, irradie para outros campos de acção, se difunda e se transforme numa *praxis* «vívda, consciencializada, intencionalizada, debatida, dialogada, partilhada nos contextos plurais que caracterizam e diferenciam as comunidades organizacionais e de aprendizagem» ⁽¹⁰⁹⁾. Por esta razão, é fundamental que a “cidadanização para democracia”, como escreve Barbosa, se articule com uma abertura e sensibilidade da escola, quer sobre o ambiente que a caracteriza, quer sobre as inter-acções que mantém com a comunidade em geral.

4.3. Ambiente Escolar e Democracia

L'apprentissage du respect de la diversité, du respect de l'autre, de la vie dans un contexte interculturel, débute dans l'environnement scolaire.

Delphine Liégeois ⁽¹¹⁰⁾

A construção de uma atmosfera onde se inspire o odor da democracia é determinante para que os alunos adquiram noções sustentadas na aprendizagem de valores democráticos e na participação. Com efeito, a educação para uma cidadania democrática não se restringe a uma mera transmissão de saberes e ao favorecimento de competências. Ela tem, de igual modo, a missão de difundir valores, atitudes, comportamentos e valorizar a acção. Assim sendo, e em virtude destas noções não poderem ser integral e eficazmente apreendidas apenas no seio da turma, mas antes no quotidiano escolar, eis porque este deverá ser propício ao desenvolvimento de um conceito de cidadania democrática e conseqüente respeito pelos direitos humanos.

Quando falamos, por isso, em ambiente escolar é necessário atribuir-lhe uma intencionalidade educativa: por detrás de cada componente que o constitui, existem

⁽¹⁰⁹⁾ Sanches, Mª de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores: algumas questões críticas”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 188

⁽¹¹⁰⁾ Liégeois, Delphine. *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*, op.cit. p. 29

aspectos que podem influenciar, de forma negativa ou positiva, o propósito de formar cidadãos. Como escreve Guerra,

- Se pretendemos educar para a democracia, os espaços das autoridades não devem ser mais amplos, mais luxuosos, mais limpos, mais confortáveis do que os dos supostos destinatários da acção educativa;
- Se pretendemos gerar autonomia, não podem ser estabelecidos itinerários obrigatórios, nem encerrar espaços por imposição hierárquica;
- Se pretendemos conseguir a interdisciplinaridade e a aprendizagem globalizada, não deveriam existir compartimentos rigidamente estanques e de acesso impossível para terceiros;
- Se pretendemos educar para a harmonia e para a estética, não devem manter-se espaços inóspitos, sujos, impessoais, frios, desagradáveis, lúgubres, nauseabundos...⁽¹¹¹⁾

Desta forma, e se por ambiente escolar entendermos a multiplicidade de elementos que enquadram o quotidiano escolar do aluno, então inclui-se nele não só a atmosfera vivida no espaço exterior, na diversão e nas actividades extra-curriculares, como todos os restantes elementos que asseguram (ou deveriam assegurar) uma vivência escolar aprazível e segura. A organização desta envolvência, que se pretende democrática e democratizante, os métodos da equipa pedagógica e a sua atitude, constituem factores determinantes para o desencadear de toda esta dinâmica processual. Ainda na sequência do que argumenta Guerra ⁽¹¹²⁾, o ambiente e o espaço escolar, para que sejam concebidos e utilizados em nome dos valores da democracia, deverão comportar as seguintes características:

- **Concepção democrática do seu uso:** todos os intervenientes devem considerar o espaço escolar como seu, razão pela qual se torna crucial a elaboração de normas que visem um disfrute genuinamente democrático;

- **Flexibilidade organizativa da sua distribuição:** a rigidez e a inflexibilidade são uns dos maiores inimigos da democracia, dificultando a eficácia das instituições no que se refere, nomeadamente, ao nível de um uso adaptado e coerente do circuito escolar;

⁽¹¹¹⁾ Guerra, Miguel. *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*, op.cit. p. 152

⁽¹¹²⁾ *Ibidem*

- **Intenção educativa da sua utilização:** porque é o espaço escolar, e conseqüente envolvimento, quem estão ao serviço do aluno e não o inverso, a finalidade do seu pleno disfrute deverá direccionar-se no sentido de atender aos seus primaciais interesses e necessidades;

- **Análise do currículo oculto:** através de uma análise etnográfica do espaço e ambiente escolar, será possível obter diversas interpretações aparentemente ocultas no seu quotidiano.

Será, portanto, dentro de um contexto que conceba o espaço escolar dentro dos parâmetros democráticos que se tornará viável favorecer o seu uso, no âmbito de perspectivas mais justas e optimistas.

Numa escala mais abrangente, fora da sala de aula, e envolvendo elementos de índole pessoal e social, a criança deparar-se-á também com uma multiplicidade de aspectos diferenciados, desde étnicos, culturais, económicos, com os quais terá de aprender a lidar, isto no sentido de fazer da diferença, não uma fronteira mas um elo de ligação com a alteridade. Desta forma, num clima de diálogo, de intercâmbio, de “bilateralidade”, o cidadão em constante e gradual formação aprende a escutar, a conhecer e a aceitar as opiniões do “outro”, com base nas suas diferenças como pessoa, igual mas diferente na sua identidade e singularidade. Simultaneamente, aprende também a descentrar-se e a ter em conta o facto de que o “outro” tem direitos que deverá respeitar ⁽¹¹³⁾. É precisamente de acordo com este ponto de vista que a escola tem por missão incontornável promover uma atmosfera capaz de fazer com que cada criança esteja motivada para a aventura democrática, partilhada, como já vimos, por uma tomada de consciência daqueles que são os seus direitos e os seus deveres. Como refere Barbosa, «A melhor forma de fazer aprender os valores democráticos da nossa sociedade é dar aos jovens a oportunidade de praticá-los. Praticando estes valores, o cidadão em formação “aprende fazendo”. Ou seja, aprende experimentando» ⁽¹¹⁴⁾. Deste modo, «aprendendo fazendo», seja pela cooperação, pela participação, pela solidariedade, seja pelo sentimento da igualdade, cada aluno é respeitado não só em

⁽¹¹³⁾ Barbosa, Manuel. “Para Construir uma Nova Utilidade da Escola: educar para a autonomia e preparar para a cidadania”. In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 108

⁽¹¹⁴⁾ *Ibidem*, p. 106

função da sua singularidade e especificidade como pessoa, mas também em função da sua condição de cidadão e membro de uma comunidade. Neste sentido, a escola como promotora de um ambiente favorável a um pleno disfrute dos valores democráticos, tem assim a dupla incumbência de:

- por um lado, fazer com que cada criança seja respeitada na sua identidade e individualidade

- por outro, fazer com que o espaço escolar seja um palco onde as crianças se sintam bem, felizes e aceites por todos, consolidando o postulado que evoca «Todos Diferentes, Todos Iguais»!

Um ambiente escolar plenamente baseado nos pressupostos subjacentes a uma cidadania democrática pode, tão simplesmente, ser incrementado por meio de actividades de cooperação, seja através do diálogo, seja através de jogos ou actividades. Do mesmo modo, a existência de equipamentos em quantidade suficiente para todos os utentes, o que, *de per si*, sustenta uma ideia de igualdade, assim como a própria estrutura física da instituição, podem contribuir para a emergência de um espírito que dinamize a observação, desperte a aprendizagem, enriqueça a criatividade, promova a partilha, a solidariedade e, concomitantemente, incremente um sentimento de liberdade.

Turmas caracterizadas pela diversidade, bem como equipas pedagógicas multifacetadas, permitem que os alunos não se sintam sós nas suas diferenças, mas antes representados por alguém que os ajude a minimizar, e até irradiar, atitudes discriminatórias e exclusivas.

A existência, proliferação e divulgação do jornal escolar corresponde também a um excelente meio de promoção do ambiente escolar: a criança investiga, participa, adquire comportamentos cívicos, assume responsabilidades ao assinar um artigo, reivindica, sente-se voz activa e dinâmica. Também as associações de estudantes e a formação de inovadores movimentos associativos no âmbito do circuito escolar (teatro, cinema, ciências, ambiente...) podem ajudar a dar voz à criança-cidadão.

Toda esta dinâmica pressupõe, assim, a incontornável necessidade de

Reorganizar o tempo e o espaço escolares, no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, aonde a

criança goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo. Este parece ser o desafio do presente! ⁽¹¹⁵⁾

Contudo, se pretendemos fazer da escola um espaço democrático, onde a criança se sente respeitada e valorizada, e se, ao mesmo tempo, queremos fazer dela um lugar de partilha, de inter-acção e transacção com o meio que a envolve, então não poderá ficar fechada e isolada desse meio. A escola como elemento integrado na comunidade, deverá por isso estar de portas abertas à participação da comunidade alargada, basicamente porque «Está comprometida ideológica, política e éticamente com a sociedade» ⁽¹¹⁶⁾. O cerne desta necessidade situa-se no patamar que identifica o debate aberto sobre educação como um meio crucial que deverá inspirar o comportamento dos cidadãos e das instituições face à escola.

4.4. Escola e Comunidade: parceiros na promoção de uma cidadania democrática

L'école devrait être le miroir de la communauté pour offrir des chances égales d'intégration et de participation à tous les élèves.

Delphine Liégeois ⁽¹¹⁷⁾

Embora a escola seja apreendida, cada vez mais, como um importante lugar de construção da cidadania democrática, isto não implica dizer que actua sozinha. Como sublinha Guerra,

A escola não deve ser uma ilhota na qual se reflexiona e planifica a transformação da cultura, nem uma campânula de vidro na qual se realiza uma análise asséptica da realidade (...) A escola está inserida na sociedade e a esta é destinado o seu trabalho. Não só para manter a sociedade, mas também para a melhorar. Para isso, é necessário que mantenha abertas as suas portas ou, melhor ainda, que não tenha portas.

a) Para receber os destinatários da tarefa educativa conforme princípios que não aumentam a desigualdade e a injustiça já existentes.

b) Para que a realidade social esteja presente no seu trabalho, nas suas reflexões, nas suas iniciativas ⁽¹¹⁸⁾.

⁽¹¹⁵⁾ Quinteiro, Juricema. “O Direito à Infância na Escola”. In Sarmiento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 176

⁽¹¹⁶⁾ *Ibidem*, p. 153

⁽¹¹⁷⁾ Liégeois, Delphine. *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*, op.cit. p. 47

⁽¹¹⁸⁾ Guerra, Miguel. *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*, op.cit. p. 153

Será mediante estes pontos de vista que uma concepção de escola interactiva, dinamizadora e em estreita articulação com a comunidade envolvente deverá estar no centro das prioridades para este milénio. Como evoca Liégeois, «Pour la famille et la communauté toute entière, ce lien avec l'école permet de comprendre, de participer démocratiquement aux processus d'éducation des enfants»⁽¹¹⁹⁾. Ao ser sensível com os direitos comunitários, solidária com as suas carências e receptiva à decifração dos seus problemas, interesses ou preocupações, a escola assume um compromisso global e abrangente com todos os intervenientes no processo educativo. É no âmbito deste propósito que a instituição escolar do século XXI jamais se deverá demitir de um esforço que a torne na «expressão de uma “sociedade política” com obrigações a cumprir, direitos a garantir e interesses a regular que são objecto de negociação e decisão colectivas»⁽¹²⁰⁾.

Não será novidade para ninguém afirmarmos que as crianças que preenchem o *habitat* escolar são as mesmas que preenchem o *habitat* comunitário. Na óptica de Mautner, isto justifica-se porque o meio envolvente, «todo e qualquer, desde que organizado, provê meios facilitadores para que a sequência de factos orgânicos e mentais se sucedam na vida das pessoas que são seus cidadãos»⁽¹²¹⁾. Por este motivo, e na medida em que são espelhadas vivências comuns, conferidos valores entre si, trocadas experiências, responsabilidades e direitos, esta cooperação e parceria é determinante na promoção de uma efectiva cidadania democrática. Tal como escreve Barbosa,

Uma «bolha escolar» separada do meio que a cerca seria sempre empobrecedor. A ligação da escola à família e à comunidade local é que permite recolocar a criança e a sua aprendizagem da cidadania numa sociedade que é a sua. Permite observar e experimentar directamente a sua aprendizagem da vida em sociedade nos lugares onde vive. Já para a família e a comunidade, essa ligação com a escola permite compreender e participar democraticamente nos processos de educação das crianças, quanto mais não seja por razões de eficácia e responsabilidade⁽¹²²⁾.

⁽¹¹⁹⁾ Liégeois, Delphine. *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*, op.cit. p. 39

⁽¹²⁰⁾ Barroso, João. “Escola, Autonomia e Cidadania: a gestão associativa”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 92

⁽¹²¹⁾ Mautner, Anna. “Cidadania e Alteridade”. In Spink, Mary. *A Cidadania em Construção*, op.cit. p. 193

⁽¹²²⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa, Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op. cit. p. 89

Como vemos, quer a família quer a comunidade, deverão ser recíprocas na manutenção de um permanente e salutar contacto com a escola. Vejamos agora qual o papel que cada uma destas instâncias pode desempenhar no decurso de todo este processo.

4.4.1. O papel da família

Negligenciar a paisagem familiar, contrastada e antinómica, que abraça a escola, isto é, aplaná-la na sua diversidade complexa, é um exercício que jamais se deve realizar. De facto, «a cumplicidade família-escola não se escreve no singular nem se inscreve num vazio – porque nem a família nem a escola são entidades abstractas ou com contornos universais, desligadas dos contextos que as envolvem»⁽¹²³⁾.

A actual realidade familiar, face à sua incumbência de formar cidadãos, tem promovido a emergência de uma ideia, segundo a qual se depreende que:

(...) é irrealista pensar que as famílias actuais têm condições para realizar essa formação. As famílias são diminutas, estão isoladas e têm cada vez menos tempo para as interacções formativas em termos de cidadania. Além disso, há famílias que em certos meios são mais fictícias que reais: demitem-se das suas responsabilidades, abandonam as crianças e até as maltratam. Não é exagerado dizer, a esta luz, que as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas da cidadania⁽¹²⁴⁾.

Apesar desta realidade se identificar com um quadro menos favorável a uma efectiva participação das famílias na promoção de uma cidadanização democrática nos seus descendentes, a verdade é que, sobretudo os pais, deveriam esforçar-se por assumir um papel determinante na transmissão de atitudes e valores democráticos aos filhos. Porque «a escola é profundamente tributária das heranças (desiguais) que a família transmite, da socialização familiar que se faz antes e fora e apesar dela, da gestão que as famílias fazem do campo escolar»⁽¹²⁵⁾, isso explica porque razão a atitude que uma criança deixa transparecer na escola é, na maioria das vezes, um fidedigno reflexo dos valores que lhe são transmitidos em casa. Ora, tal ponto de vista equivale a dizer que,

⁽¹²³⁾ Almeida, Ana Mª. “A Família, a Criança e a Escola: cumplicidades em mudança”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op.cit. p. 86

⁽¹²⁴⁾ Barbosa, Manuel. “Escola, Cidadania e Democracia”. In Barbosa, Manuel. *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*, op. cit. p.p. 71-72

⁽¹²⁵⁾ Almeida, Ana Maria. “A Família, a Criança e a Escola: cumplicidades em mudança”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op.cit. p. 84

tanto no seio do circuito escolar como no da esfera social alargada (porque é onde passa mais tempo activo), a criança influenciará, positiva ou negativamente, seja o ambiente onde se integra, seja a sua relação com o “outro”. Por estas razões, a conquista ou o fracasso na promoção dos conteúdos e valores democráticos que a escola pretende transmitir, está dependente da existência ou não de *handicaps* cívicos, sociais ou morais assimilados na esfera familiar. Com efeito, «A família molda e condiciona muito fortemente já não só o acesso, mas também o sucesso escolar – medido pela duração e a qualidade das aprendizagens, pela escolha das vias profissionais e vocacionais» ⁽¹²⁶⁾.

Os pais são as primeiras pessoas com quem a criança se identifica. Neste sentido, encorajando-a, revelando interesse pelas suas atitudes, pelas suas iniciativas no âmbito das múltiplas modalidades da sua participação e experimentação da vida democrática, estão lançadas as bases que sustentam uma efectiva inclusão dos progenitores no processo pedagógico dos seus filhos. É atendendo a este ponto de vista que a abertura da escola ao interesse e inclusão da família se torna determinante. Esta abertura pode ser concretizada ao nível da gestão escolar, no sentido de promover e consolidar a interacção entre as duas instâncias. Na sequência do que advoga Liégeois,

Cela peut contribuer grandement à une gestion démocratique de l'établissement, car les parents ont une vision extérieure de l'école et font partie des acteurs principaux de l'éducation des enfants. De plus, les intérêts de l'enfant devant être au centre de toute décision concernant l'école, la position des parents n'est pas négligeable : elle permet d'apporter une plus grande clairvoyance et d'alimenter le débat sur les décisions à prendre dans ce sens ⁽¹²⁷⁾.

A participação dos pais poder-se-á também ver concretizada por meio de representantes nas Assembleias de Escola (o que já acontece, embora sob um prisma que atende mais à obrigação do que propriamente à responsabilidade que essa presença induz), bem como no direito a voto sobre decisões que envolvam ou digam respeito à gestão e organização escolar. Entre os membros da equipa pedagógica e a família, deverá vigorar uma expressão e comunicação sem restrições, aspecto que favorecerá o diálogo (formal ou informal) entre as duas instâncias, bem como uma tomada de conhecimento de informações relativas à criança, no âmbito de ambos os pólos de

⁽¹²⁶⁾ *Ibidem*, p. 88

⁽¹²⁷⁾ Liégeois, Delphine. *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*, op.cit. p.p. 40-41

acção. Como sublinha Almeida, «A cumplicidade família-escola é um vínculo umbilical; não se percebe o que se passa dentro dela, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela»⁽¹²⁸⁾.

4.4.2. Papel da comunidade

No que concerne à comunidade, o processo desencadeia-se de acordo com moldes muito semelhantes. Na medida em que, cada vez mais, ela é caracterizada pela diversidade e pluralismo de valores, a existência de mediadores escolares pode ser um “instrumento” ao qual a escola do século XXI terá necessidade de recorrer com uma frequência mais abrangente. Ao estabelecerem a ponte entre a família e a escola, está aberto o caminho que favorece o diálogo, colmatando lacunas e clarificando possíveis mal-entendidos entre pais e professores.

A interacção da escola com a comunidade deverá ser também estendida ao domínio das organizações locais. Seria interessante que a escola facilitasse aos seus alunos a realização de experiências conectadas ao mundo laboral, a associações com fins diferenciados, a experiências ambientais, entre muitas outras. Com efeito, pela participação neste tipo de iniciativas, não só serira favorecida a curiosidade e criatividade do aluno, como também possibilitada uma tomada de consciência sobre a realidade das organizações locais, com quem a escola deveria partilhar, com mais frequência, experiências que promovessem, divulgassem e consolidassem a aquisição de valores democráticos. Assim, de acordo com Liégeois, as interacções escola/comunidade «sont des opportunités essentielles pour créer des échanges riches et d’en tirer une expérience dans l’optique d’une transmission des valeurs et pratiques démocratiques et de respect des droits de l’Homme»⁽¹²⁹⁾.

No contexto daquilo que é propugnado no artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança, uma efectiva promoção da cidadania democrática, decorrente da parceria entre as instâncias escolar e comunitária, aponta, subjacentemente, para a participação das crianças no âmbito das políticas locais. Atendendo a este ponto de vista, uma escola

⁽¹²⁸⁾ Almeida, Ana Mª. “A Família, a Criança e a Escola: cumplicidades em mudança”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op.cit. p. 91

⁽¹²⁹⁾ Liégeois, Delphine. *La Démocratie Dans l’École. Gouvernance de l’École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*, op.cit. p. 45

«qui veut transmettre les valeurs et pratiques démocratiques à ses élèves peut ainsi créer des partenariats avec les autorités locales et mettre en place une participation des jeunes aux décisions les concernant dans leur communauté locale» ⁽¹³⁰⁾. Só desta forma, o estatuto de criança-cidadão, conferido pelo texto convencional de 1989, ao invés de ficar circunscrito ao patamar da teoria e dos conteúdos, será reajustado a uma *praxis* que, não invalidando a condição de cidadão-criança, permitirá ao grupo infantil obter uma parcela de protagonismo no seio da comunidade e das sociedades democráticas.

Deste modo, se neste milénio pretendemos estreitar relações e consolidar laços em prol da cidadanização democrática, será determinante apostar em atitudes que, fundamentalmente, visem:

- uma efectiva transparência na relação escola/comunidade;

- uma regular informação, concedida pela escola à comunidade local e vice-versa, no sentido de permitir uma recíproca e atempada colaboração, seja nas actividades, seja nas decisões, o que será decisivo para o sucesso interactivo entre ambas as instâncias.

- uma atitude íntegra, perante a qual, tanto a escola como a comunidade, sejam capazes de favorecer uma efectiva promoção da cidadania democrática, no âmbito de dois sectores, inegavelmente determinantes para o desabrochar da acção e dinamismo da criança.

Calcorreando um caminho que, mesmo não parecendo fácil e desbravado, se apresenta como o mais indicado para atingir uma das metas incluídas no reportório das imensas aspirações para o século XXI, será possível fazer da relação escola/comunidade um intermediário que promova a participação do grupo infantil no âmbito destas duas esferas. Tal como refere Lima, apesar de ser impensável constituir uma escola democrática sem a participação activa de alunos e professores, «a sua realização demanda também a participação de outros sectores e o exercício da cidadania crítica por outros actores sociais, não sendo, portanto, uma obra que possa ser edificada sem ser em

⁽¹³⁰⁾ *Ibidem*

co-construção»⁽¹³¹⁾. Assim, se a esfera escolar conseguir estabelecer a ponte com a comunidade e com os sectores nela incorporados, atendendo às suas diferenças e às suas semelhanças, nenhuma criança assistirá a uma ruptura entre a sua vida comunitária e a escola. Com efeito,

Ce dialogue permanent entre l'école et la communauté locale semble être fondamental pour une réelle démocratie à l'école : l'école n'est pas seule actrice dans l'éducation de l'enfant – le milieu familial et d'ensemble de la communauté y contribuent largement. Ainsi, la coopération des trois milieux, leur interpénétration dans la gestion de l'école et de la communauté locale permettent de construire autour de l'enfant un environnement général cohérent et marqué par l'égalité, la participation et le respect mutuel⁽¹³²⁾.

Uma atitude reflexiva, coerente, interactiva, entre os vários parceiros que influenciam a educação da criança, parece-nos estar na base daquilo que sustentará o sucesso de toda esta dinâmica. Como é também defendido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, «Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio»⁽¹³³⁾.

Os desafios que se impõem ao novo milénio são muitos: conciliar o estatuto de criança-cidadão com o de cidadão-criança talvez seja um dos que mais exigirá da sociedade educativa. Concomitantemente, conceber a criança enquanto sujeito de direitos, com liberdades mas também com responsabilidades, é algo que se apresenta com uma certa dose de complexidade. Incluindo o grupo infantil, numa fase tão precoce quanto possível, no processo que desencadeia a promoção de valores e atitudes democráticas é, por isso, uma tarefa inadiável.

Só embarcando num projecto transparente, aberto, ponderado e consciente será viável a concretização de metas que urgem ser alcançadas aos olhos da realidade actual. Ajudar a fazer de cada indivíduo uma manifestação de vida democrática está nas mãos de cada um de nós: da família à escola; da comunidade às instâncias governamentais, a aprendizagem da democracia só se faz pela prática da democracia.

⁽¹³¹⁾ Lima, Licínio. “Escolarizando Para uma Educação Crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas”. In Teodoro, António e Torres, Alberto (org.). *Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o século XXI*, op.cit. p. 29

⁽¹³²⁾ Liégeois, Delphine. *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*, op.cit. p.p. 47/48

⁽¹³³⁾ Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, op.cit. p. 140

Algumas sugestões que ousamos lançar, no sentido de contribuir, de algum modo, para a compreensão e discussão daquilo que a temática dos direitos da criança implementou, foi o nosso objectivo para este capítulo. Dentro da própria lógica que apreende a criança não só como cidadão, elemento *in fieri*, activo, crítico, capaz, seja em circuitos mais estreitos (como na sala de aula ou na família), seja em circuitos mais alargados (como ao nível da gestão escolar e envolvimento escola-comunidade), mas também como cidadão-criança, há que estar preparados para a resolução de problemas que estão enraizados na própria textura do mundo contemporâneo.

A trajectória democrática e tudo o que a proporcionou em termos de humanização da relação com a infância, fez-se acompanhar por inquestionáveis metas que urge validar. A libertação da criança pelos valores da liberdade e da igualdade implica, por isso, uma irremediável redefinição dos papéis que cada um dos agentes educativos terá de desempenhar. Neste processo inclui-se, de forma inevitável, a tentativa de equacionarmos que papel o professor do século XXI terá em mãos, face aos desafios decorrentes da consagração dos direitos da criança. Da inevitável democratização do processo de ensino-aprendizagem, decorrente da emergência da criança-cidadão, a uma relação pedagógica que reivindica a horizontalidade, de que modo o grupo docente será capaz de compatibilizar, na sua relação com a infância, protecção com libertação, direitos com deveres, liberdade com autoridade? E como deverá actuar, sem que seja soberano da criança-sujeito ou, ao invés, escravo da criança-rainha? Simultaneamente, como sair da instaurada crise, decorrente do processo de democratização, sustentado pelos valores da liberdade e da igualdade, a que Renaut terá apelidado de “terceira crise da educação”? Estas e outras questões vão dinamizar a elaboração do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR NA CONFLUÊNCIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Un modelo educativo respetuoso con los Derechos de la Infancia y, por tanto, promotor de la participación del alumnado, insta a repensar el rol docente.

Torres Santomé ⁽¹⁾

O mundo adulto, e particularmente o educador/professor, perante o despoletar de uma conjuntura que passou a reconhecer a criança enquanto sujeito livre e portador de direitos, deparou-se com a emergência de uma incontornável problematização, no que se refere à sua relação com a infância. Em virtude do estatuto que o pequeno ser adquiriu, não será de estranhar que, sobretudo os direitos-liberdades proclamados em 1989, tenham gerado um gradual clima de desestabilização no contexto dos espaços onde crianças e adultos actuam em simultâneo. A esta luz, tornou-se, em primeiro lugar, urgente repensar a relação pedagógica. Tal tarefa só podia consistir, *stricto sensu*, na imediata redefinição do papel do educador/professor, no âmbito de parâmetros que afastassem o espectro do *magister* enquanto único elemento activo, face a uma plateia caracterizada por alunos meramente receptores, submissos e obedientes à sua proeminente figura. Não obstante, e em virtude da penetração dos valores da liberdade e da igualdade não significar uma unilateralização da infância, como compatibilizar uma relação que não descure a sua dimensão de fragilidade (que requer imprescindíveis obrigações concretas do adulto) sem que os direitos-activos sejam relegados para um patamar inferior?

É no âmbito da esfera escolar que a relação docente/discente se tem revelado mais problemática, essencialmente por a sua estruturação (contratual e natural) se ter sobreposto e interferido de forma verdadeiramente desestabilizadora. Que papel passou, então, a ser atribuído ao educador/professor face aos desafios que os direitos activos da criança lhe colocaram?

No sentido de tentarmos dar uma resposta a esta e outras questões, lançaremos, primeiramente, um olhar sobre o posicionamento que a criança passou a ter no processo de ensino-aprendizagem, enquanto elemento activo, dinâmico e artífice do seu saber. Perante este facto, o desafio que pretendemos deixar transparecer é que, efectivamente, «un profesorado democrático y pedagógicamente innovador está obligado revisar los

⁽¹⁾ Santomé, Torres (2006). *La Desmotivación del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, p. 86

modelos de interrelación que rigen sus aulas; se verá forzado a mudanzas en las funciones que debe desempeñar si (...) pretende educar ciudadanas y ciudadanos responsables, reflexivos e democráticos»⁽²⁾. Com efeito, uma ideia construtivista da educação, no seio da qual o educador/professor tem sobretudo um papel de mediador e facilitador da aprendizagem, implica que foquemos o nosso estudo sobre os intentos consagrados pela Pedagogia Institucional. Sem que queiramos selar o leque de opções, esta escolha deve-se ao facto dos seus pressupostos se identificarem, em grande medida, com uma ideia de criança activa e participativa, reclamada pelo texto convencional de 1989, seja no que concerne à relação docente/discente, seja no que diz respeito às estratégias de acção e metodologias utilizadas.

No âmbito de uma relação que se pretende recíproca, como compatibilizar, então, a autoridade do educador/professor com a liberdade da criança? Encontrar uma resposta concreta e concisa para esta questão não se tem revelado tarefa fácil pelo que, muito provavelmente, poderá estar na base da denominada “crise da autoridade” em que actualmente nos encontramos. Face a isto, como deve ser equacionada a antinomia liberdade/autoridade, presente no quotidiano da relação professor/aluno? Cremos que existe uma plena consciência de que a criança-cidadão, porque não deixa de ser um cidadão-criança, requer limites aos seus impulsos e à sua liberdade. Com base nestes fundamentos, como limitar, então, essa liberdade sem que seja suprimida e sem que seja negada a dignidade da criança, enquanto sujeito de direitos? Como actuar sem autoridade repressiva, característica das tradicionais relações pedagógicas, e sem permissividade absoluta? Sobre esta incerteza, Freire adverte que, tal como o docente autoritário «afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (...), o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a da sua inconclusão assumida.»⁽³⁾. É seguindo este fio condutor que podemos dizer, com Barbosa, que o educador/professor se vai confrontar, *volens nolens*, com antinomias ou contradições inelimináveis⁽⁴⁾. Como viver, então, a relação tensa do binómio educador/educando quando o mesmo autor defende «a união dos contrários», mantendo, porém, a dualidade e a conflitualidade que, em simultâneo, existe nessa

⁽²⁾ *Ibidem*

⁽³⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op.cit. p. p. 66-67

⁽⁴⁾ Barbosa, Manuel (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, p. 265

união ⁽⁵⁾? Ao abrigo destas considerações, ficam em aberto as palavras de Merleau-Ponty quando escreve que «L’homme “sain” n’est pas celui qui a éliminé de lui-même les contradictions: c’est celui qui les utilise et les entraîne dans son travail» ⁽⁶⁾.

Numa altura em que a docência se depara com inegáveis dificuldades em lidar com esta questão, vê-se, de igual modo, a braços com a transferência das responsabilidades que lhe foram atribuídas, quer pela família, quer pela comunidade em geral. Quando se pretendem democracias avançadas, como pode o educador/professor, face à realidade sócio-económica actual e à massificação do ensino, educar para os direitos e para a cidadania, se uma vasta parcela dos seus alunos é confrontada com a injustiça social, a pobreza ou a discriminação? Ao mesmo tempo que é frequentemente responsabilizado pelos reflexos que os desaires sociais provocam nos seus educandos, que lugar ocupam as instâncias governamentais na gestão desta problemática?

Tendo como plataforma de apoio um quadro conjuntural em que a luta pela democracia e justiça social são tidas como necessidades urgentes, conceber a escola e os docentes como uma das chaves para formar cidadãos e cidadãs reflexivos e responsáveis, requer que consideremos em que medida uma maior cumplicidade política, seja ao nível de recursos humanos, didácticos e pedagógicos, seja ao nível da formação de educadores/professores, pode atenuar alguns dos problemas mais complexos da relação pedagógica contemporânea. Na verdade, só uma formação ajustada aos paradigmas da democracia moderna consegue fazer face às mudanças, fornecendo a cada docente os conhecimentos, o entendimento e as competências necessárias para o exercício da sua profissão, nos parâmetros de uma nova cidadania. Não obstante, será esta a realidade vivenciada pela docência? Ou estará ainda a formação, seja a inicial, seja a contínua, cativa de uma dimensão curricular academizante e intelectual?

Nas páginas que se seguem, será nossa prioridade tentar fornecer algumas respostas às inquietações que, actualmente, assolam a docência. Porém, aquilo que pretendemos é, acima de tudo, fornecer um contributo que permita uma efectiva reflexão face ao papel a desempenhar pelo educador/professor do novo milénio, no que concerne aos desafios colocados pelos direitos da criança.

⁽⁵⁾ *Ibidem*, p. 270

⁽⁶⁾ Merleau-Ponty, Maurice (2001). Citado por Meirieu, Philippe (2004). *Faire L’École, Faire la Classe*. Paris: ESF Éditeur, p. 65

1. RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO: Uma Partilha de Poderes?

Uma organização pedagógica racional (...) deverá renunciar definitivamente a um professor monopolizando todos os poderes face a um grupo de submetidos despersonalizados.

Robert Gloton⁽⁷⁾

1.1. A Participação da Criança no Processo de Ensino – Aprendizagem

Uma ideia ajustada à imagem de professor enquanto magno representante do saber, e de aluno enquanto mero receptor de conteúdos, foi algo que os propósitos convencionais de 1989 terão refutado definitivamente. Na verdade, tendo reconhecido a criança como um cidadão, tornou-se imperativa a emergência de uma concepção construtivista da aprendizagem e, conseqüentemente, uma relação educativa baseada na bilateralidade, que permita ao aluno ser protagonista dos assuntos que, directa ou indirectamente, lhe digam respeito.

Durante séculos, os conteúdos de aprendizagem eram determinados pelo docente, circunscrevendo-se grande parte da sua acção a um absoluto controlo dos processos de ensino. Como escreve Cabanas, «Sobre a educação tradicional pesa a acusação de ter considerado um modelo de educação “passiva”, de maneira que o aluno era como uma vasilha que o professor devia encher de sabedoria, vertendo nela os conteúdos didácticos»⁽⁸⁾. Neste tipo de relação, «o aluno actua como “aquele que não sabe” em relação “àquele que sabe” e, ainda por cima, face a quem decidirá se realmente aprendeu»⁽⁹⁾.

Apesar da trajectória que promoveu o enfraquecimento deste quadro, símbolo da proeminência do *magister* sobre o aprendiz, a realidade insiste em revelar exemplos desta textura educativa. De facto, nestes casos, sobrevive uma ideia de docente enquanto “vendedor de saberes” e de aluno enquanto “comprador obrigado” o que significa afirmar que, por se aliar aos pressupostos de uma “pedagogia bancária”, está a negligenciar o estatuto de aluno enquanto co-construtor do seu saber. Aqui, a máxima preocupação do professor continua a ser «transmitir aos alunos o maior número possível

⁽⁷⁾ Gloton, Robert (1976). *A Autoridade à Deriva*. Lisboa: Editora Ulisseia, p.p. 201-202

⁽⁸⁾ Cabanas, José M^a (2002). *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa, p. p. 285-286

⁽⁹⁾ Guerra, Miguel. *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*, op.cit. p. 84

de conhecimentos e o aluno procurará defender-se de que este caudal de dados seja demasiado pesado, até porque a sua aprendizagem pressupõe um grande esforço, devendo ainda dar conta deles nos processos de avaliação e controlo»⁽¹⁰⁾.

No entanto, a dinâmica de igualização de condições, que caracterizou o processo geral de experimentação democrática em que se envolveram as sociedades modernas, promoveu o gradual desmoronamento deste modelo, decorrente de uma inevitável e impreterível redefinição da relação educativa. Nas palavras de Freire, toda esta conjuntura terá, por isso, correspondido ao enfraquecimento do «discurso bancário, meramente transferidor do perfil do objecto ou do conteúdo»⁽¹¹⁾. Também Pombo considera que «Colocar o aluno no centro do sistema escolar correspondeu a um momento de oposição (inteiramente justificada) face a um sistema que dava primazia ao professor, ao seu poder, ao seu prestígio»⁽¹²⁾.

A emergência de uma visão construtivista, em que é dado à criança protagonismo, motivando-a e mobilizando-a para a construção de saberes e competências, explica o motivo pelo qual o seu encaixe com a pedagogia activa atribuiu tanto prestígio aos desígnios da educação actual. Na sequência do que escrevem Solé e Coll,

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los «otros» significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo⁽¹³⁾.

Enquadrada neste ponto de vista, é defendida a ideia segundo a qual «el profesor actúa de guía y de mediador»⁽¹⁴⁾, funcionando como uma espécie de “plataforma de apoio”, cuja orientação e ajuda permitirão ao aluno assumir o papel de artífice do processo de aprendizagem, arrebatando da sua relação quaisquer pressupostos

⁽¹⁰⁾ *Ibidem*, p.p. 84-85

⁽¹¹⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op.cit. p.p. 28-29

⁽¹²⁾ Pombo, Olga. “O Insuportável Brilho da Escola”. In Renaut, Alain *et al. Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op. cit. p. 57

⁽¹³⁾ Solé, Isabel e Coll, César. “Los Profesores y la Concepción Constructivista”. In Coll, César *et al.* (1994). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona : Editorial Graó, p. 15

⁽¹⁴⁾ *Ibidem*, p. 19

manipulativos e de submissão. Incluídos nesta trajetória, estão, inegavelmente, a contemplação dos direitos-liberdades, onde a participação infantil é concebida como um dos aspectos fundamentais do estatuto de criança-cidadão, reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança.

Porque à criança foi atribuído, como vimos, o direito de poder participar em vários domínios da sua acção, o processo de ensino-aprendizagem converte-se, assim, num importante *modus operandi* do grupo infantil, por meio do qual tem a possibilidade de opinar, questionar, indagar, organizar-se e partilhar, juntamente com colegas e o professor, não só saberes, como também direitos e deveres, liberdades, expectativas e emoções. Concordando com as palavras de Pombo, «o que está em jogo não é a rivalidade de prerrogativas entre professor e aluno mas a sua colaboração em função de uma determinação mais alta, que os transcende a ambos e que, em limite, os explica e justifica: o *saber* que neles circula e por intermédio deles se conserva, cresce e continua»⁽¹⁵⁾. Concomitantemente, também Vellas entende que, graças à sua inclusão neste processo, «les enfants s’engagent dans des actions qui ont du sens à leur yeux»⁽¹⁶⁾.

Para que, definitivamente, seja possível deixar de atribuir às turmas o título de “turmas-sujeitadas”, submissas e apáticas, e conferir-lhes o de “turmas-emancipadas”, onde a cooperação, o diálogo, a partilha de ideias, o debate, a busca de soluções para os problemas, desencadeiam uma acção conjugada, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem seja valorizado como elemento interactivo e motor de reciprocidade entre os grupos docente e discente. De acordo com este ponto de vista, Fonseca escreve que «A relação professor – estudante não pode ser antagonista mas sim sinérgica (professor = mediatizador), rompendo com a educação competitiva e abrindo portas à educação cooperativa, redutora de distúrbios, quer na escola, quer na sociedade em geral»⁽¹⁷⁾. No âmbito desta dinâmica, a escola passa a ser concebida como um dos berços da cidadania democrática, razão pela qual deverá desenvolver esforços e reunir todas as condições para que os seus alunos pensem e ajam em conformidade com os valores de uma sociedade mais justa. A este propósito, Crahay refere que, «a escola (...)

⁽¹⁵⁾ Pombo, Olga. “O Insuportável Brilho da Escola”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op. cit. p. 57

⁽¹⁶⁾ Vellas, Etienne. “Autonomie Citoyenne et Sens des Savoirs: deux constructions étroitement liées”. In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 150

⁽¹⁷⁾ Fonseca, Vítor. “Exclusão Escolar como Processo de Exclusão social”. In Revista *Infância e Juventude* (1999), Julho-Setembro, p.85

mais do que um lugar de aprendizagem intelectual, é o nicho no seio do qual os indivíduos constroem, simultaneamente, a sua relação com o saber e com os outros»⁽¹⁸⁾.

Ao serem integrados no cerne de um processo, que envolve ensinar e aprender, os alunos são motivados e encorajados a organizar as suas aprendizagens, responsabilizando-se (mesmo que de forma progressiva) do seu programa de estudo. Não esqueçamos que para isto, e tal como constatámos no capítulo anterior, é imperativo o desenvolvimento de uma autonomia cidadã, cujo favorecimento desencadeará atitudes autonómicas, responsáveis e susceptíveis de criar uma atmosfera de total envolvimento. No desenrolar desta acção, a criança é convidada a optar, nomeadamente por um tema de investigação para o qual terá de mergulhar num oceano de informações, que tentará recrutar e seleccionar. Desta forma, individual ou colectivamente, reúne conteúdos e, em parceria, constrói saberes, que, *a posteriori*, partilhará com os demais membros da turma. Mediante esta conjuntura processual, cada um ensina os outros e o seu êxito depende, de certa forma, do trabalho colectivo: todos são, em simultâneo, responsáveis pelo seu sucesso pessoal e pelo dos colegas. Como advoga Vellas, «a travers les mots qui circulent, se travaillent la perception de l'autre et, dans le même temps, la perception de soi»⁽¹⁹⁾.

Na óptica de Crahay⁽²⁰⁾, o desenvolvimento, e conseqüente sucesso, desta envolvimento interactiva, é determinado:

1º - por uma efectiva participação do aluno no desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem, concedendo-lhe as condições de que necessita para facilitar a sua liberdade de pensamento, seja expressando os seus pontos de vista, seja optando pela investigação das temáticas mais ajustadas aos seus interesses e necessidades;

2º - por um cioso trabalho de pesquisa de informação, no qual se inclui a leitura como um dos principais requisitos para a sua realização;

3º - pela elaboração de módulos informativos, no sentido dos restantes membros da turma terem acesso aos conteúdos reunidos. Este aspecto, para além de reivindicar a

⁽¹⁸⁾ Crahay, Marcel (2002). *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, p. 413

⁽¹⁹⁾ Vellas, Etienne. "Autonomie Citoyenne et Sens des Savoirs: deux constructions étroitement liées". In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 152

⁽²⁰⁾ Crahay, Marcel. *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?* op.cit. p. 414-415

sua indispensável redacção, permite o intercâmbio, a partilha e o debate de diversos assuntos, sobre pontos de vista diferenciados;

4º - a utilização de computadores ou outros *media*, para que seja possível a redacção, ilustração e edição das informações recolhidas.

Também Barbosa ⁽²¹⁾ considera fundamental que o professor estimule a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. No sentido de permitir a viabilização deste propósito, como deve o docente actuar?

- (i) Organizando as actividades por forma a dar protagonismo aos alunos na sua concretização.
- (ii) Criando dinâmicas de participação em grupo.
- (iii) Ensinando a tomar decisões e a deliberar ⁽²²⁾.

Entre competência cognitiva e partilha de saberes é estabelecido um elo comum, de acordo com o qual «os alunos lêem para se informar, redigem para preparar o seu ensino ou oferecer um suporte de aprendizagem aos colegas, discutem para confrontar e/ou coordenar as suas ideias, calculam para estabelecer uma demonstração, utilizam o computador para aperfeiçoar os suportes didácticos ou explorar uma base de dados» ⁽²³⁾. Dentro do mesmo contexto, sobressai a ideia de que «qualquer aprendizagem só se efectua se for o próprio aluno a efectua-la de modo pessoal e autónomo» ⁽²⁴⁾.

No seio desta dinâmica, a abertura do grupo docente é determinante. Face a ela, e ao professor que se posiciona no âmbito dos parâmetros actuais da relação com a infância, seria desejável que se deixasse transparecer uma ideia segundo a qual a aquisição do saber, do saber-aprender e, sobretudo, do saber-estar, depende do estímulo concedido às competências que possibilitem ao aluno conhecer o mundo, intervindo no mundo. Como escreve Freire,

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*discência*” (docência/discência) e a

⁽²¹⁾ Barbosa, Manuel. “Educar Para a Cidadania em Ambiente Escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor”. In Barbosa, Manuel (2001). *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM de Braga, p. 95

⁽²²⁾ *Ibidem*

⁽²³⁾ Crahay, Marcel. *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?*, op.cit. p. 415

⁽²⁴⁾ Relvas, Ana Paula. “A Escola de Ontem Face aos Adolescentes de Hoje: como poderá ser amanhã?”. In Pinto, Manuel *et al.* *As Pessoas que Moram nos Alunos*, op.cit. p. 90

pesquisa, indicotomozáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico⁽²⁵⁾.

Deste *feedback* entre aluno e professor é, contudo, importante que não seja descurada uma regulação da aprendizagem. Para isso, e no sentido de averiguar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, é crucial que o docente enverede por algumas estratégias de actuação. Lancemos, por isso, algumas sugestões que consideramos importantes para a legitimação destes pressupostos:

1º - propor ou fornecer linhas de orientação ao aluno;

2º - supervisionar os trabalhos de investigação, sem limitar os pontos de vista do aluno;

3º - prestar apoio ao discente, sempre que este solicite a sua ajuda, cruzando esta tarefa com uma dimensão afectiva e calorosa;

4º - ajustar as fases do ensino recíproco. Esta atitude requer o estabelecimento de um ponto de situação por parte do docente, isto no que se refere aos progressos registados pelo aluno e aos objectivos que foram traçados no início do processo;

5º - possibilitar à turma uma atitude de cooperação mútua: ante os alunos que compreenderam determinados conteúdos, o professor deve possibilitar que sejam eles a explicar aos que não o conseguiram;

6º - os docentes podem gerir, em simultâneo, uma situação identificativa dos alunos que necessitam, ou não, de uma revisão;

7º - no caso de serem detectadas dificuldades comprometedoras em alguns alunos, é aconselhável que caiba ao professor fornecer-lhes uma explicação mais exhaustiva, relativamente aos conteúdos programáticos cujos objectivos não foram atingidos.

8º - partir sempre de uma consideração acerca da natureza social e socializadora do aluno, no sentido de conduzir todo o processo em estreita ligação com o seu legado

⁽²⁵⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op.cit. p. 31

social e cultural, vertebrando a construção social do educando no âmbito de uma interacção social de carácter educativo;

9º - incluir nos seus princípios o conceito de diversidade, inerente e indissociável da tarefa de educar, aspecto crucial ao desenvolvimento de um processo de qualidade. Aqui, enveredar por tópicos adjacentes a *pedagogias invisíveis* ⁽²⁶⁾ permitirão respeitar a idiossincrasia de cada criança, o seu ritmo de aprendizagem, conhecimentos prévios e competências mais desenvolvidas.

10º - incluir nos seus objectivos pedagógicos uma política de autoavaliação, no sentido de detectar lacunas processuais, finalidades inconcretizadas e, porventura, reformular estratégias ou metodologias que se direccionem no melhor interesse e desenvolvimento do aluno.

Atendendo à crescente horizontalidade do acto educativo, quando ajustado a uma *nuance* participativa da criança no processo de ensino-aprendizagem, não será de estranhar a visualização de um quadro onde os seus intervenientes, sejam adultos, sejam crianças, sejam professores, sejam alunos, assumem o seu verdadeiro significado como seres humanos. Aqui, é importante a existência de uma interacção que ponha em jogo emoções e expectativas. Como sublinha Santomé, «En todo proceso de enseñanza y aprendizaje las dimensiones socioafectivas son de enorme importancia, pues el profesorado en sus interacciones con el alumnado transmite más informaciones de la que es consciente» ⁽²⁷⁾. Sobre esta base, os docentes, independentemente do seu estatuto, podem, eles próprios, constituir uma espécie de comunidade de discentes, cujas evidências revelam também expectativa, curiosidade pelo mundo, interesse pela actualidade, ávida sede de informação, de partilha do saber, de melhorias pedagógicas e de abertura a métodos reflexivos. Em sintonia com o que defende Crahay, «comportando-se como pensadores em busca de conhecimentos válidos, prontos a trocar e a confrontar as suas ideias e, portanto, se necessário, a revê-las, os docentes devem servir de modelo de aprendizagem, activo e participativo aos olhos dos alunos»⁽²⁸⁾.

⁽²⁶⁾ Bernestein (2001). Citado por Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 93

⁽²⁷⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 83

⁽²⁸⁾ Crahay, Marcel. *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?* op. cit. p. 415

Outrora, era vislumbrada uma perspectiva no contexto da qual o saber e a experiência se adquiriam por meio de um “despejar” de conteúdos, oriundos do professor, tão comodamente sentado no púlpito do seu magno conhecimento e posicionamento hierárquico. Contudo, o que acabámos de constatar revela que hoje, e cada vez mais, a aventura do saber e da experiência - apesar de continuar a colocar o docente numa incontestável supremacia de saber e competência - exige ser vivida, ou seja, aprende-se fazendo, partilhando, participando. Como argumenta Relvas,

Educar é uma acção interactiva, envolvendo educador e educando num projecto recursivo em que ambos são agentes, actores. Se educar tem sempre o objectivo implícito de reduzir a diferença, também aceita e se propõe facilitar a emergência das capacidades de cada um, isto é, a própria diferenciação. Educar é então o desejo de anular a diferença, com o objectivo de criar novas diferenças que permitem o crescimento e o desenvolvimento⁽²⁹⁾.

A relação professor / aluno, baseada numa experiência partilhada, é, a esta luz, resultante de um processo de ensino-aprendizagem aberto, recíproco, cujo teor representa o andaime que ajudará a construir uma comunidade educativa onde actuam indivíduos que partilham saberes, discutem conteúdos, direitos e deveres. Como referem Brow e Campione, nela «todos são investigadores, (...), todos são redactores, todos são especialistas em algo»⁽³⁰⁾. Para que este ideal seja capaz de alcançar a fronteira do concretizável, é pedido ao docente, que se adivinha calcorreando os intrincados caminhos do novo milénio, uma consciência de que a formação da personalidade dos educandos é, como tal, resultante não só de um ensino, mas também de uma aprendizagem e que a aprendizagem se opõe ao ensino enquanto elemento isolado e monolítico. Como escreve Pombo, ambas se «encaixam perfeitamente uma na outra e, digamos assim, potenciam-se mutuamente. O professor precisa mais de saber ensinar que de saber aquilo que se propõe ensinar. Até porque o aluno precisa mais de aprender por si próprio que de ser ensinado»⁽³¹⁾.

A aprendizagem não é a modelagem do exterior: antes desabrocha a partir de dentro, com base nos estímulos que o educando recebe e nas oportunidades que lhe são concedidas. A este propósito Meirieu adverte que

⁽²⁹⁾ Relvas, Ana. “A Escola de Ontem Face aos Adolescentes de Hoje: como poderá ser amanhã?” In Pinto, Manuel *et al.* *As Pessoas que Moram nos Alunos*, op.cit. p. 90

⁽³⁰⁾ Brow e Campione (1995). Citado por Crahay, Marcel. *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?* op.cit. p. 416

⁽³¹⁾ Pombo, Olga. “O Insuportável Brilho da Escola” . In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op. cit. p. 55

(...) aucun éducateur ne peut déclencher un apprentissage mécaniquement. Il peut, tout au plus, créer les conditions les plus favorables pour que la liberté de l'autre décide de se mobiliser. Nul ne peut apprendre à nager à la place de quiconque, nul ne peut apprendre les mathématiques ou la géographie à la place d'un élève. Faire l'impasse sur la liberté d'apprendre, c'est abolir le sujet que l'on cherche précisément à former⁽³²⁾.

Tambem Cabanas defende que «um conceito não vem de fora para o entendimento: ou este se constrói, ou fica sem ele. (O professor pode ajudar o aluno a entender algo; mas, definitivamente, tem de ser o aluno a entendê-lo)»⁽³³⁾. É assim que se espera que progrida a criança do século XXI: ao invés de recitar preceitos e de se adaptar a modelos impostos, ela experimenta todas as suas forças de acordo com as suas necessidades, compreendendo as consequências dos efeitos da sua actividade, quando experimenta dificuldades e encontra obstáculos. Para os ultrapassar e, com determinação, para os conseguir vencer, a criança, com o apoio do adulto, deverá ser o artesão da sua própria educação. É verdade que ao aluno foi concedida esta tarefa. Contudo, (e desiludam-se aqueles que atribuíram ao docente o estatuto de “ausente”) «também é verdade que, sem o apoio intelectual do professor, ao aluno só resta o esforço inglório ou o desinteresse. Mais do que uma distância, é um fosso, é uma indiferença que se instala, é um deserto que se insinua»⁽³⁴⁾. Sobre esta mesma questão, Solé e Coll sublinham que

El niño va construyendo aprendizajes más o menos significativos, no sólo porque posea determinados, ni tampoco porque los contenidos sean unos o otros; los construye por lo dicho y por la ayuda que recibe de su profesor, tanto para hacer uso de su bagaje personal cuanto para ir progresando en su apropiación. En realidad, podríamos afirmar que esta ayuda, la orientación que ofrece y la autonomía que permite, es la que hace posible la construcción de significados por parte del alumno⁽³⁵⁾.

A edificação desta conjuntura, patenteada pela reciprocidade entre dois grupos que, aparentemente tão diferentes, podem revelar-se tão semelhantes (sobretudo quando envolvidos no mesmo projecto de saber), poder-se-á ver consolidada tanto mais quanto se apostar na heterogeneidade dos seus intervenientes. Com efeito, enquanto processo onde a criança pode intervir e participar, estão a ser reunidos elementos necessários não

⁽³²⁾ Meirieu, Philippe. *Faire l'École, Faire la Classe*, op.cit. p. 69

⁽³³⁾ Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit, p. 286

⁽³⁴⁾ *Ibidem*

⁽³⁵⁾ Solé, Isabel e Coll, César. “Los Profesores y la Concepción Constructivista”. In Coll, César *et al.* *El Constructivismo en el Aula*, op.cit. p. 18

só à aquisição de competências como também à formação de um projecto de abertura e transparência intelectual, social e cultural. Integrando-se na heterogeneidade, e pela heterogeneidade, é fundada uma ética do respeito pelas diferenças, no sentido de ser promovida uma ideia de enriquecimento mútuo, através da convergência das múltiplas especificidades. Tudo isto significa dizer que,

Fazer uma educação por medida para cada um dos alunos resulta, definitivamente, no reforço das particularidades de todos. As comunidades de discentes, que sonhamos ver desabrochar em todas as escolas, pressupõe que os docentes ultrapassem esta ética da coexistência pacífica para se atreverem a uma pedagogia da solidariedade e da mestiçagem cultural ⁽³⁶⁾.

Com esta postura, é encorajada uma ideia que refuta quaisquer indícios de uma dimensão monocultural dos alunos, absolutamente incapaz de levar em linha de conta a identidade diferencial e a idiosincrasia de cada criança.

Dentro dos propósitos que acabámos de abordar, e se ainda persistir alguma dúvida quer quanto ao papel que o educador / professor deverá desempenhar em todo o processo de ensino-aprendizagem, quer quanto à incerteza se se deve ensinar ou permitir que sejam os alunos a desenvolver a sua aprendizagem, centremo-nos então nas palavras de Relvas. No contexto actual, e atendendo ao estatuto contemporâneo da infância, esta autora propõe que «o ideal é conseguir as duas coisas pois (...) os próprios alunos o pedem. Vários estudos mostram que, se as qualidades humanas e relacionais dos professores são importantes para os estudantes em geral, independentemente do seu nível etário, as qualidades de ensino são especialmente valorizadas pelos alunos» ⁽³⁷⁾. A esta luz, Santomé escreve também que, na verdade, «un estudiante que se sienta aceptado, que note que su profesora o profesor le valora y confía en él es mucho más fácil que se sienta motivado para aprender y, por tanto, que se esfuerce mucho más» ⁽³⁸⁾.

Com o intento de verificarmos que esta não é uma tarefa inconcretizável, lancemos um breve olhar sobre o exemplo personificado pelos seguidores da pedagogia institucional, onde conjugar o ensino com a aprendizagem, levada a cabo pelos próprios alunos, é uma realidade instaurada em muitas instituições educativas europeias.

⁽³⁶⁾ Crahay, Marcel. *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?* op.cit. p. 436

⁽³⁷⁾ Relvas, Ana. “A Escola de Ontem Face aos Adolescentes de Hoje: como poderá ser amanhã?” In Pinto, Manuel *et al.* *As Pessoas que Moram nos Alunos*, op.cit. p. 90

⁽³⁸⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 84

1.1.1. Pedagogia Institucional: uma opção válida para o século XXI?

Baseada nos argumentos derivados dos ideais da Escola Nova do início do século XX, este tipo de pedagogia, que teve origem dentro do movimento Freinet, surgiu em França na década de sessenta. A cisão desse movimento, levada a cabo por alguns dos seus elementos, sobretudo por Fernand Oury e Aida Vasquez, passa a representar uma das principais correntes pedagógicas onde se aprende «a viver em autonomia e a participar através da construção da democracia»⁽³⁹⁾.

A máxima pretensão situa-se em alterar no grupo uma situação de total dependência do conhecimento do professor. Por este motivo, reconhece-se aos alunos o seu direito a tomar a palavra e a serem actores extremamente valorizados aquando da tomada de decisões sobre aspectos que estejam directamente relacionados, seja com o grupo, seja com a escola em geral. O professor terá, assim, um papel de orientador, de mediador, estando sempre presente para elucidar, aconselhar e, sempre que necessário, tomar partido na elaboração de uma disciplina educativa. No âmbito da proposta pedagógica de Fernand Oury, Meirieu argumenta, por isso, que «es necesario contar, también, con un adulto, una mano tendida para escapar de la adversidad y de la fatalidad, alguien que pueda ayudaros a liberaros del lastre de vosotros mismo»⁽⁴⁰⁾. Sobre o mesmo assunto, acrescenta ainda que «junto al maestro que le tiende la mano para ayudarlo a crecer, el niño necesita disponer de recursos, de objetos, de textos y de diferentes situaciones que para él suponen otras tantas ocasiones de moverse, de aprender y de desarrollarse»⁽⁴¹⁾.

Deste modo, os princípios básicos decorrentes desta pedagogia assentam numa ideia que não descarta a presença de «un enseñante en vistas a adaptar los elementos de apoyo, los rytmos y los itinerários de aprendizaje a las “necesidades” de los alumnos»⁽⁴²⁾, num contexto em que as infraestruturas subjacentes à organização do espaço, à realização de actividades e de conselhos de turma, privilegiam a participação do grupo infantil num âmbito abrangente, concreto e real.

⁽³⁹⁾ Magalhães, Justino. “Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico”. In Barbosa, Manuel (coord). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 124

⁽⁴⁰⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?* op.cit. p. 38

⁽⁴¹⁾ *Ibidem*, p. 39

⁽⁴²⁾ *Ibidem*

Ao nível da organização espacial do recinto escolar, a principal preocupação reside, nas palavras de Vasquez e Oury, em que esse espaço personifique aquilo «que le groupe de la classe peut organiser librement»⁽⁴³⁾. Aqui são, por isso, propostas não só zonas pessoais de segurança, como também zonas de funções, sectores de responsabilidade e espaços colectivos, efectivos nichos representativos da liberdade, da comunicação, da cooperação, da responsabilização e da confraternização, seja entre alunos, seja entre alunos e professores, seja entre os demais intervenientes no processo educativo. No terreno das actividades, é dada forte primazia à escrita livre, como a correspondência escolar, inter-escolar, troca e partilha de cadernos individuais e colectivos, jornal escolar, entre outros. No que se refere especificamente a esta última actividade, a sua relevância deve-se sobretudo ao facto de «De “lecteurs-forcés” de manuels, les écoliers deviennent écrivains, imprimeurs, éditeurs; ils ne sont plus seulement “réceptacles”, ils sont émetteurs»⁽⁴⁴⁾.

No âmbito da realização dos conselhos de turma, a reunião de alunos é concebida como um eficaz meio de promoção de cidadania democrática, onde informações (reais ou imaginárias), inquietações, novidades, propostas de trabalho ou de investigação, trespasam o campo individual de cada criança para serem partilhadas e postas em debate. Desta maneira, é dada aos alunos a possibilidade de se confrontarem diariamente com a socialização dos seus pensamentos, ao mesmo tempo que são definidas directrizes de acção entre os seus membros. Como propugnam Vasquez e Oury, «L'ensemble des règles qui déterminent «ce qui se fait et ce qui ne se fait pas» en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons «lois de classe», en sort une autre»⁽⁴⁵⁾. Também Vellas, a propósito dos conselhos de turma, considera que :

Cette prise de paroles leur offre la possibilité de sortir de leurs craintes et de leurs enfermements. D'exister en tant qu'enfant. De s'inscrire, chaque jour, en tant que sujet, dans une communauté humaine. Cette ouverture qui autorise l'élève à s'exprimer sur un événement, une situation, un vécu, dans l'école mais aussi dans son quartier, sa famille, sa cité, propose finalement à l'enfant d'être reconnu et de se reconnaître comme un *parmi les autres*. C'est-à-dire, être humain, différent et semblable aux autres⁽⁴⁶⁾.

⁽⁴³⁾ Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1977). *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Paris: François Maspero, p. 69

⁽⁴⁴⁾ *Ibidem*, p. 267

⁽⁴⁵⁾ *Ibidem*, p. 82

⁽⁴⁶⁾ Vellas, Etienne. “Autonomie Citoyenne et Sens des Savoirs: deux constructions étroitement liées”. In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 153

Este (re)conhecimento do aluno enquanto pessoa activa, com liberdades e responsabilidades, funciona como uma espécie de trampolim para que, em situações decorrentes da realização dos conselhos de turma, seja “convidado” a ter voz e dinamismo, sobretudo por o seu estatuto de aluno lhe permitir colocar as relações humanas e pedagógicas entre a escola e o grupo discente no centro dos debates. Esta espécie de Assembleia, na qual é atribuída uma função a cada criança, para além de promover a sua emancipação, permite-lhe aprender normas, regras de vida comuns e institucionais. Com efeito, «A la faveur d’émotions collectives, la communication s’établit sur un plan plus profond, moments riches de possibilités d’interventions très efficaces»⁽⁴⁷⁾. Tudo isto possibilita-lhes uma tomada de consciência de que, apesar de todos os benefícios, a vida em comunidade pode ser complexa. Como realça Cabanas, «No decurso da interacção que se estabelece, os membros do grupo vão tomando consciência das contradições a que se vêem sujeitos, que são mero reflexo das contradições que emaranham a sociedade»⁽⁴⁸⁾.

Envolver o aluno nos projectos da escola e no processo de ensino-aprendizagem permite, por conseguinte, que este adquira normas de conduta, de acção e de responsabilização ajustadas ao seu estatuto de criança-cidadão. As competências “dialogantes,” resultantes deste quadro conjuntural, “contaminarão” todos os intervenientes no processo, devendo estar à altura das exigências que a bilateralidade das relações requer. Sob este ponto de vista, e como refere Freire, «A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado»⁽⁴⁹⁾. Porque não há inteligibilidade sem dialogicidade, não será difícil de a estabelecer caso o educando adquira competências dialogantes e o docente saiba acompanhá-las, não transferindo, depositando ou oferecendo conhecimentos mas partilhando-os e favorecendo a sua aprendizagem pelos educandos.

Retendo o nosso olhar sobre os métodos e estratégias da pedagogia institucional, verificamos a existência de um objectivo fulcral que concebe a educação para a cidadania autónoma e a valorização infantil como dois elementos centrais. De acordo

⁽⁴⁷⁾ Vasquez, Aida e Oury, Fernand. *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, op.cit. p. 83

⁽⁴⁸⁾ Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 89

⁽⁴⁹⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op.cit. p.42

com este ponto de referência, sugere-se que a escola reúna as condições necessárias na formação da criança para uma autonomia cidadã, nomeadamente no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Embora aparentemente paradoxal (por conjugar instrução com educação, saber com cidadania, indivíduo com sociedade), o papel que a instituição escolar tem, gradualmente, vindo a assumir tende a direccionar-se no sentido da valorização de uma cultura da criança enquanto sujeito e cidadão. A construção do saber do aluno correspondeu durante muito tempo, como já vimos, a uma ideia de submissão e pávida receptividade. Uma nova concepção de infância, e a tomada de consciência de que a interacção é fundamental a todo o processo de ensino-aprendizagem, correspondeu à passagem de uma condição de aluno submisso para uma condição de aluno autónomo e dinâmico. Deste ponto de vista, que a pedagogia institucional terá adaptado aos seus pressupostos, parece ter emergido uma noção consensual de que, efectivamente, «le savoir et la pensée (personnels et collectifs) se construisent certes à partir d'une culture, d'un déjà-là, d'une histoire sociale et dans une temporalité, mais aussi, toujours, en relation et en confrontation avec les autres»⁽⁵⁰⁾.

Porque o processo que coaduna ensinar e aprender obedece, inevitavelmente, a uma dinâmica que favorece a efervescência de múltiplas inter-relações, os desígnios cooperativos e institucionais reúnem esforços no sentido de:

- proporcionar à criança a investigação e a aprendizagem (individual e colectiva);
- lançar problemas-abertos sobre os quais o aluno poderá dar sugestões e, quiçá, resoluções;
- lançar situações-problemas, que suscitem a indagação, a curiosidade e a pesquisa entre os múltiplos actores envolvidos;
- criar *ateliers* de escrita e de leitura;

⁽⁵⁰⁾ Vellas, Etienne. "Autonomie Citoyenne et Sens des Savoirs: deux constructions étroitement liées". In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p.p. 165-166

- optar por projectos colectivos, onde os alunos tenham a possibilidade de partilhar e debater ideias, escutar, colocar as suas questões, fazer as suas próprias descobertas, argumentar os seus pontos de vista e sugestões;

- atribuir ao professor um papel facilitador, possibilitando aos alunos não só a busca de informação e de conteúdos, como também a consciencialização das suas tarefas, dos seus deveres e das suas responsabilidades. Mediar, orientar e partilhar com os alunos uma ideia de que, embora a liberdade jamais deva ser suprimida, ela é susceptível de limitações e modificações, podendo ser expressa por meio de uma disciplina educativa onde todos deverão ter uma clara noção de que é fundamental a aprendizagem dos limites.

- fomentar a construção do saber na linha de um processo progressivo. No âmbito desta dinâmica, Miras considera que «sin la contribución del profesorado consciente de que el conocimiento es una construcción, el aprendizaje escolar sería un incierto viaje de dudosas consecuencias» ⁽⁵¹⁾.

Deste modo, não será de estranhar que a envolvimento e dinamismo do grupo discente permita, por um lado, «au maître de saisir au fur et à mesure l'état des connaissances des enfants, leurs modes de penser, leurs représentations ou conceptions, les obstacles qui sont les leurs» e, por outro, o favorecimento de «conflits socio-cognitifs, vus comme sources des constructions tant individuelles que collectives des savoirs» ⁽⁵²⁾. Concomitantemente, «L'enfant, l'étudiant, (...), en stage dans une relation non-directive, n'est plus l'«objet» du maître mais, d'emblée est considéré comme un sujet capable de s'éveiller à la recherche» ⁽⁵³⁾.

A existência de várias escolas assentes nos princípios da pedagogia institucional, apesar de pouco implementadas em Portugal, ganha uma expressão mais abrangente ao nível de outros países europeus, nomeadamente na Inglaterra, Bélgica e França. Nelas, a participação da criança atinge proporções definitivamente ajustadas aos pressupostos convencionais de 1989, atribuindo-se-lhe o protagonismo de que necessita para

⁽⁵¹⁾ Miras, Mariana. “Un Punto de Partida para el Aprendizaje de Nuevos Contenidos: los conocimientos previos”. In Coll, César *et al.* *El Constructivismo en el Aula*, op.cit. p. 99

⁽⁵²⁾ Vellas, Etienne. “Autonomie citoyenne et sens des savoirs: deux constructions étroitement liées”. In Barbosa, Manuel (coord.) *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 167

⁽⁵³⁾ Vasquez, Aida e Oury, Fernand. *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, op.cit. p. 222

consagrar o seu estatuto de criança-cidadão. Acentuamos, contudo, que o papel do professor, tido como facilitador da aprendizagem, jamais deve descurar a sua função moderadora, que, sem autoritarismo, favoreça um clima harmonioso que afaste quaisquer indícios de anarquia e desfuncionalidade da turma. De qualquer modo, em virtude do exemplo que estas instituições irradiam, é desejo daqueles que identificam o aluno no âmbito de argumentos activos e cooperativos que, daqui a alguns anos, todas as crianças possam disfrutar, notoriamente, do seu direito de participação, mormente ao nível do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, e como escreve Sarmento, é irrevogável

A consideração das crianças como seres sociais plenos, mesmo se têm especificidades que exigem políticas específicas de protecção ou se inibem a plenitude dos direitos políticos, perspectiva a acção dos mais novos, em todos os contextos, como um contributo social, onde se exprimem capacidades que são socialmente mobilizáveis. Isto desafia o rigor e a imaginação metodológicas para a criação de dispositivos de participação nos projectos, nas instituições, no espaço local e na instância de decisão política. É assim que se desenha um novo paradigma da infância ⁽⁵⁴⁾.

Uma nova vida para a escola, que pressuponha cooperação escolar e experiência tacteante, é fundamental para que o aluno deixe de se sujeitar a rotinas em que não participa e, conseqüentemente, se envolva em todo o processo que implica a construção do seu saber, da sua cidadania, e da sua formação como pessoa. O exemplo da pedagogia institucional isso evidencia; contudo, não estamos a afirmar que fecha o leque de opções ou que se descure o surgimento de novos dispositivos pedagógicos. É necessário termos presente que as sociedades estão em constante desenvolvimento e mutação. Por esse motivo, a discussão, o aprofundamento de questões como a dos direitos e, mais além, a própria evolução do conceito de cidadania para a democracia podem fazer-nos levantar inevitáveis interrogações se, efectivamente, a pedagogia institucional será ou não a mais ajustada à realidade das gerações vindouras. Por agora, criar condições que assegurem a participação infantil, os direitos e a cidadania democrática e, bem assim, o mútuo respeito entre professor e aluno está no topo das principais preocupações para que seja consolidada uma renovação da escola. Só assim será possível educar nos parâmetros da dignidade humana.

⁽⁵⁴⁾ Sarmento (2000). Citado por Rocha, Eloisa. "Criança e Educação: caminhos de pesquisa". In Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, op.cit. p. 253

Uma questão que preocupa, em função deste quadro, é a de saber como perspectivar a autoridade do adulto no seio das relações pedagógicas, dada a igualização das condições, promovida e patrocinada pela atribuição de direitos de cidadania à criança. Será que a atribuição destes direitos fragiliza irremediavelmente a autoridade do adulto e, portanto, dos educadores e dos professores? Admitindo que não, será possível conjugar a autoridade do adulto com a necessária liberdade da criança? Esta e outras questões vão estar no centro da próxima secção.

1.2. Tomam a Palavra os Silenciosos: a crise da autoridade

Vivemos hoje momentos bem singulares! A trajectória que desencadeou a igualização das condições, tornando a criança sujeito de direitos humanos, correspondeu àquela a que Renaut denominou de “terceira crise da educação”. Tudo o que, em termos de direitos, passou a ser exprimido em nome da liberdade e das liberdades fundamentais e em nome da igualdade funcional reflecte uma emancipação direccionada para uma inevitável democratização das relações, nomeadamente no âmbito da esfera escolar, ao nível concreto da relação professor-aluno. Sobre esta questão, Meirieu entende que «La Convención Internacional de los Derechos del Niño nos conduce a través de este sesgo al núcleo mismo de la cuestión educativa, es decir, hacia la difícil articulación entre el necesario ejercicio de la autoridad del adulto y la necesidad ineludible de tener en cuenta la libertad del niño»⁽⁵⁵⁾.

Este processo não poderia desembocar senão numa reformulação dos objectivos e métodos educativos e pedagógicos, que afastassem o espectro de uma relação milenarmente baseada na absoluta e incontestável autoridade do professor, face à submissa e amedrontada docilidade do aluno. A emergência da criança-cidadão, activa e protagonista nos diversos palcos da sua acção, remeteu para a inoperância dos métodos tradicionais, o que provocou um incontestável enfraquecimento dos moldes autoritários da classe docente de outrora, em prol da liberdade e dignidade do mundo infantil. Como escreve Santomé, o autoritarismo repressivo é, na actualidade, «totalmente incompatible com los valores democráticos, tales como la igualdad, tolerância, libertad, independencia, responsabilidad, respeto, diálogo y pacifismo, que se pretenden que sean

⁽⁵⁵⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?*, op.cit. p. 33

dominantes»⁽⁵⁶⁾. Face a isto, e porque a secular “pedagogia dos silenciosos” é, assim, arrebatada para o limbo das relações humanas e educativas, atribuindo à criança o direito de quebrar o silêncio, logo de falar e expressar os seus pontos de vista, não será de estranhar que se tenha instalado na consciência colectiva do professorado uma tensão que, muitas vezes, pode desencadear sentimentos ora de angústia e desespero, ora de incapacidade e confusão. Com efeito, atendendo às palavras de Meirieu, onde é vislumbrada tal inquietude, é-nos fornecido um quadro identificativo do modo como licenciosidade ou autoridade absoluta, nas suas diversas expressões, podem ser traduzidas em inoperância e fracasso:

Cuando el adulto abandona el poder, siempre hay alguna pequeña cabeza para recogerlo..., y para ejercerlo de un modo infinitamente menos instruido y mucho más tiránico. Pero, a contrario, si el adulto se aferra al poder como un privilegio, si confunde educación con sujeción, entonces favorece en los niños la sumisión, el disimulo o el doble juego. Del mismo modo, si el adulto renuncia a todo imperativo de transmisión cultural, deja entonces desprovistos a los niños, incapaces de resistir a las influencias afectivas, ideológicas y comerciales que les asedian por todos lados. Pero, a contrario, si confunde transmisión y imposición, olvida que sólo un sujeto libre puede tomar la decisión de aprender y crecer, y suscita indefectiblemente rechazo y violencia. O incluso, si el adulto olvida los fines de la actividad educativa y pierde de vista los intereses superiores del niño, entonces cae en fatalismo. Pero, a contrario, si busca hacer el bien al niño con fórceps y le impone desde fuera un alimento que él no quiere, entonces se deja llevar por la ilusión de quien cree tener la facultad de curar la anorexia engordando a quien la padece⁽⁵⁷⁾.

O professor e o educador terão necessidade de saber responder a estes dilemas por meio de um incessante trabalho prático, que busque a invenção de contextos pedagógicos, congruentes com uma inovadora relação com a infância. Numa sequência temporal em que a autoridade deixa de ser focalizada no eixo professor-aluno, esta tende a «mitigar-se, à medida que as tendências e as práticas pedagógicas reforçam uma centralidade em torno do binómio aluno-conteúdos»⁽⁵⁸⁾. Toda esta dinâmica que, aparentemente, e parafraseando Magalhães, implica que o professor passe, de certa forma, a ocupar o “lugar de morto”, sugere que questionemos:

- Como envolver o professor numa transformação pedagógica que pôs em crise o seu próprio estatuto?

⁽⁵⁶⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p.p. 81-82

⁽⁵⁷⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?*, op.cit. p.p. 33-34

⁽⁵⁸⁾ Magalhães, Justino. “Educação e Autonomia: um apontamento historiográfico”. In Barbosa, Manuel (coord.). *Olhares Sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, op.cit. p. 115

- Como gerir uma relação onde se torna imperativo conjugar liberdade com autoridade, protecção com emancipação, individual com colectivo?

Não temos qualquer dúvida que estas são questões que se encontram na lista das principais inquietações da actualidade, constituindo um dilema preocupante para a grande maioria dos docentes. Contudo, é ponto capital enveredar por uma aprendizagem crítica e reflexiva, que consiga dar pistas quanto às estratégias mais ajustadas ao novo estatuto da infância. Inventar contextos que possibilitem à criança usufruir de todas as condições para ser implicada, nomeadamente, no processo de ensino-aprendizagem, não significa que os educadores/professores deixem de incluir na sua dinâmica uma imagem de adulto concebida enquanto força exterior de orientação e ajuda. Vimos, no ponto anterior, algumas dessas estratégias que refutam, por completo, uma noção de professor ausente, mormente no contexto dos pressupostos metodológicos da pedagogia institucional. Muito pelo contrário, é por meio do seu papel, não só democrático como democratizante, que o sucesso educativo dos seus alunos pode depender. Para isso, será necessário que a sua influência sobre o grupo discente inclua impreterivelmente um contexto de regulação e orientação, assente nos ideais de uma cidadania democrática. Como propugna Meirieu,

(...) el niño podría descubrir las reglas indispensables para la vida en común y para acceder a la inteligencia de la ley en los contextos pedagógicos adaptados. Y para ello no es necesario que el adulto se vea reducido al silencio, y que los niños sean los que inventem todas las reglas y promulguen todas las leyes en una especie de «autogestión pedagógica» permanente. Por otro lado, si fueran capaces de hacerlo, ello significaría que ya estarían educados... Al adulto le corresponde la tarea de que se entienda que las reglas cuyo respeto corre a su cargo – y en primer lugar, la regla fundamental de prohibir la violencia – no emanan de su capricho personal, del deseo de «tener paz» o de la arbitrariedad de un grupo que intentaría imponer su ley a los demás. Tiene la difícil obligación de encarnar «la promesa de las prohibiciones» y de ayudar a los niños para que comprendan que las prohibiciones se imponen precisamente porque autorizan, es decir, porque garantizan la integridad física y psicológica de todo el mundo, la posibilidad de llevar a cabo un intercambio y enriquecimiento recíprocos y el desarrollo de todos. En resumen, en un contexto pedagógico, las prohibiciones garantizan los derechos de todos ⁽⁵⁹⁾.

No contexto desta óptica de pensamento, no âmbito do qual é visualizado uma paradoxal cumplicidade entre a liberdade do aluno e a autoridade do professor, confrontamo-nos com uma ideia segundo a qual, como escreve Barbosa, «duas

⁽⁵⁹⁾ Meirieu, Philippe. *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?*, op.cit. p. 35-36

proposições contrárias também podem ser complementares (*contraria sunt complementa*)»⁽⁶⁰⁾. Na verdade, segundo este ponto de vista, com o qual concordamos, o binómio liberdade/autoridade (tal como cultura/natureza, personalização/socialização, entre outros), apesar de estarem ligados numa unidade de forma complexa, a sua dualidade não se dissipa no contexto dessa unidade⁽⁶¹⁾. Este ponto de vista equivale a afirmarmos que, do jogo relacional decorrente do binómio autoridade/liberdade, ele é, simultaneamente, concorrente, complementar e antagónico: concorrente porque ambos os pólos reúnem significados distintos, concorrentes entre si; complementar porque, apesar de irredutíveis, os mesmos pólos dão sinais de alimentarem a sua conjugação (a autoridade, embora limite a liberdade, contribui para que esta adquira contornos identificativos de responsabilidade e controlo) e antagónico porque apresenta a disjunção entre o livre arbítrio da criança e uma força exterior adulta, que põe freio a uma liberdade desenfreada.

De acordo com o autor convocado, para resolver a questão adjacente à antinomia liberdade/autoridade não nos podemos limitar a uma visão puramente harmónica e simplificadora da relação professor/aluno. A consciência de que a contradição existe implica «partir do reconhecimento das polaridades constitutivas dum fenómeno a caminhar, em nítida ruptura com os parâmetros de inteligibilidade aristotélica, para a sua unificação complexa, isto é, para a sua associação complementar, concorrente e antagonista»⁽⁶²⁾. Ao abrigo deste ponto de vista, «o que se pretende salvaguardar é a complexidade dum fenómeno que vive da conjugação e da disjunção»⁽⁶³⁾ entre liberdade e autoridade.

Os parâmetros desta leitura, respeitadores da natureza complexa dos problemas que abordamos, podem ser aplicados ao binómio liberdade/responsabilidade. Isso implicaria, desde logo, a adopção de perspectivas que valorizem a complementaridade dos termos em causa, não obstante serem concorrentes e aparentemente paradoxais. Assim, tratar-se-ia de estabelecer compromissos face ao que está em questão, assumindo a realização das seguintes tarefas:

⁽⁶⁰⁾ Barbosa, Manuel (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*, op.cit. p. 87

⁽⁶¹⁾ Segundo Barbosa, este ponto de vista é expresso no princípio moriano de dialógica, de acordo com o qual nasce uma ideia de “unidualidade”. Esta ideia defende que “a melhor maneira de respeitar a complexidade é conceber os termos das contradições em unidade e dualidade, isto é, em unidualidade”. Deste modo, o princípio dialógico “Não procura juntar para superar. Procura fazer, isso sim, a união dos contrários e manter a dualidade/conflitualidade dos contrários no seio dessa união”. Cf. Barbosa, Manuel. *Antropologia Complexa do Processo Educativo*, op.cit. p. 270

⁽⁶²⁾ Barbosa, Manuel. *Antropologia Complexa do Processo Educativo*, op.cit. p. 270

⁽⁶³⁾ *Ibidem*

- no campo do professor, e tendo em linha de conta a sua responsabilidade, directa ou indirecta, como causa, agente e efeito do acto educativo, deverá tomar sobre si uma parcela dos resultados esperados, o que implica não só prever e controlar a sua influência sobre a turma como também constatar a eficácia da actuação, reportando-se às finalidades pré-estabelecidas;

- no campo do aluno, empenhado na aprendizagem de uma nova relação, torna-se prioritário o acesso à responsabilidade. Graças ao “poder” e direitos que lhe foram atribuídos, concedendo-lhe a possibilidade de agir autónoma e livremente, a criança deverá, o mais precocemente possível, adquirir a noção de que, face a essas liberdades, estão subjacentes deveres com os quais terá de se familiarizar. É inegável que, à medida que o sentido de responsabilidade é desenvolvido, afirmando o seu “poder” sobre as coisas, o resultado concretiza-se numa influência pessoal positiva e sensível aos espaços onde actua, seja na escola, na família ou na comunidade em geral. É exactamente dentro deste registo que essa influência se converte no garante da sua personalidade. Neste sentido, «liberdade e responsabilidade mais não são do que duas faces complementares e interdependentes de um só e mesmo tipo de relação humana»⁽⁶⁴⁾. Com efeito, sem responsabilidade a liberdade transforma-se num logro, num embuste: é impedir a acção, dita livre, de toda e qualquer motivação interior, da conquista do auto-controlo e da consciência do que é certo ou errado; é a anarquia! Do mesmo modo, e noutra sentido, sem liberdade não pode haver responsabilidade: como é possível compreender e responder por actos que foram impostos à força? Constatamos assim, mais uma vez, a inevitabilidade de unir os opostos, isto é, «manter a dualidade/conflitualidade dos contrários no seio dessa união»⁽⁶⁵⁾.

Apesar das tensões, a incidência de uma pedagogia centrada na criança, nas suas liberdades, capacidades e particularidades como ser humano, implica, contudo, a consciencialização do grupo docente de que uma formação para a responsabilidade pessoal só se enquadra numa educação liberal, democrática, afastada de atitudes absolutamente autoritaristas e repressivas. O que resulta, tão simplesmente, do desmantelamento da autoridade absoluta é que, de facto, chegou a hora de libertar a criança de opressões e de interacções sufocantes. Isto é tanto mais importante quando se

⁽⁶⁴⁾ Gloton, Robert (1976). *Autoridade à Deriva*. Lisboa: Editora Ulisseia, p. 187

⁽⁶⁵⁾ Barbosa, Manuel. *Antropologia Complexa do Processo Educativo*, op.cit. p. 270

sabe, segundo Santomé, que «Una pedagogia autoritaria nunca puede educar una ciudadanía responsable y democrática; su finalidad es adoctrinar y enseñar a ser súbditos, personas sin autonomía, completamente sumisas y dependientes»⁽⁶⁶⁾.

Dentro da sequência que convida à articulação de binómios como liberdade/autoridade - fundamental para uma salutar coexistência entre professor e aluno - é determinante deixar a criança seguir o seu caminho natural, sempre por meio da orientação do adulto. Para que não se converta num ser amorfo e caprichoso mas num cidadão livre e responsável, empenhado na realização de projectos individuais e colectivos, deverá aprender, como referiu Cousinet, que, de facto, «ser livre é fazer o que se quer. Mas logo que se começa a fazer o que se quer deixa-se de ser livre. E o que a criança deseja é ser livre de acorrentar a sua liberdade»⁽⁶⁷⁾. Vejamos aqui mais um paradoxo, que desafia o professor a saber respeitar as contradições da relação com a criança, acompanhando todo o seu empenhamento voluntário, no sentido de a orientar na sua realização como pessoa e na concretização das suas aspirações; é ajudá-la a possuir em si uma base tal que se possa comparar ao “ponto de Arquimedes” («Dêem-me um ponto de apoio e eu levantarei a terra»). Como já referira Meng, «Esta base estável implica a força do Eu e um conjunto harmonioso, uma harmonia suprema (*Euharmonie*) entre a pulsão (o *id*) e a consciência»⁽⁶⁸⁾.

Graças aos direitos e consequentes “poderes” atribuídos à criança, é imperativo que, para o seu usufruto e aprendizagem, como expressão da liberdade de acção dentro da responsabilidade pessoal, entre os grupos docente e discente floresça um clima de partilha e acção, ainda que sob moldes específicos e funções distintas. Como veremos, é crucial que as condições que favorecem a complementaridade da relação aluno-professor, com os direitos e responsabilidades subjacentes a cada um, sejam examinadas e discutidas logo no início do ano lectivo. Regras simples, elaboradas de comum acordo, reduzidas ao essencial e julgadas indispensáveis para o bom funcionamento da turma, constituem uma base sólida para trabalhar em conjunto. Viver a relação pedagógica dentro dos pressupostos democráticos implica que os seus intervenientes mais directos (alunos e professores) restabeleçam para cada um os seus direitos legítimos, ou seja,

⁽⁶⁶⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 86

⁽⁶⁷⁾ Cousinet (s/d). Citado por Gloton, Robert. *Autoridade à Deriva*, op.cit. p. 189

⁽⁶⁸⁾ Meng, Heirich (1953). *Coacção e Liberdade na Educação*. Lisboa: Moraes Editores, p. 177

(...) para o educando, a independência de direito dum dependência de facto; para o educador, precisamente porque renunciou ao poder absoluto, repressivo e opressor, o direito à verdadeira autoridade, a da influência, mas que comporta também o poder, de direito, de poder dizer «eu quero» quando as circunstâncias e o interesse do educando o exigam. É este equilíbrio que permite ao adulto escapar a dois perigos contrários mas igualmente temíveis: ou ser o tirano da criança-sujeito, ou então o escravo da criança-rainha ⁽⁶⁹⁾.

Uma das eventuais soluções para colmatar a actual crise da autoridade existente no plano da educação pressupõe, assim, uma reciprocidade de influências positivas sobre outrem, seja como expressão da individualidade de cada um, seja como expressão da capacidade de empenhamento na acção. A influência positiva é, de *per si*, um fenómeno de comunicação. Por este motivo, e porque o poder autoritarista falseia necessariamente a relação professor-aluno por bloqueio da comunicação, é determinante a existência de uma comunicação partilhada, dialogada, onde é adicionado ao «saber» do professor o «saber fazer» e o «saber ser». É incluir na sua relação com o aluno o humor, a virtude, a generosidade, a empatia, o respeito, a dignidade e o afecto. Em relação a esta última característica (no fundo interdependente de todas as outras) Santomé adverte-nos que «Es muy importante no perder de vista que el trabajo en educación está continuamente cruzado por dimensiones afectivas. Tanto estudiantes como docentes son personas cuya interacción conlleva siempre la entrada en juego de las emociones y de las expectativas»⁽⁷⁰⁾. Adicionar ao caldo educativo e relacional estes elementos permitirá que o aluno adquira, por extensão, atitudes igualmente ajustadas ao «saber ser» e ao «saber estar», tanto na turma como na escola, na família e, mais além, na comunidade onde vive. Uma coisa parece certa: nas circunstâncias actuais, só será possível preparar e motivar as crianças para um inovador modelo de relação se os professores também forem capazes de viver, eles próprios, essa relação. Apesar de na relação educativa ser incontestável uma hierarquia de saber e de competência, que tende para o lado do professor, ela tem, contudo, de ser sustentada pelos parâmetros da liberdade, da responsabilidade partilhada, da repartição de “poderes” e do jogo recíproco das influências, pois, caso contrário, a crise da autoridade que assola as escolas continuará a ser caldo de cultivada delinquência, da anarquia, da violência, da agressividade e da libertinagem. Na sequência do que escreve Meirieu,

⁽⁶⁹⁾ Gloton, Robert. *Autoridade à Deriva*, op.cit. p.p. 209-210

⁽⁷⁰⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. p. 82-83

Le véritable éducateur exerce une autorité qui autorise...Autorise à grandir, autorise à mener des projets communs à leur terme, autorise à s'associer aux autres, en renonçant à imposer toujours et partout son caprice individuel pour retrouver un véritable pouvoir dans l'exercice de la volonté collective ⁽⁷¹⁾.

Sobre a mesma questão, também Santomé ⁽⁷²⁾ defende que a conquista da verdadeira autoridade só é alcançada por via de uma efectiva participação, quando envolta por cenários regidos mediante formas democráticas e democratizantes, capazes de promover uma efectiva complementaridade entre liberdade e autoridade, direitos, deveres e responsabilidades.

Longe dos parâmetros de outrora, o professor do século XXI, acima de tudo um mediador que se sobrepõe à mera tarefa de transmitir saberes, é convidado a incluir-se na turma como elemento dialogante, compreensivo, que (sublinhe-se) autoriza e fornece todos os meios para que os seus alunos sejam membros activos na construção de uma obra comum, em prol da liberdade e de uma cidadania autónoma e responsável. Como assinalou Meng, «A verdadeira liberdade de uma criança consiste no seu desenvolvimento orientado por um educador interiormente livre também, e portanto educado, e cuja totalidade do ser será um exemplo» ⁽⁷³⁾.

1.2.1. Liberdade e autoridade na relação pedagógica

Nos grandes textos pedagógicos dos dois últimos séculos, da *Carta de Stans a Crianças Livres de Summerhill*, de Makarenko às obras de Montessori ou Freinet, impõe-se uma primeira constatação: todos estes testemunhos têm impregnada a revolta e a denúncia; todos se insurgem contra o tratamento degradante de que as crianças eram alvo, vendo a sua infância e juventude a ser ceifada por educadores inconscientes, autoritaristas e a serem preparadas para a submissão e mesmo para a humilhação ⁽⁷⁴⁾.

Uma pedagogia estritamente dirigista e autoritarista, no contexto da qual o aluno era educado sem que fossem considerados os seus legítimos direitos pessoais, representa uma visão daquilo que a história da prática educativa representou durante largos séculos. A educação tradicional correspondeu, por isso, a um modelo em que a

⁽⁷¹⁾ Meirieu, Philippe. *Faire l'École, Faire la Classe*, op.cit. p. 92

⁽⁷²⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 90

⁽⁷³⁾ Meng, Heirich. *Coacção e Liberdade na Educação*, op.cit. p. 169

⁽⁷⁴⁾ Meirieu, Philippe (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. São Paulo: Artmed Editora, p. 65

autoridade absoluta era considerada como um meio indispensável ao acto educativo, bem assim um dever ao qual o professor jamais deveria renunciar, em prol da ordem e da disciplina.

Não obstante, a gradual inclusão da criança no processo de democratização das relações pôs em evidência argumentos cujo teor adivinhava uma conturbada trajectória, no que se refere à problemática da educação. Logo nas fileiras da frente sobressai uma evidência, aparentemente paradoxal, que concebe, por um lado, a criança como um semelhante e, por outro, um ser que, devido às suas particularidades, é incapaz de se elevar ao nível da comunidade dos adultos sem que seja impulsionado por uma força exterior que, pela sua influência, lhe possibilite assumir as suas liberdades e independência. Actualmente, esta é, como vimos, uma questão que abala todas as referências conhecidas, tanto no circuito escolar como no familiar, fazendo emergir a necessidade de encontrar estratégias que promovam a complementaridade entre autoridade e liberdade, sabendo que são concorrentes e antagónicas.

A criança, em virtude da criatividade e espontaneidade que dela advém, é identificada mediante dois pontos de vista: ora segundo uma consciência da sua identidade como pessoa, ora segundo uma ideia de dissemelhança, que se aliena não a um direito à autoridade absoluta por parte do adulto, mas a um reforço da consciencialização de que, para que a criança aceda ao seu mundo, deve ser educada e orientada. Toda esta situação implica que, como sublinha Renaut, «La reconnaissance de sa différence rend à son tour problématique l'éducation elle-même en conduisant à la soupçonner d'imposer à l'enfant des modèles qui réduisent son altérité et le soumettent à des normes ou à des codes appauvrissants»⁽⁷⁵⁾. Este paradoxo que coloca em confronto quer a consciência da identidade da criança, quer a consciência da sua dissemelhança, leva a problematizar os métodos desta força exterior, necessária para educar para a autonomia, sem a qual a educação não é concebível nem praticável.

Com a modernização das relações entre indivíduos, cuja dinâmica actual os concebe mediante uma relação que deverá ser desenvolvida sob moldes democráticos, vemos vencidos obstáculos que durante séculos foram opostos a esta realidade. Deste modo, numa altura em que urge, cada vez mais, saber assegurar a gestão das influências exteriores sobre a criança, que, ao invés de outrora, deverá ser perspectivada num

⁽⁷⁵⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 18

registro de igualdade, que lugar ocupa a autoridade do adulto? Estará condenada à fragilização, ou mesmo diluição, ou terá de ser renovada no sentido de promover novas formas de autoridade? Já Kant dizia que «um dos maiores problemas da educação é conciliar (...) a submissão com a faculdade de se servir da sua vontade»⁽⁷⁶⁾. Embora sob outros moldes, é nos seus registos fundamentais (o da escola e o da família) que a educação se vê particularmente confrontada com este problema, outrora já questionado.

No decorrer do século XX, nos anos sessenta, com Hannah Arendt, surge uma das primeiras insistências contemporâneas relativamente à abordagem destas questões: segundo esta autora, a instaurada crise da educação não era mais do que o resultado das influências libertadoras das teorias pedocêntricas, defensoras de um mundo infantil que é capaz de se governar sem o freio da autoridade adulta. Por este motivo, a ascendente monopolização da criança, traduzida nos valores da autonomia, da liberdade e da igualdade, ao invés de favorecer o futuro das gerações vindouras, estaria a fortalecer uma crise cujo teor poderia ser traduzido em avassaladoras consequências para as sociedades. As suas críticas mais incisivas centram-se, assim, numa ideia de que ao favorecer a emancipação da criança, libertando-a das normas autoritárias do mundo adulto, estar-se-ia, simultaneamente, a descuidar as necessidades tidas como as mais elementares ao seu crescimento e desenvolvimento. Nas palavras de Meirieu, «A autora pretende (...) reverter a solicitude educativa em responsabilidade assumida pelo mundo que se deve apresentar à criança, sem estados de alma inúteis; e a força que é preciso investir nisso está no vigor empregado pela autora para separar, à sua maneira, o joio do trigo»⁽⁷⁷⁾. Deste modo, «a educação deve preparar a criança para tornar-se um sujeito e, por isso ainda não pode tratá-la como tal. Mais fundamentalmente, a educação deve ser circunscrita para permitir a emergência do cidadão»⁽⁷⁸⁾. Nesta perspectiva, o educador deve ser aquele que apresenta o mundo à criança, pelo que, ao mesmo tempo que investe a sua autoridade na educação, investe também a criança no mundo. Como terá sublinhado a própria Arendt,

C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice : elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si

⁽⁷⁶⁾ Kant (1882). Citado por Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op. cit. p. 252

⁽⁷⁷⁾ Meirieu, Philippe. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*, op. cit. p. 99

⁽⁷⁸⁾ *Ibidem*, p. 113

révolutionnaire qui puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine ⁽⁷⁹⁾.

Na óptica de Renaut, com a qual não podemos deixar de concordar,

(...) l'appréhension arendtienne travaille davantage sur l'effet pervers ou sur la conséquence inattendue de ce phénomène principal que sur le phénomène lui-même : elle a ainsi beau de se faire « hypercritique » et d'en retirer la séduction qui s'attache aux discours catastrophistes dévoilant la dimension de tyrannie cachée au cœur de processus par ailleurs apparemment émancipateurs ⁽⁸⁰⁾.

Efectivamente, e apesar da situação actual revelar alguns indícios perturbadores, nomeadamente no que se refere à nossa relação com a infância em termos de crise, isso não implica que designemos todo este processo como «une situation pire qu'avant» ⁽⁸¹⁾. A identidade partilhada - e apesar do entrecruzamento da identidade e diferença poderem suscitar alguma inquietação - apenas remete para uma ideia de que as dificuldades específicas da educação se inscrevem dentro do âmbito desta problemática. De facto, é óbvio que o processo de igualização não podia, no registo da relação educativa, realizar-se nos mesmos moldes daqueles que foram vislumbrados no domínio da relação de géneros, como foi, nomeadamente, o acesso das mulheres ao direito de sufrágio. Como advoga Renaut, a questão que se coloca é que, por um lado, não podemos excluir a criança do seu estatuto de «semelhante» e, por outro, não é plenamente praticável um regime baseado na similitude. Esta razão deve-se ao facto deste se mostrar inconciliável, quer com a própria ideia de educação, quer com uma relação com a infância que, em termos de relação educativa, é baseada na inevitável noção de superioridade do educador em relação ao educando ⁽⁸²⁾. Já o dissémos que essa superioridade, traduzida em termos de um poder assimétrico da relação educativa, se identifica, quanto mais não seja, no âmbito de uma hierarquia de saber e de competência, de que o docente é incontestável detentor.

De qualquer modo, as evidências democráticas, completamente adversas aos princípios da hierarquia natural e da tradição (logo, da desigualdade), oriundos do mundo antigo, obrigam à escolha irreversível dos valores da liberdade e da igualdade.

⁽⁷⁹⁾ Arendt, Hannah (1972). *La Crise de la Culture. Huit Exercices de Pensée Politique*. Paris : Éditions Gallimard, p. 247

⁽⁸⁰⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p. 22

⁽⁸¹⁾ Arendt, Hannah. *La Crise de la Culture. Huit Exercices de Pensée Politique*, op.cit. p. 233

⁽⁸²⁾ Renaut, Alain. *La Libération des Enfants*, op.cit. p.p. 19-37

Para isso, na relação professor-aluno é crucial uma educação anti-autoritarista ⁽⁸³⁾, onde a liberdade alicerça a “pedagogia do presente” e represente o *ex libris* da “pedagogia do futuro”. Esta realidade não invalida, porém, e como já reforçámos, que o binómio autoridade/liberdade se desembarace da tensão que o caracteriza. Existe liberdade, mas também existem limites e responsabilidades – limites e responsabilidades que se traduzem na formação de crianças tolerantes, solidárias, afastadas do individualismo e da competição exacerbada. Embora concorrentes com a liberdade, isto não significa estar-se a recusar ou a invalidar a liberdade dos alunos! Pelo contrário, o que deverá ser recusado, em nome do próprio respeito à liberdade, é a sua distorção em libertinagem ⁽⁸⁴⁾. Como adverte Touriñan, «se se confunde a educação com o não-intervencionismo, estamos condenados ao fracasso, pois sob o pretexto de respeitar a independência da criança, abandonamos o educando (...) aos seus próprios desejos e impulsos ou aos que o grupo em que ele se move considera convenientes» ⁽⁸⁵⁾. Também Meirieu avisa que, «l’adulte qui pretend abandonner son autorité et s’en remettre systématiquement aux décisions collectives des enfants est, en réalité, victime de son propre aveuglement» ⁽⁸⁶⁾. No sentido de evitar esta derrocada, o mesmo autor defende ainda que

Si, dans une démocratie, aucun citoyen n’est, par nature, supérieur à un autre, en éducation, en revanche, il existe une antériorité radicale de l’adulte que ne lui donne pas des droits, mais, surtout, un devoir : assumer le dénivelé éducatif qui lui est consubstantiel, parcequ’il « porte le monde », un monde où nul ne peut tout inventer à chaque génération, sauf à en abolir l’existence même, à nous condamner à l’infantile et, finalement, à la barbarie ⁽⁸⁷⁾.

Torna-se, por isso, imperativo que se consiga, como escreve Freire, «viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre liberdade e autoridade, no

⁽⁸³⁾ Por autoritarismo entende-se o abuso da autoridade. Trata-se por isso de um abuso e de uma situação de exploração, um atropelo, uma exacção. O próprio facto que permite a submissão induz a humilhação e uma despersonalização. Quanto à autoridade, esta apresenta-se, nas palavras de Cabanas, como «um substituto da falta de capacidade de autogoverno que se dá em alguns sujeitos. (...) Definimo-la como supletividade justificada pela auto determinação e o que justifica este facto de uma pessoa superar a determinação de outra é a circunstância de que esta última não saiba o que convém fazer e a primeira saiba. (...) Concebida assim a autoridade não é humilhante para ninguém: nem para quem manda (pois não se substitui a ninguém) nem para quem obedece (já que, na referida situação, não é um acto de sujeição ou subserviência, mas sim um acto de bom senso, de comportamento razoável) - Cf Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 209.

⁽⁸⁴⁾ Sobre este assunto consideremos a diferença de significado entre Liberdade e Libertinagem: a primeira, do latim *libertate*, significa a capacidade que o indivíduo possui de procurar a felicidade, de acordo com a sua condição essencial de ser humano. A noção de liberdade está intimamente relacionada com a concepção ética e metafísica do bem da pessoa, daí que a resposta que se der à questão da liberdade terá consequências imediatas e concretas na conduta do indivíduo; quanto ao termo “libertinagem”, do francês *libertinage*, está patente uma ideia de desregramento, de devassidão, de dissolução e perversão de costumes, ou seja, todos os elementos contraditórios à prática de uma cidadania autónoma e democrática.

⁽⁸⁵⁾ Touriñan, José (1979). Citado por Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 221

⁽⁸⁶⁾ Meirieu, Philippe. *Faire l’École, Faire la Classe*, op. cit. p. 93

⁽⁸⁷⁾ *Ibidem*

sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra»⁽⁸⁸⁾.

Do mesmo modo, «um equilíbrio entre a necessidade que o aluno obedeça e seja autónomo» e a necessidade de «harmonizar o ponto de vista do indivíduo (os seus direitos) com o ponto de vista da comunidade (os deveres)»⁽⁸⁹⁾, implica uma relação baseada no NÓS, na reciprocidade, na abertura e na intersubjectividade. Dentro deste propósito, e na medida em que educar para o futuro requer uma preparação para a cooperação social e não para a competição desenfreada, «o processo educativo exige que o uso da autoridade seja de molde a conduzir à construção da liberdade do aluno e ao respeito pela liberdade dos outros»⁽⁹⁰⁾. A valorização de uma relação contratual entre educador e educando, decorrente da sociabilidade do NÓS, permite que ambos os protagonistas do processo educativo assumam compromissos e definam responsabilidades no âmbito dos objectivos que pretendem alcançar, das estratégias que pretendem usar e dos espaços onde pretendem fazer emanar toda a sua acção.

Esta tarefa não é, de modo algum, fácil de desenvolver: é sabido dos múltiplos pontos de vista personificados pelo professor e das diferenciadas estratégias de acção desenvolvidas em torno desta problemática. Por este motivo, e em virtude da conflitualidade que pode irradiar do campo pedagógico, subjacente à prática docente, Meirieu adverte:

Àquele que, por sua autoridade, pretende impor o mundo e a cultura à criança, é preciso lembrar que ninguém é verdadeiramente capaz de levar essa posição até ao fim... é preciso insistir no facto de que, justamente por amar o mundo e estimar a cultura, o adulto tem de parar, mais ou menos conscientemente, de induzir a criança a querer aquilo que ele tenta impor-lhe. Àquele que pretende respeitar o sujeito na criança o tempo inteiro e apenas lhe propor a assimilação de conteúdos culturais quando estes venham esclarecer e enriquecer suas relações, é preciso lembrar que, mesmo com a maior boa vontade do mundo, nem tudo é negociável e que a exigência intelectual não é espontaneamente objecto de desejo. Àquele que pretende assumir serenamente a sua autoridade, é preciso lembrar sempre que ele não pode imaginar – salvo estar completamente cego – ter erradicado toda a forma de sedução de seus comportamentos. Àquele que pretende respeitar o sujeito livre na criança em desenvolvimento, é preciso lembrar sempre que ele não pode eliminar definitivamente da educação – salvo estar totalmente iludido – todo o comportamento autoritário, todo o arbítrio e, com certeza, toda a violência⁽⁹¹⁾.

⁽⁸⁸⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op.cit. p. 122

⁽⁸⁹⁾ Figueiredo, Ilda. *Educar para a Cidadania*, op.cit. p. 7

⁽⁹⁰⁾ *Ibidem*, p. 8

⁽⁹¹⁾ Meirieu, Philippe. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*, op. cit. p.p. 129-130

No mosaico educativo actual sabemos da existência deste aglomerado de condutas, personificadas pelos mais diversificados métodos de ensino levados a cabo pelo professor. Na verdade, e como escreve Freire, «Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade»⁽⁹²⁾. Que atitude tomar, então, para não errar, seja por defeito, seja por excesso, ora de liberdade, ora de autoridade?

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, é sublinhado que o professor tem pela frente o seguinte desafio:

(...) passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não já em alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida⁽⁹³⁾.

Embora esteja implícita uma ideia ajustada a um modelo de educação repensada em termos de igualdade e de liberdade, face à relação que se deve estabelecer com a infância, refutando, por isso, quaisquer indícios do modelo tradicional, continuam a persistir algumas questões fundamentais:

- como deve o professor orientar a sua actividade, guiando os alunos sem modelar os seus espíritos, mas demonstrando «grande firmeza quanto aos valores fundamentais»?

- como deve o professor actuar, sem demasiada permissividade e sem demissionismo da autoridade?

- como gerir a complexidade relacional existente no binómio autoridade/liberdade?

Relançando um olhar sobre a tese de Barbosa⁽⁹⁴⁾, este autor defende uma “concepção dialógica” desta contradição, no seio da qual optimismo e pessimismo

⁽⁹²⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op. cit. p. 68

⁽⁹³⁾ Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, op.cit. p. 133

⁽⁹⁴⁾ Barbosa, Manuel. *Antropologia Complexa do Processo Educativo*, op.cit. p. 271

se relativizam mutuamente. Assim sendo, no caso concreto deste binómio, é proposto:

1º - respeitar as relações de complementaridade e antagonismo entre a acção do aluno (com base em iniciativas próprias e construtivistas de aprendizagem) e a hetero-educação (também necessária ao sucesso da dita aprendizagem);

2º - respeitar as relações de complementaridade e antagonismo entre a liberdade individual do educando e autoridade do adulto, que embora limite a primeira, também é necessária ao sucesso da aprendizagem;

3º- respeitar as relações de complementaridade e antagonismo entre a consciência individual do educando e a consciência alheia, que, por sua vez, ajuda a primeira a constituir-se e a tornar-se constituidora de um mundo de significados.

Enveredar por este tipo de procedimento, refutando, concomitantemente, os extremos seja do pessimismo, seja do optimismo, sugere, por isso, a busca de pistas que saibam responder a esta complexidade relacional. Com efeito, esta situação não mais reflecte senão uma ideia actual de que, «A acção educativa debate-se entre as competências a atribuir à autoridade do educador e a outorgar à liberdade do educando. (...) Quem educa encontra-se perante o dilema das concessões e das restrições que há para fazer ora a uma, ora a outra» ⁽⁹⁵⁾. No sentido de tentarmos minimizar as inquietações que esta verdadeira antinomia educacional provoca, e sem que queiramos fornecer um elixir milagroso para esta problemática, foquemos a nossa análise sobre alguns pontos base de acção:

- em educação, liberdade e autoridade devem ser complementares. A ideia incide no facto de que é necessária a existência de uma força exterior que oriente e ajude a criança a adquirir autogoverno para que, *a posteriori*, se liberte da dependência e da submissão de forma responsável e consciente;

⁽⁹⁵⁾ Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 205

- em educação é crucial viver a tensão, não mecânica, entre a autoridade do adulto e a liberdade da criança, isto é, entre a obediência e a autonomia do aluno, no sentido de assegurar o respeito mútuo entre ambas. Para isso, é necessário ter em atenção que o grau de autonomia da criança deverá oscilar entre um limiar máximo que impeça a colisão da autoridade com a dignidade do aluno, com a sua necessidade (e direito) de afirmação, auto-estima e confiança pessoal; e um limiar mínimo de controlo que possibilite, por um lado, o suporte de que ele também necessita e, por outro, a sua integração na comunidade escolar ⁽⁹⁶⁾.

- em educação é fundamental bom senso, diálogo, respeito e afectividade para com a criança. Deste modo, ela cimentará os alicerces de que necessita para ganhar a noção de responsabilidade, fundamental para enfrentar o mundo que a espera. Como escreve Figueiredo, «torna-se prioritário que o educador ajude a formar um espírito crítico nos alunos, condição essencial à construção e defesa da sua própria liberdade e ao respeito pela liberdade dos outros» ⁽⁹⁷⁾.

A liberdade, quer no quotidiano, quer no espaço concreto da educação, não deverá, por isso, ser encarada sob moldes absolutos. A defesa de uma liberdade em moldes plenos e totalitários suscitaria a emergência de pedagogias permissivas e licenciosas, para as quais o denominador comum é conceder uma confiança ilimitada à capacidade de autodeterminação da criança ⁽⁹⁸⁾. Uma permissividade total, traduzida em termos de uma educação libertária, constituiria a supressão da própria educação, convertendo-a em libertinagem e anarquia. A invasão que uma indisciplina da liberdade não conjugada provocaria no contexto pedagógico tornar-se-ia no espectro do desequilíbrio, do caos, prejudicando o seu harmonioso e salutar funcionamento. De acordo com as palavras de Freire, afastada das posições autoritaristas ou licenciosas, a posição do professor democrata deve ser «coerente com o seu sonho solidário e

⁽⁹⁶⁾ Relvas, Ana. “A Escola de Ontem Face aos Adolescentes de Hoje: como poderá ser amanhã?” In Pinto, Manuel *et al.* *As Pessoas que Moram nos Alunos*, op.cit. p. 97

⁽⁹⁷⁾ Figueiredo, Ilda. *Educar para a Cidadania*, op.cit. p. 46

⁽⁹⁸⁾ Este tipo de pedagogia reúne, contudo, um bom número de adeptos. Exemplos disso foram as Escolas de Hamburgo e de Summerhill, onde a liberdade da criança se sobrepunha a qualquer outro valor. Nas palavras de Cabanas, os partidários deste tipo de pedagogia são “uns românticos sonhadores que confundem o sonho da natureza humana desejável com a realidade de uma condição humana que se move entre a indigência, a imperfeição e os equívocos. Do que precisa não é de aplausos e conformidade, mas sim de remédio e apoio”. Cf Cabanas, José. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 221.

igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela»⁽⁹⁹⁾. Assim, e como defende Relvas, «a escola não se pode demitir da sua autoridade, tendo que aprender a regulá-la e a conduzi-la a níveis de flexibilidade que facilitem a sua diminuição progressiva, de acordo com o nível etário e de maturidade psicológica dos alunos»⁽¹⁰⁰⁾. Com efeito, a ausência da autoridade acaba por “maltratar” as crianças e é esta a verdadeira antítese da educação. Dentro destes propósitos, vejamos algumas pistas que nos ajudam a limitar a liberdade dos alunos, sem, contudo, a suprimir.

1.2.2. Liberdade e disciplina educativa

Já verificámos os tópicos subjacentes ao termo liberdade. Já constatámos também a necessidade de promover, e parafraseando Barbosa, uma “concepção dialógica” da contradição que inclui o binómio liberdade/autoridade. Subjacente a essa autoridade está o conceito “disciplina” que, na linha dos pressupostos de Jean le Gal, ampliamos para “disciplina educativa”.

É facto assente de que continua a existir alguma confusão em relação ao termo “disciplina”. Este conceito está associado, na sua origem latina, a uma ideia de ensino, aprendizagem, instrução⁽¹⁰¹⁾. Porém, e de uma maneira generalizada, desde a antiguidade clássica até ao advento da modernidade, a disciplina associava-se, também, ao castigo físico, à opressão e à submissão. No contexto das palavras de Leach,

El castigo físico fue una vez un aspecto aceptado de cualquier relación, que otorgaba a cualquier individuo la autoridad legítima sobre los demás – el señor sobre el esclavo, sirviente o esposa; (...) el jefe sobre el aprendiz – pero esto ya es historia; ahora tenemos derechos humanos universales⁽¹⁰²⁾.

Já opositoras a uma concepção de disciplina autoritarista e repressiva, terão surgido, sobretudo a partir do século XVI, várias teorias pedagógicas cujo teor evidenciava uma concepção muito afastada do seu significado original. A título de exemplo, Coménio já defendia que na escola tem de haver uma disciplina suave e

⁽⁹⁹⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op.cit. p. 122

⁽¹⁰⁰⁾ Relvas, Ana. “A Escola de Ontem Face aos Adolescentes de Hoje: como poderá ser amanhã?” In Pinto, Manuel *et al.* *As Pessoas que Moram nos Alunos*, op.cit. p. 97

⁽¹⁰¹⁾ O termo “discípulo”, do latim *discipulum*, *i*, referia-se àquele que aprendia. Ainda hoje, um dos sentidos do termo “disciplina” pode ser o daquilo que se aprende, o das matérias leccionadas. O significado posterior que lhe terá sido atribuído foi o de o relacionar com as regras e atitudes necessárias ao indivíduo. Foi a partir deste momento que o conceito “disciplina” ultrapassou o âmbito meramente escolar, passando a usar-se com o sentido de organização interna de qualquer grupo.

⁽¹⁰²⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op. cit. p. 163

espontânea que evite toda a violência (*omnia sponte fluant, absit violentia rebus*)⁽¹⁰³⁾; também Freinet considerou que:

A escola de amanhã não será de nenhuma forma uma escola anárquica, como frequentemente afirmam os detractores de qualquer novidade, uma escola em que o professor não conseguiria manter a sua própria autoridade. Pelo contrário, será mais disciplinada pela sua superior organização (...) A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e o resultado da organização funcional da actividade e da vida da comunidade escolar⁽¹⁰⁴⁾.

Independentemente do facto de continuarem a persistir algumas dúvidas, relativamente ao significado actual de “disciplina”, é inegável a emergência de múltiplas definições, a maioria delas decorrentes da conjuntura democrática das sociedades, que a terão passado a definir como uma espécie de “estratégia educativa”. Atendendo a esta dinâmica, para Moura, a disciplina é um conjunto de normas, um conjunto de regras de comportamento, e dirige-se ao indivíduo, defenindo-lhe deveres e responsabilidades⁽¹⁰⁵⁾. Já Bruce entende que «a disciplina consiste no conjunto de estratégias educativas, desenhadas para integrar um modelo de comportamento que tende, nas suas linhas gerais, para a socialização e a aprendizagem»⁽¹⁰⁶⁾.

À luz destas considerações, e face a uma disciplina repressiva, característica do modelo tradicional de sociedade e educação, a tendência democrática fez despoletar uma ideia que passaria a conceber a disciplina como uma condição necessária ao desenvolvimento do mundo infantil. Ao abrigo desta orientação, a disciplina educativa é, por isso, necessária em virtude da criança carecer de uma força exterior para alcançar, a curto ou médio prazo, os mecanismos de autocontrolo para conseguir uma conduta ajustada à sua condição de cidadão. Como argumenta Moura, «o espírito de disciplina, motor da observância das normas comportamentais, surge até como valor em si, obviamente ético»⁽¹⁰⁷⁾.

Do plano normativo para a prática, as coisas complicam-se, sobretudo na esfera educativa. Com efeito, a partir do momento em que é consolidada uma ideia de escola no âmbito dos princípios de direito, significou que esta teria de fundamentar-se, como

⁽¹⁰³⁾ Coménio (s/d). Citado por Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 251

⁽¹⁰⁴⁾ Freinet, Celestin (1969). *Por uma Escola do Povo*. Lisboa: Editorial Presença, p. 28

⁽¹⁰⁵⁾ Moura, José (2000). “Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar”. In Revista *Infância e Juventude*. Abril – Junho, p. 72

⁽¹⁰⁶⁾ Bruce, R. (s/d). Citado por Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 250

⁽¹⁰⁷⁾ Moura, José. “Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar”. In Revista *Infância e Juventude*, op.cit. p. 73

temos debatido largamente ao longo do nosso estudo, na prática da liberdade. Contudo, a dificuldade de conjugação dos termos de alguns binómios, entre os quais liberdade *versus* disciplina, está na base da crise da educação em que actualmente nos encontramos. Em páginas anteriores considerámos que, embora jamais possa ser anulada, a liberdade não pode abstrair-se de interjeições e limitações, visando, com isso, o máximo interesse da criança. Relativamente a esta questão, Jean le Gal sublinha que, «Partiendo de la libertad y del derecho, definiendo las modalidades de ejercicio conjunto, cada persona comprende mejor la reciprocidad entre derechos y deberes, entre libertad y obligaciones, así como los limites impuestos»⁽¹⁰⁸⁾.

Se a conjuntura actual revela indícios de que para alguns professores o pêndulo dos deveres e obrigações continua a tender mais para o aluno do que para o docente, então estamos perante uma total contradição com tudo o que a trajectória da igualização implicou, nomeadamente através dos pressupostos da Convenção dos Direitos da Criança. Se a democracia enquanto *praxis* tem subjacente uma irrefutável noção de que é o direito quem fundamenta o dever e a responsabilidade, torna-se imperativo que na escola se enverede por estratégias que facilitem a aquisição de condutas favoráveis a um ajuste entre liberdade e responsabilidade. É, como tal, importante uma interiorização do valor da disciplina o que, *a posteriori*, conduzirá à adopção de um espírito de disciplina. Como já terá sublinhado Kandel, no início dos anos setenta, «Educar para a liberdade não significa, como se pensou frequentemente, um programa de conteúdos e métodos de instrução tipo *laissez faire*, mas sim o reconhecimento inteligente da responsabilidade e do dever»⁽¹⁰⁹⁾.

A aprendizagem de limites é, por isso, fundamental na construção social da personalidade e na compreensão da noção de liberdade. Porque os primeiros passos em sociedade não são iguais para todos, as crianças irão gradualmente aprendendo que o exercício de uma liberdade implica o inevitável respeito pelas obrigações e limites correspondentes, bem assim pelos direitos dos outros. A instabilidade é uma característica da psicologia infantil e só à medida que vai progredindo no tempo a moderação dos desejos e o autodomínio começam a fazer-se evidenciar. Assim sendo, é deveras vantajoso que, desde tenra idade, se procurem nas predisposições da criança os

⁽¹⁰⁸⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 80

⁽¹⁰⁹⁾ Kandel (1973). Citado por Cabanas, José M^a. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 219

instrumentos que viabilizem a aquisição gradual de um espírito de disciplina. Visando este objectivo, isto é, para que na criança, a apontada instabilidade afectiva, bem como das ideias, caminhe a par e passo com o respeito dos hábitos, uma vez adquiridos ⁽¹¹⁰⁾, o adulto terá de enveredar por uma postura coerente mas, ao mesmo tempo, compreensiva e indulgente. Para isso, será necessário fomentar na criança uma consciencialização de que as liberdades que lhe foram concedidas, nomeadamente pelo texto convencional de 1989, devem ser acompanhadas por um conjunto de obrigações, não só prescritas pela lei como também necessários a toda e qualquer sociedade democrática. No contexto deste propósito, podemos encontrar obrigações elementares como:

- o respeito pelos direitos e liberdades dos outros, logo pelos princípios fundamentais do direito;

- a salvaguarda da segurança e ordem públicas, assim como a protecção da sua saúde e moral;

- a existência de uma ideia de obrigações recíprocas entre os intervenientes educativos, pondo de lado a impetuosidade do professor de outrora, quase totalmente concebido sob o ponto de vista dos seus direitos e o aluno dos seus deveres;

- a necessidade de atender ao direito da criança ser protegida contra situações que possam atentar contra a segurança e bem-estar físico ou psicológico, aspecto que, em algumas circunstâncias, poderá limitar a sua liberdade em prol de condutas que assegurem, acima de tudo, a sua protecção e a protecção dos outros;

- saber respeitar os limites à sua liberdade, sempre que o adulto entenda intervir em benefício da sua condição de ser em devir e em desenvolvimento.

A par destes pressupostos é conveniente a presença de uma ideia básica, que jamais deverá ser negligenciada: o aluno tem sempre o direito à infância. Graças à sua peculiar condição de pessoa em processo de construção é absolutamente natural que a

⁽¹¹⁰⁾ Moura, José. “Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar”. In *Revista Infância e Juventude*, op.cit. p. 75

criança tenha “deslizes”, no que concerne ao efectivo cumprimento de todas as suas responsabilidades. Nestas situações, o adulto, ao invés de uma conduta absolutamente repressiva, deverá optar por uma postura dialogante e complacente. Com efeito, o aluno, durante todo o seu processo educativo, deve ser acompanhado congruentemente com um total respeito pela sua dignidade e identidade, pelo que a relação docente/discente deverá ser baseada no diálogo, na cooperação, na tolerância, na solidariedade, na ajuda mútua. De acordo com Jean le Gal ⁽¹¹⁾, no sentido de enveredar por um processo que, apesar de poder colocar certas restrições à liberdade da criança, seja capaz de salvaguardar os seus direitos de pessoa e cidadão, o professor poderá:

1º Em parceria com os alunos, fixar limites e obrigações;

2º Prever modalidades de intervenção. Estas modalidades deverão ter em conta os seguintes pressupostos:

- solicitar ao professor uma actuação que jamais viole os direitos da criança, cujo interesse superior é um imperativo que nunca poderá desconsiderar;
- o professor deve intervir sempre que constatar situações de violência ou desacato, levantadas por um ou mais alunos, que ponham em perigo a segurança física ou moral dos demais membros da turma, solicitando, sempre que necessário, a intervenção de instâncias superiores, como o Conselho Executivo;
- o uso da força e, portanto, os castigos corporais, devem ser terminantemente evitados. Quando necessário, optar por aplicar “sanções educativas” (como, por exemplo, não permitir que, nesse dia, o aluno vá ao recreio);
- é importante que o professor tenha sempre em consideração que os deveres atribuídos às crianças são determinados em função dos níveis de responsabilidade adquiridos. O adulto tentará, assim, guiar-se pelo princípio segundo o qual uma criança nunca deverá ser repreendida por algo que não compreende, ou seja, por aquilo que a sua consciência não lhe permite traduzir em termos de gravidade ou delito. Nestes casos, para evitar situações semelhantes, o diálogo e a explicação constituem as estratégias mais viáveis.

⁽¹¹⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op. cit. p. p. 82-86

Após longos séculos de disciplina repressiva para com as crianças, é tempo de optar, quando necessário, por uma disciplina educativa que, embora limite de algum modo a liberdade da criança, não a anule nem viole a sua condição de sujeito de direitos. De acordo com este ponto de vista, Maritain terá sublinhado que «o direito da criança a ser educada requer que o educador possua autoridade moral sobre ela; e esta autoridade não é mais que o dever do adulto para com a liberdade da criança»⁽¹¹²⁾. O querer poupar totalmente a criança de alguma dependência dessa autoridade poderia causar danos irreversíveis para a sua vida, presente e futura. De facto, e como questiona Reboul, «suprimindo a autoridade adulta, não deixaremos espaço para essa outra, bem mais injusta, da criança sobre a criança? Não a deixaremos para a tirania do cabecilha ou do grupo?»⁽¹¹³⁾. Do mesmo modo, Cabanas reforça que «Um temor exagerado em ferir a liberdade da criança teria como consequência expô-la às influências da sociedade (meios de comunicação, publicidade, propaganda), da escola e dos seus companheiros, os quais possivelmente não a respeitam nem no que é mais básico»⁽¹¹⁴⁾.

Apesar da questão dos castigos corporais ter estado, durante longos e obscuros séculos, associada ao conceito de educação, como, aliás, foi possível constatar durante o Capítulo I do nosso estudo, temos plena consciência de que, ainda hoje, constitui uma das ferramentas de que a acção educativa se socorre, quer na família, quer, inclusive, na escola. Todo este quadro revela claras violações aos pressupostos convencionais do texto de 1989, nomeadamente às disposições contempladas nos seus artigos 19º.1 e 28º.2⁽¹¹⁵⁾. Mediante isto, e apesar da criança ter subjacente ao benefício dos seus direitos uma parcela de deveres, é determinante que o professor do novo milénio adquira uma clara e definitiva noção de que «el derecho del niño al respeto de su persona es incompatible con un derecho de corrección reconocido a los educadores»⁽¹¹⁶⁾. No sentido de irmos de encontro aos desígnios que a trajetória da igualização e democratização incrementou em termos de direitos, será por isso imperativo que o professor/educador opte por uma disciplina educativa absolutamente compatível com a dignidade da criança

⁽¹¹²⁾ Maritain (1965). Citado por Cabanas, José Mª. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 215

⁽¹¹³⁾ Reboul (1972). Citado por Cabanas, José Mª. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 215

⁽¹¹⁴⁾ Cabanas, José Mª. *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*, op.cit. p. 215

⁽¹¹⁵⁾ Relativamente a esta questão, torna-se pertinente relembrarmos que o artigo 19º.1 da Convenção dos Direitos da Criança proclama que “Os Estados Partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental (...) enquanto se encontrar sob a guarda (...) de qualquer pessoa a cuja guarda haja sido confiada”, disposição que inclui, obviamente, o professor. Também no artigo 28º.2 é claramente expresso que “Os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para velar por que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção”.

⁽¹¹⁶⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op. cit. p. 152

como ser humano. Como sugere Jean le Gal ⁽¹¹⁷⁾, com quem concordamos, para isso será necessário:

- enveredar por estratégias que fomentem a divulgação dos Direitos da Criança e os progressos registados em prol da actual representação da infância. Neste sentido, serão indispensáveis inovadoras experiências que incluam tanto o professor e os alunos como os pais, no âmbito de um conhecimento mais alargado daqueles que são os pressupostos dos textos oficiais sobre a infância. Esta postura contrariaria a tendência actual que, como escreve Santomé, denuncia que «en las instituciones escolares non se acostumbra a enseñar al alumnado cuáles son sus derechos, o sea, la Convención de Derechos de la Infancia ⁽¹¹⁸⁾, con lo cual tampoco puede demandar su cumplimiento»⁽¹¹⁹⁾;

- quando estritamente necessário, enveredar por uma disciplina educativa que erradique quaisquer indícios de uma disciplina baseada na repressão e na violência, seja física, seja psicológica.

A partir daqui, podemos perguntar: que passos é preciso dar para transformar a escola e a sala de aula em nichos de ordem e disciplina? Sem pretensões de esgotar o tema, adiantamos os seguintes:

- elaborar um conjunto de normas de vida em comum, ondem constem os direitos de todos os intervenientes educativos;

- fomentar a elaboração conjunta de regulamentos, no âmbito das diversas modalidades de aplicação, para os espaços comuns do recinto escolar. Esta estratégia tem por objectivo resolver problemas relacionados com eventuais agressões, físicas ou verbais, ou transgressões de regras básicas. A realização conjunta de um catálogo ou panfleto onde conste aquilo que se deve ou não fazer é uma possibilidade interessante, onde as responsabilidades e os deveres podem ser sugeridas por representantes dos alunos (delegados de turma), professores, funcionários e conselho executivo. A título de exemplo: «As paredes devem ser mantidas limpas; caso contrário, quem as sujar terá de

⁽¹¹⁷⁾ *Ibidem*, p. 153

⁽¹¹⁸⁾ A este propósito, sublinhemos que, no seu artigo 42º, a Convenção dos Direitos da Criança advoga que «Os Estados Partes comprometem-se a tornar amplamente conhecidos, por meios activos e adequados, os princípios e as disposições da presente Convenção, tanto pelos adultos como pelas crianças».

⁽¹¹⁹⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 72

as limpar»; «Todos devem ser respeitados; caso contrário, ter-se-á de pedir desculpa à pessoa lesada»...

- sempre que uma norma seja transgredida, o professor ou o educador deverá explicar à criança (sobretudo às mais pequenas) o porquê da sanção, no sentido desta compreender a negatividade do seu comportamento e para que não o repita. Deste modo, a criança vai adquirindo as primeiras noções de um espírito de disciplina.

Dizem as boas práticas e os bons exemplos que estes procedimentos são tanto ou mais eficazes quando são elaboradas de mútuo acordo, entre adultos e crianças. Se são publicitados e consciencializados por todos. Se são democraticamente assumidos pois, como sublinha Santomé, «los (...) controles y sanciones ante determinados comportamientos cobran legitimidad en la medida en que se discuten, aprueban e implementan democraticamente» ⁽¹²⁰⁾. Deste modo, a sanção associa-se, simultaneamente, à integração e socialização dos alunos: a criança sancionada vê restaurada a sua imagem e sente-se outra vez integrada no seio do grupo. A este propósito, o espírito da turma evidenciado reflectirá uma ideia de que, como escreve Meirieu,

Nous te sanctionnons pour te dire que tu es des nôtres et, justement, nous te proposons une sanction qui, au lieu de t'exclure, consiste à t'intégrer, à te permettre de revenir dans le collectif pour y retrouver progressivement une place, une image positive que tu pourras même revendiquer ⁽¹²¹⁾.

Não esqueçamos que, em função do nível de ensino, e do desenvolvimento maturacional das crianças, a questão dos deveres toma “estatutos” divergentes. Com efeito, não podemos exigir da criança do pré-escolar o mesmo tipo de responsabilidades de crianças mais velhas, pertencentes a outros níveis de ensino. Assim, importa ver, ainda que de relance, de que modo pode surtir efeito a disciplina educativa ao nível do Jardim-de-Infância, graças ao tipo de estratégias que são incrementadas neste tipo de instituição.

⁽¹²⁰⁾ *Ibidem*, p. 90

⁽¹²¹⁾ Meirieu, Philippe. *Faire l'École, Faire la Classe*, op. cit. p. 179

1.2.2.1. As regras no jardim-de-infância: da elaboração conjunta ao compromisso

No âmbito do tema que estamos a abordar, não convém esquecer que o pré-escolar corresponde ao nível de ensino que inclui na sua metodologia e estratégias de acção, a elaboração, logo no início do ano lectivo, das denominadas “Regras da Sala”. Ao mesmo tempo que o grupo é convidado a ter voz activa na enunciação de todo um conjunto de normas que irão favorecer um ambiente mais ordeiro na sala de actividades, é estimulado na criança o sentido de justiça, de responsabilidade e de compromisso, relativamente àquilo que ajudou a prescrever. Aqui, num diálogo que envolve o educador com as crianças, são estas quem “ditam” o que se deve evitar fazer: danificar o material; bater nos colegas, correr na sala, entre outros. Desta forma, e como propugna Formosinho, os educadores «podem ajudar a criar um ambiente pró-social na sala de aula, quando indicam que as expectativas e regras invocadas se aplicam igualmente a todas as crianças»⁽¹²²⁾.

Realce para o facto de que este procedimento deverá remeter sempre para uma vertente mais positiva, isto é, ao invés de se reforçar que **não** se deve bater ou o **não** se deve correr na sala (...) opta-se por valorizar uma terminologia menos negativa. Como tal, as ditas regras são ilustradas sob um ponto de vista mais favorável em que, ao invés de se sobrevalorizar o **não dever** (bater ou correr...), eleva-se antes o que as crianças **devem** ser ou fazer: amigas umas das outras, andar devagar na sala, estimar o material, etc. Desta forma, é a impressão do positivo e não do negativo quem sobressai aos olhos do grupo. Depois de se ter chegado a um consenso, o grupo ilustra numa cartolina cada uma das regras que ajudou a elaborar, sendo posteriormente expostas num *placard*, até ao final do ano lectivo.

Quanto à “sanção” aplicada às crianças que transgridem aquilo que tinham combinado evitar fazer, depois de um diálogo conjunto chega-se a um consenso, “aprovado” por unanimidade (por exemplo, sentarem-se, durante alguns minutos, a “pensar”).

De uma maneira geral, esta metodologia, onde os direitos e os deveres são debatidos em parceria, «transmite a ideia de que as crianças se encontram num ambiente

⁽¹²²⁾ Formosinho, Júlia (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora, p. 32

justo»⁽¹²³⁾, tomando uma gradual consciência do que é certo e do que é errado, do que está bem ou do que está mal. Como escrevem Brow, Bransford, Ferrara e Campione, é esta tomada de consciência quem

(...) vai transformar qualitativamente os processos de auto-regulação, complexificando-os e sofisticando-os. Reflectindo níveis de compreensão mais profundos das situações e dos problemas, a criança transfere a regulação activa para o plano mental, manipulando conceptualmente os dados de que dispõe, discutindo as próprias operações que utiliza, enfim, reflectindo, no domínio da regulação consciente, sobre os seus próprios processos de pensamento⁽¹²⁴⁾.

Neste sentido, a aquisição de uma conduta gradualmente auto-regulada da criança em idade pré-escolar é deveras condicionada pela possibilidade que esta tem em agir de acordo com as opções e opiniões dadas, face ao protagonismo que lhe é concedido no seu processo de participação. Segundo Vygotsky, este processo opera «externamente, sobre a conduta; internamente, sobre o próprio funcionamento cognitivo»⁽¹²⁵⁾. Também Leach argumenta que

Desde una etapa muy temprana los niños pasan gran parte de su tiempo solos o con grupos de otros niños, bajo una supervisión distante en lugar de una dirección individual. En lugar de ser dirigidos se espera que se dirijan ellos mismos. En lugar de depender de la obediencia obligada de los controles externos su comportamiento ha de depender de la obediencia voluntaria hacia los controles internos que llamamos «conciencia»⁽¹²⁶⁾.

Verificamos que, desde tenra idade, a aquisição de competências que inspirem o respeito mútuo, a justiça, o compromisso e a noção de dever requer esforços que, em prol da aquisição de valores democráticos, sejam capazes de minimizar comportamentos inadequados, agressivos, anti-sociais, quer na relação da criança com os seus pares, quer com o educador. E nos restantes níveis de ensino? Que procedimentos poderão ser os mais ajustados a crianças cujo desenvolvimento maturacional já implica relações educativas e sociais mais complexas, onde nomeadamente a relação professor/aluno pode ser mais problemática? Quais as estratégias de acção mais ajustadas, no sentido de promover uma disciplina educativa que atenda à liberdade dos alunos? Vejamos

⁽¹²³⁾ *Ibidem*

⁽¹²⁴⁾ Brow, Bransford, Ferrara e Campione (1983). Citado por Martins, Paula. “Planificação de Actividades e Tomada de Consciência na Criança”. In Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op.cit. p.p. 180-181

⁽¹²⁵⁾ Vygotsky (1995). Citado por Martins, Paula. “Planificação de Actividades e Tomada de Consciência na Criança”. In Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*, op. cit. p. 181

⁽¹²⁶⁾ Leach, Penélope. *Los Niños Primero*, op.cit. p. 153

algumas sugestões, que, apesar de não fornecerem qualquer espécie de fórmula milagrosa, podem contribuir, quanto mais não seja, para uma reflexão quanto aos métodos que o professor do século XXI se deverá esforçar por adoptar.

1.2.2.2. Disciplina e liberdade na escola: em busca de um paradigma de inteligibilidade

No que se refere aos restantes níveis de ensino, e como os procedimentos adoptados pela educação pré-escolar não são particularmente fomentados nas nossas escolas, optar por algumas das estratégias atrás sugeridas poderia constituir, não um antídoto, mas um ponto de referência, susceptível de favorecer a implementação de esforços que viabilizem uma efectiva conjugação entre disciplina educativa e liberdade.

Digamos que urge encontrar um paradigma que fomente a regulação da complementaridade, da flexibilização relacional, da aceitação e gestão do conflito entre professor/aluno, ao invés de facultar a sua anulação, expressa quer na permissividade absoluta, quer na repressão extrema. Auscultar pontos de vista é, com certeza, um dos factores fundamentais para encontrar essa complementaridade, que na prática se têm revelado tão difíceis de descortinar. Com efeito, na relação com a infância é determinante que exista a negociação, vigore a partilha, reine o diálogo, impere o debate e a cooperação. Por este motivo, a escola e, particularmente, a sala de aula, deverão representar «um espaço aberto, mas também um espaço de segurança onde (...) o erro seja tolerado, as tentativas aceites, sem gracejos, humilhações, nem julgamentos definitivos»⁽¹²⁷⁾. Só desta forma as normas passarão a ser concebidas como um elemento favorável e aceite por todos, sobretudo pelas crianças. Sobre este assunto, Santomé escreve que

Un centro educativo en el que las leys y normas que rigen la vida cotidiana son fruto del debate y del consenso democrático, lo que contribuye a que todas esas personas adquieran compromisos y asuman responsabilidades que convierten la vida en esa institución en algo que anima a seguir adelante, pues los derechos de todas las personas que allí desarrollan su vida y trabajo son respetados⁽¹²⁸⁾.

⁽¹²⁷⁾ Meirieu, Philippe. *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer*, op. cit. p. 198

⁽¹²⁸⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 73

A tónica democrática fundada nestes princípios atitudinais permitirá, enfim, renunciar «aux règles disciplinaires traditionnelles pour y substituer un ordre négocié»⁽¹²⁹⁾. Sobre o mesmo assunto, também Barbosa considera que o professor pode incluir nas suas competências para o estabelecimento de regras de vida comunitária, a disciplina, as sanções e a apreciação da conduta dos alunos. De que forma?

- (i) Negociando regras com os alunos para organizar a convivência nas actividades de ensino-aprendizagem e no microcosmos escolar.
- (ii) Responsabilizando e comprometendo os alunos com essas regras.
- (iii) Mediando a resolução de conflitos de interpretação das regras estabelecidas e democraticamente assumidas⁽¹³⁰⁾.

O que terá de ficar gravado na consciência colectiva adulta é que a tensão e, em simultâneo, a complementaridade verificadas no binómio disciplina/liberdade, são fundamentais: em democracia, uma induz a outra. Sobre este assunto, Moura defende que «a disciplina como valor e o espírito de disciplina como valor instrumental não podem deixar de ser objecto de um plano educativo. A não ser assim, depararemos sempre com jovens-adultos e adultos indisciplinados que só coercivamente respeitarão uma disciplina»⁽¹³¹⁾.

Assumir regras é permitir à criança uma reflexão sobre os comportamentos que deve ou não ter, ajudando-a a assumir a responsabilidade dos seus actos e a melhorar a sua conduta. A tendência actual tem revelado indícios de que, como afirma Le Gal, «la noción de “disciplina educativa”, que participa en la educación de un ciudadano consciente de sus derechos y de sus deberes, está más aceptada por parte de los educadores. Ahora, es cuestión de aplicarla»⁽¹³²⁾.

Estabelecer uma inovadora noção de disciplina, completamente desfazada dos conceitos repressivos tradicionais, é uma aposta que urge validar, face aos desafios que os direitos da criança colocaram ao professor do século XXI: o exercício das liberdades, tal como o respeito pela dignidade da criança e sua protecção física e psicológica não invalida a existência de directrizes que sustentem o exercício das suas responsabilidades. Aliás, o seu estatuto de criança-cidadão assim o exige, pois ser

⁽¹²⁹⁾ De Queiroz, Jean-Manuel. “L’Enfant au Centre?”. In De Singly, François. *Enfants-Adultes. Vers une Égalité de Statuts?*, op.cit. p. 114

⁽¹³⁰⁾ Barbosa, Manuel. “Educar Para a Cidadania em Ambiente Escolar”. In Barbosa, Manuel (Ed.). *Educação do Cidadão – Recontextualização e Redefinição*, op. cit. p. 94

⁽¹³¹⁾ Moura, José. “Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar”. In *Revista Infância e Juventude*, op.cit. p. 76

⁽¹³²⁾ Le Gal, Jean. *Los Derechos del Niño en la Escuela*, op.cit. p. 168

cidadão e actor dinâmico da vida colectiva implica o direito e o dever de ser respeitado e saber respeitar o outro. Sobre este aspecto, e lançando um olhar sobre as palavras de Meirieu, «un citoyen doit, en permanence, être capable de penser l’articulation de ses intérêts personnels – toujours légitimes – et de l’intérêt général – qui s’impose à lui comme à tous» ⁽¹³³⁾. Ao abrigo destas considerações, a proliferação da disciplina educativa e a erradicação da disciplina tradicional, refutando todas e quaisquer formas de violência física ou psicológica, de atitudes humilhantes ou repressivas, acaba por funcionar como um instrumento que viabiliza o seu estatuto de cidadão. Como advoga Moura, «a disciplina moral, no sentido de observância de valores morais, é condição de liberdade» ⁽¹³⁴⁾.

Na óptica de Meirieu, uma verdadeira exploração do papel que a trajectória da igualização atribuiu ao professor exige, por isso, que este «aceite ser desestabilizado, surpreendido, contradito...» ⁽¹³⁵⁾, fomentando uma relação educativa onde seja possível, como diz Hameline, «anteceder sem antecipar, valorizar sem julgar, regular sem regularizar» ⁽¹³⁶⁾.

Uma nova atitude pedagógica, na relação professor/aluno, que consiga viver salutarmente a tensão entre liberdade e disciplina, no âmbito de situações que visem o favorecimento quer da aprendizagem de conteúdos, quer da aprendizagem de normas que fundamentam a vida em sociedade, da cidadania e da democracia, permitirá que a criança se consciencialize da razão de ser dos deveres e das responsabilidades. Esta tomada de consciência converter-se-á, a curto ou médio prazo, numa condição necessária à compreensão do mundo e da vida em sociedade.

A liberdade é uma conquista que se cifra em progressiva libertação. Por este motivo, ao longo da vida, é imperativo que se aprenda a ser livre e que sê-lo não implica fazer tudo aquilo que se quer. Deste modo, «A liberdade é uma forma de autodomínio e a disciplina é essencial a esse autodomínio. (...) A disciplina será então condição de liberdade, mas estará, para além disso, ao serviço da afirmação de uma personalidade»⁽¹³⁷⁾.

⁽¹³³⁾ Meirieu, Philippe. *Faire l’École, Faire la Classe*, op. cit. p. 92

⁽¹³⁴⁾ Moura, José. “Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar”. In Revista *Infância e Juventude*, op.cit. p. 78

⁽¹³⁵⁾ Meirieu, Philippe. *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer*. Op.cit. p. 198

⁽¹³⁶⁾ Hameline, Daniel (1977). Citado por Meirieu, Philippe. *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer*, op. cit. p. 198

⁽¹³⁷⁾ Moura, José. “Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar”. In Revista *Infância e Juventude*, op.cit. p. 80

2. A CIDADANIA NO ACTO DE APRENDER:

Desafios Para o Educador/Professor

(...) o papel do ensino não pode reduzir-se ao simples adestramento nas habilidades práticas mas implica, pelo contrário, a educação para o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática.

Henry Giroux ⁽¹³⁸⁾

No seu artigo 26º.2, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, expressa que «A educação tem por objectivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos e promoverá a desenvolvimento das actividades para a manutenção da paz».

Entretanto, em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ao transformar o pequeno e jovem ser num sujeito de direitos, potenciou-o da maioria dos poderes reconhecidos ao adulto, para que, dessa forma, também ele se converta num elemento cujo *ethos* seja, desde tenra idade, banhado pelos ideais da democracia, da igualdade e da liberdade. A partir deste momento, torna-se, por isso, determinante que toda a sua educação, e muito mais que no âmbito dos propósitos do texto declaratório de 1948, tenha como base a construção de uma cidadania autónoma e democrática.

Em Junho de 1996, na reunião de consultoria sobre educação para a cidadania patrocinada pelo Conselho da Europa, foram identificados alguns aspectos essenciais sobre esta questão ⁽¹³⁹⁾:

- a cidadania está estreitamente ligada com a participação activa dos indivíduos no sistema de direitos e deveres, próprio das sociedades democráticas, razão pela qual deve ser contextualizada de forma ajustada com o espaço político e histórico em que se desenvolve;

⁽¹³⁸⁾ Henry Giroux (1990). Citado por Leite, Carlinda. "Formação de Professores para a Cidadania". In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 207

⁽¹³⁹⁾ Ferreira, José. "Introdução". In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. p. 10-11

- a educação para a cidadania democrática consiste na formação do indivíduo para o exercício dos seus direitos e dos seus deveres, logo, é indispensável a sua inclusão quer nos currículos escolares, quer na educação ao longo da vida;

- a cultura democrática deve desenvolver-se nas instituições educativas, constituindo assim um pré-requisito fundamental para a educação para a cidadania;

- o respeito pelos direitos humanos representa o valor essencial da educação para a cidadania.

É neste sentido que a escola deve ser um dos locais privilegiados de preparação para o exercício da cidadania, personificando um nicho não só da educação para a participação como também, e sobretudo, da própria participação livre e crítica dos educandos. De acordo com Santomé, «Preparar una ciudadanía democrática obliga a aprender y, por tanto, a practicar las destrezas y procedimientos que conlleva ese objetivo en el seno de instituciones también democráticas»⁽¹⁴⁰⁾.

Para consolidar e obter resultados concretos, decorrentes de uma efectiva educação para a cidadania democrática, é primacial que a criança alcance a maturidade psicológica e social de que necessita para se colocar no lugar do *outro*, para valorizar a dignidade humana, para acreditar que as sociedades podem ser melhoradas se todos os seus membros, sem excepção, forem envolvidos na sua edificação. Para isso, é decisivo «aprender a conviver, a ouvir, a estar e, sobretudo, a participar solidariamente. A (...) capacidade de viver juntos, de dialogar, de acolher o outro e de partilhar é cada vez mais valorizada na sociedade actual»⁽¹⁴¹⁾. Assim, em paralelo com uma redefinição do papel da escola, no que se refere à sua contribuição na formação de cidadãos participativos, tolerantes e responsáveis, surge-nos o professor, cujo papel deverá ser ajustado aos desafios que a dinâmica da igualização promoveu, em torno da emergência da criança enquanto sujeito de direitos, logo, enquanto cidadão.

Terá sido graças a este desafio, em que os objectivos da educação deixaram de estar confinados a uma terminologia *grosso modo* teórica, que o professor embarcou numa aventura que o incitaria a tomar parte de uma conjuntura inovadora. Neste

⁽¹⁴⁰⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 72

⁽¹⁴¹⁾ Ferreira, José. “Introdução”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. p. 10-11

contexto, a criança, arredada das fileiras da submissão, assume-se, finalmente, como um cidadão, cujo papel terá crucial validade na construção das sociedades onde se integra. Que incumbências passam, então, a ser atribuídas ao professor, em virtude desta sua inovadora missão, que identifica a sua personagem num patamar não só de intervenção pedagógica, como também de intervenção ética, social e moral? De que forma o “aprender a ensinar a viver em comum”, de acordo com os valores fundamentais do ser humano, implica uma redefinição do seu papel?

As atitudes e os valores adquiriram, sem dúvida, grande relevância na educação, correspondendo, por isso, a um desafio incontornável. Agora, o que se pede ao educador/professor é definir a sua actuação em função desses novos conteúdos, conformando-a na linha da democracia e da promoção dos direitos humanos. É assim que se afirma cada vez mais a exigência de uma escola voltada para a aprendizagem da cidadania. Como diz Serrano, «Felizmente, vem ganhando cada vez mais importância entre os profissionais da educação a concepção de uma escola como lugar onde não apenas se ensinam conhecimentos e se transmitem conteúdos, mas também como lugar onde se aprende a viver com os outros, a respeitá-los, a compartilhar, a ser tolerante e, definitivamente, a se formar como bom cidadão»⁽¹⁴²⁾.

Com efeito, as consequências que os direitos da criança tiveram no âmbito das estratégias e objectivos adoptados pelo grupo docente estenderam-se à necessidade deste recontextualizar e redefinir o seu papel, no sentido de ser capaz de compatibilizar uma relação que vá de encontro ao estatuto que o texto convencional de 1989 reconheceu à criança. Alcançar as margens deste desígnio só será possível caso o professor embarque numa aventura que favoreça, como advoga Barbosa, a formação de «sujeitos políticos devidamente comprometidos com as regras, valores e princípios da democracia»⁽¹⁴³⁾. A questão que se coloca é que uma visão construtivista da educação, com base numa ideia de aluno cidadão, dinâmico e interventivo nos seus múltiplos espaços de acção, requer um acto educativo congruente com a condição infantil actual. Assim sendo,

A missão do professor, claro está, não é apenas do profissional a quem pode ser atribuída a gestão curricular de uma eventual disciplina de educação para a

⁽¹⁴²⁾ Serrano, Gloria (1997). *Educação em Valores: como educar para a democracia*. São Paulo: Artmed Editores, p. 57

⁽¹⁴³⁾ Barbosa, Manuel. “Educação Para a Cidadania em Ambiente Escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor”. In Barbosa, Manuel. *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*, op.cit. p. 78

cidadania. Sendo desejável a criação de tal unidade curricular para nela circunscrever o tratamento de temas e problemas que só ela pode explorar com a devida atenção, isso não quer dizer que os restantes professores, no quadro específico das disciplinas que regem, ficam alheados da capacitação de crianças e jovens para o exercício da cidadania interventiva ⁽¹⁴⁴⁾.

Efectivamente, numa altura em que as sociedades actuais ambicionam que os seus cidadãos sejam preparados para abraçar a aventura democrática, com base nos princípios da igualdade e da liberdade, sem actos discriminatórios, intolerantes ou violentos, o professor deverá ser, ele mesmo, um exemplo vivo de cidadania e democracia. Por esta razão, para que a cidadania se estenda ao acto de aprender, é necessário que tenha como foco de propagação o acto de ensinar. Torna-se, por isso, crucial que o grupo docente enverede por estratégias pedagógicas que incorporem nos seus objectivos a vertente democrática. Esta postura corresponde a um *modus operandi* fundamental para que a cidadania se converta numa presença diária e assídua, quer na sala de aula, quer na escola, seja graças aos conteúdos ministrados, seja graças à fomentação de valores, de atitudes e procedimentos favoráveis ao seu desenvolvimento. Como é referido no Relatório para a UNESCO, sobre educação para o século XXI, «A grande força dos professores reside no exemplo que dão» ⁽¹⁴⁵⁾. Desta forma, o professor pode assumir e concretizar as suas responsabilidades na formação de cidadãos livres, autónomos, participantes e conscientes logo que, tal como sublinha Barbosa, «a docência se torne cidadã» ⁽¹⁴⁶⁾. Para isso, na óptica de Santomé ⁽¹⁴⁷⁾, é imperativo que o grupo docente chame a si alguns princípios éticos fundamentais, tais como integridade e imparcialidade intelectual; coragem moral; respeito; humildade; tolerância; responsabilidade; justiça; sinceridade e solidariedade.

A partir da consolidação da trajectória democrática, são inegáveis as dificuldades com que o grupo docente se tem debatido, em virtude da dificuldade de papéis profissionais (pedagógico, social e ético) que teve de assumir. As crescentes antinomias entre individual e colectivo, tradicional e moderno, direitos e deveres, igualdade de oportunidades e desigualdades crescentes, implicam que, para além dos conhecimentos profissionais de base, o professor possua capacidade de reflexão crítica sobre os

⁽¹⁴⁴⁾ *Ibidem*, p. 89

⁽¹⁴⁵⁾ Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, op. cit. p. 135

⁽¹⁴⁶⁾ Barbosa, Manuel. “Educação Para a Cidadania em Ambiente Escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor”. In Barbosa, Manuel. *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*, op. cit. p. 90

⁽¹⁴⁷⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p.p. 74-75

fundamentos que o estatuto da criança-cidadão lhe passou a exigir. Nas palavras de Sanches, esta situação induz que «as concepções e práticas de cidadania entre professores e alunos, quer na escola, quer na esfera de intervenção comunitária, têm de equacionar-se ao nível de novas categorias relacionais complexas»⁽¹⁴⁸⁾. Gerir esta complexidade requer uma estreita correspondência entre processos e finalidades, entre estratégias e objectivos. Incluem-se aqui as experiências relacionais e bem assim todas as medidas que fomentem narrativas de inclusão, de pluralidade e de interdependência.

Para ser capaz de desenvolver, nos seus alunos, as competências necessárias ao ofício da cidadania, é fundamental que o professor possua capacidades para o fazer. Só assim a sua missão será ajustada ao ideal de uma escola cidadã, baseada, como escreve Barbosa, na

(...) aprendizagem da arte de viver em sociedade, com responsabilidade e cordialidade, com espírito crítico e reivindicativo, ciente dos seus direitos e dos seus deveres, aberto à resolução pacífica dos conflitos, sensível às discriminações e às exclusões, artífice da paz e da convivência, respeitador das diferenças e das divergências, sempre de acordo com os valores democráticos⁽¹⁴⁹⁾.

Desta feita, ao professor cabe educar para a compreensão e não somente para a explicação; para a subjectividade, e não somente para a objectividade. O esboço do professor do século XXI, intercultural, aberto e sensível ao estatuto da criança como sujeito de direitos, implica que, na estreiteza da relação pedagógica, tenha conhecimento de dinâmicas de relacionamento pessoal e grupal. Esta paleta de atitudes, cujo objectivo visa uma eficiente orientação dos alunos, seja em condições normais, seja em situações mais problemáticas, requer do docente uma postura efectivamente favorável à formação das identidades cidadãs reconhecidas pelo texto convencional de 1989. Para isso, é imperativo que o educador/professor enverede por caminhos diferenciados, em função das culturas existentes nas escolas; tenha respeito pela identidade diferencial e idiossincrática de cada aluno, o que implica a busca de diferentes formas de veicular valores e representações; tenha uma feição diferenciada da configuração tradicional, adquirindo uma expressão mais ajustada ao mosaico educativo que a trajectória

⁽¹⁴⁸⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 176

⁽¹⁴⁹⁾ Barbosa (2000). Citado por Barbosa, Manuel. “Educação Para a Cidadania em Ambiente Escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor”. In Barbosa, Manuel. *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*, op.cit. p. 93

democrática implementou ⁽¹⁵⁰⁾. O que se pretende é que o professor ofereça aos alunos inovadores itinerários pedagógicos, absolutamente consignados e enriquecidos com a sua dimensão social e estendidos a experiências democráticas nas diversas comunidades. Não esqueçamos que, como escreve Santomé, «una cosa es enseñar teoricamente lo que es la democracia y outra, muy distinta, es aprender a vivir la democracia y a perfeccionar su funcionamiento dia a dia» ⁽¹⁵¹⁾. Por esta via, será vislumbrada a retórica que concebe a infância (em parceria com o professor) como construtora do seu saber e da sua experiência cidadã.

Os desafios que os direitos da criança colocaram ao professor, pela sua condição activa, consolidada graças ao reconhecimento dos direitos-liberdades, exige que o seu percurso escolar se inclua num projecto para e na cidadania. De acordo com Barbosa⁽¹⁵²⁾, esta aprendizagem implica que o desempenho do professor tenha de atender a um significativo inventário de princípios atitudinais:

- prevenir atitudes violentas no meio ambiente escolar, o que terá reflexos positivos em circuitos mais alargados;
- condenar quaisquer indícios preconceituosos e discriminatórios, sejam de ordem sexual, sejam de ordem étnica ou social;
- ser elemento integrante na elaboração e estabelecimento de regras de vida comunitária, relacionadas quer com a questão disciplinar na escola, quer com a aplicação de eventuais sanções e apreciação de condutas menos favoráveis;
- avaliar a relação pedagógica, bem assim a autoridade e a comunicação no âmbito da sala de aula;
- fomentar nos alunos o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça;

⁽¹⁵⁰⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 193

⁽¹⁵¹⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 74

⁽¹⁵²⁾ Barbosa, Manuel. “Educação Para a Cidadania em Ambiente Escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor”. In Barbosa, Manuel. *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*, op.cit. p. p. 93-95

- conceder ao aluno todas as condições que favoreçam o desenvolvimento da sua autonomia, seja do ponto de vista intelectual, seja do ponto de vista afectivo e moral;
- estimular a participação e envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- fomentar a participação do aluno na gestão democrática da escola;
- ser membro activo na institucionalização de uma escola mais inclusiva e democrática.

Sobre o mesmo assunto, e na mesma linha de pensamento, também Lucini ⁽¹⁵³⁾ defende que uma educação para a cidadania democrática implica que o professor inclua nos seus objectivos e finalidades a promoção de valores indispensáveis, como a tolerância, a justiça, a solidariedade e a liberdade. Para isso, torna-se determinante o desenvolvimento de estratégias que:

- fomentem a compreensão, aceitação e respeito pelos direitos fundamentais;
- façam da escuta e do diálogo meios indispensáveis ao debate, permitindo, em simultâneo, o desenvolvimento de relações interpessoais e resolvidos eventuais problemas ou conflitos;
- concedam forte primazia à afectividade na relação pedagógica e à importância dos sentimentos nas relações interpessoais;
- incluam atitudes indulgentes, face a posturas menos favoráveis dos alunos, o que, mais além, desenvolverá comportamentos semelhantes, estimulando assim a capacidade de perdoar, de compreender, de condescender;
- revelem sensibilidade, abertura e encorajamento face a comportamentos cívicos e responsáveis manifestados pelos alunos, o que favorecerá o seu florescimento;

⁽¹⁵³⁾ Lucini (1994). Citado por Serrano, Gloria. *Educação em Valores: como educar para a democracia*, op.cit. p. 52

- implementar um clima de interesse e total respeito pela diversidade, promovendo acções de recusa contra qualquer indício de desigualdade ou discriminação social e pessoal.

Atendendo à relevância destes pontos de vista, o professor, a par de outras instâncias, representa um incontestável «elemento-chave para realizar a reforma educacional, é o encarregado de concretizar as grandes ideias em realizações práticas na vida da classe» ⁽¹⁵⁴⁾. Também Serrano ⁽¹⁵⁵⁾ considera que o educador/professor é determinante no favorecimento de uma educação cívica nos seus educandos. De acordo com o seu ponto de vista, a metodologia utilizada deverá caracterizar-se por:

- estimular frequentemente a participação dos alunos;

- permitir a discordância – não existe verdadeira prática democrática se não for estabelecida uma comunicação que ponha em evidência e confronto pontos de vista diferenciados;

- optar por uma metodologia interdisciplinar – a aprendizagem dos direitos fundamentais, subjacentes a todo e qualquer indivíduo, requer o conhecimento de problemas de cariz mais alargado (regional, nacional ou internacional);

- optar por metodologias globalizadoras – aprender os direitos e tudo o que esta aprendizagem implica, requer um processo de formação e desenvolvimento de atitudes. Estas deverão ter como base os seguintes aspectos:

a) combater as discriminações de ordem sexual, cultural, racial, religiosa, ideológica ou social;

b) promover elementos interactivos que permitam o reconhecimento da igual dignidade da pessoa humana;

c) demonstrar que a tolerância é fundamental para aceitar a discrepância das convicções e dos hábitos, pois não somos todos iguais;

d) estimular um clima de solidariedade e cooperação;

⁽¹⁵⁴⁾ Serrano, Gloria. *Educação em Valores: como educar para a democracia*, op.cit. p. 57

⁽¹⁵⁵⁾ *Ibidem*, p. 73

e) promover atitudes de respeito, capazes de reforçar uma ideia segundo a qual a violência é encarada como um elemento comprometedor ao futuro das sociedades.

No caso concreto da educação pré-escolar, incluir a cidadania na formulação dos objectivos é uma preocupação que jamais deve passar despercebida ao educador. Em virtude desta fase do desenvolvimento humano ser propícia à aprendizagem de hábitos e atitudes que fomentem comportamentos solidários, de ajuda e cooperação, bem assim a promoção de valores que se afastem de estereótipos relacionados com o sexo, a raça ou a origem, implica que, desde tenra idade, se insista em:

- fomentar atitudes de colaboração e solidariedade;
- incentivar o desenvolvimento de um espírito crítico e construtivo perante as evidências da vida quotidiana;
- valorizar atitudes positivas, o que incentiva a sua progressão;
- fomentar o respeito pelo meio ambiente, estimulando a sua preservação e valorização;
- fomentar a participação da criança nas actividades do jardim-de-infância, o que lhe permitirá aprender a respeitar e valorizar as normas de comportamentos sociais e educativas, assumir responsabilidades e respeitar o outro, independentemente das suas diferenças.

Tendo em conta o desenvolvimento maturacional da criança, e no âmbito das estratégias que acabamos de enunciar, todas elas baseadas numa ideia comum de cidadania e democracia, sublinhamos uma ideia fundamental: a redefinição do papel do educador/professor do século XXI só será possível caso o grupo docente abrace uma vasta parcela de criatividade, partilhando atitudes, divulgando valores, experimentando a democracia pela democracia. Ao seu lado, a criança aprende fazendo, compreendendo e assimilando noções, sejam elas implícitas, sejam elas explícitas. Por esta razão, e como refere Serrano, «o grande desafio que o professor (...) deverá enfrentar (...) consistirá precisamente em alcançar a coerência entre o implícito e o explícito, entre o

currículo oculto e o manifesto» ⁽¹⁵⁶⁾ para assim desenvolver conceitos, muito para além de meros objectivos programáticos ou referências científicas, históricas e tecnológicas.

No emaranhado da sua acção é, pois, crucial uma plena consciência de que o seu papel é condição *sine qua non* da formação de crianças que dignifiquem o estatuto de cidadão que lhes foi atribuído, tanto no presente como no futuro. Porém, no âmbito das exigências que a condição infantil actual impõe ao professor do século XXI, este não pode carregar sobre si o peso de uma total responsabilidade sobre o futuro das gerações que ajuda a formar e a desenvolver. Cabe também à família, à comunidade em geral e às instâncias governamentais. Na verdade, é comum (e, porventura, mais fácil!) a sociedade apontar-lhe o dedo quando os alunos são indisciplinados, têm comportamentos desviantes, não se interessam pela escola ou não aprendem, sem que atenda aos desequilíbrios que dela ressaltam. Visualizar um planeta povoado por indivíduos, que concebam os valores e as atitudes como uma das suas prioridades, exige, por isso, esforços que envolvam, impreterivelmente, as instâncias superiores. A formação, inicial e contínua, dos docentes, numa perspectiva que incorpore a cidadania democrática, inclui-se no topo desta exigência. Só assim, a aprendizagem da cidadania na escola, conseguirá ter no professor o seu modelo impulsionador, pois, e como defende Barbosa, «Não é com discursos inflamados e com fórmulas encantatórias que se caminha nesse sentido» ⁽¹⁵⁷⁾.

⁽¹⁵⁶⁾ Serrano, Gloria. *Educação em Valores: como educar para a democracia*, op.cit. p. 121

⁽¹⁵⁷⁾ Barbosa, Manuel. “Educação Para a Cidadania em Ambiente Escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor”. In Barbosa, Manuel. *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*, op.cit. p. 96

3. OS EDUCADORES/PROFESSORES NÃO SÃO HERÓIS

A competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. É-lhes exigido muito e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas.

Jacques Delors⁽¹⁵⁸⁾

3.1. A Dialéctica Entre o Valor da Docência e os Desequilíbrios da Sociedade

As transformações macro-sistémicas ligadas à irrupção de novas exigências de cariz político, económico e social, bem como a edificação de novas identidades cívicas que, no seu cerne, acabaram por gerar desajustes acentuados na democracia, cidadania e identidades, suscitaram a emergência de práticas e políticas de justiça social com repercussões no *modus vivendi* das populações e nas suas formas de pensar a cidadania. O acelerado aumento do fosso económico, cultural e social das sociedades, caracterizado pela pobreza, multiculturalidade, conflitos étnicos, culturais e raciais ou a discriminação sob as suas múltiplas formas, exigem, por isso, uma abordagem permanente, relativamente à incidência que este fenómeno desencadeia no âmbito da esfera escolar alargada. À luz desta realidade, embora a questão da cidadania e da coesão social apareçam de mãos dadas nos desígnios das políticas educacionais, importa reflectir se essas mesmas políticas não fazem mais do que mascarar o nascimento de uma nova idade de desigualdades económicas, sociais e educativas⁽¹⁵⁹⁾.

Tendo como referência este tipo de elementos, abordar, na actualidade, o papel do educador/professor na confluência dos direitos da criança e da democratização do ensino implica, por isso, colocar no centro do nosso olhar a questão da equidade e justiça social em educação, questionando de que modo a cidadania tem lugar cativo nas crianças que se sentem excluídas desta “exigência” dos tempos modernos. Com efeito, este complexo problema traz consigo a instauração de *nuances* de ordem múltipla, cuja envolvência se caracteriza por uma inextrincável simbiose no mosaico educativo dos nossos dias. Simultaneamente, a gradual desqualificação e empobrecimento das esferas

⁽¹⁵⁸⁾ Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, op. cit. p. 133

⁽¹⁵⁹⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 171

familiar e comunitária, no que se refere à sua incumbência de “educar” e de “socializar”, transferiram para a escola e para o docente responsabilidades acrescidas. Recorrendo às palavras de Ferreira, este processo de desqualificação das dimensões educativas dos espaços familiar, comunitário e associativo, «propícios à experiência democrática, constituem um factor de empobrecimento da cidadania enquanto forma de vida, a qual tende agora a ser remetida (...) para a sala de aula»⁽¹⁶⁰⁾. O reflexo que este fenómeno traduz, na medida em que lega ao circuito escolar uma grande responsabilidade de promover, nos seus alunos, o desenvolvimento da sua cidadania, acaba por se destacar mediante uma complexa garatuja daquela que é a realidade educativa actual. Graças à expressividade das múltiplas facetas da sociedade (sócio-económica, política e cultural) que são “transportadas” para a escola e às feições que adquirem na sala de aula, podemos ver explicados muitos dos fracassos e precoces abandonos escolares registados ao longo do ano lectivo. Como postula Santomé, «Normalmente, detrás de las situaciones de fracaso y abandono escolar se encuentran familias muy pobres, desestructuradas, pertenecientes a minorías étnicas marginadas, com muy bajo nível cultural»⁽¹⁶¹⁾.

Na textura deste quadro, como pode o aluno preocupar-se com a aprendizagem de valores e de atitudes, ajustadas à prática de uma efectiva cidadania democrática se, na esfera familiar restrita, é, muitas vezes, o demissionismo parental, a pobreza, a fome, a falta de afecto ou mesmo a violência doméstica quem imperam? Como vivem os alunos as desigualdades e as (in)justiças que se vislumbram na sua experiência familiar e social? E de que modo as escolas conceptualizam e põem em prática os seus projectos curriculares de turma, com base nesta amarga realidade? Sob este ponto de vista, como considerar plausíveis os princípios consignados na Convenção dos Direitos da Criança se existem evidentes desigualdades sociais e está instaurada a injustiça social? Como pode actuar o professor se a vivência psicológica de muitos dos seus alunos é assombrada pelos problemas económicos e sociais que extravasam o seu quotidiano familiar e social e penetram incessantemente escola adentro?

⁽¹⁶⁰⁾ Ferreira, Fernando. “Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p.p. 216-217

⁽¹⁶¹⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 92

Como escreve Sanches, «cada vez mais se colocam os professores no centro da solução dos problemas» ⁽¹⁶²⁾. Nas palavras de Pires Aurélio, esta situação deve-se, em grande medida, ao facto de ser a escola quem

(...) assegura a reprodução (...) e os vários tipos de comunicação, nos nossos dias, por vezes problemática, entre as suas diferentes células. Daí que todas as crises – das famílias, (...) da política – remetam para ela como uma espécie de causa primeira, a partir da qual a crise se propagaria. Daí, também, que se lhe aponte constantemente a margem de desajustamento em relação a uma realidade envolvente que a solicita e encara como espaço de formação dos seus membros, para a vida em comunidade, ao mesmo tempo que lhe exige a preparação destes para o mercado de trabalho ⁽¹⁶³⁾.

Contudo, apesar da escola e, em termos mais concretos, o educador/professor, ocuparem uma posição que lhes possibilita contactar com os múltiplos problemas que as crianças “carregam” diariamente para a sala de aula, isto não significa dizer que tenham de ser uma espécie de “reparadores” dos males que dizimam as sociedades e, por extensão, os alunos. *Grosso modo*, aquilo que ressalta aos nossos olhos é que, efectivamente, lhe são atribuídas responsabilidades sempre que se detectam comportamentos indisciplinados, resultados desfavoráveis ou reprovações sucessivas. Nestes casos, é valorizada uma ideia segundo a qual, e como sublinha Meirieu, «Quand un enfant réussit, c’est qu’il est intelligent; quand il échoue, c’est que son professeur est mauvais» ⁽¹⁶⁴⁾. Na verdade, só muito raramente se reconhece ao docente o seu empenho, dedicação, profissionalismo, faceta humana, ética e social, quando os resultados dos alunos são manifestamente positivos. Ao invés, o que é valorizado da carreira docente é um estereótipo fortemente veiculado pela imprensa, «que, na procura de notícias sensacionalistas e com impacto imediato, apresenta a profissão docente caracterizada por conflitos, fracassos e carências, como sendo incapaz de dar respostas aos problemas dos jovens da sociedade actual» ⁽¹⁶⁵⁾. Perante esta ideia, não será de estranhar que, e como sublinha Ferreira,

(...) os discursos sobre a escola a descrevam como a fonte de todos os males da sociedade e como a fonte de todas as esperanças. Ela é considerada a culpada e a redentora dos males da sociedade. Tudo é pedido à escola: que faça educação para a saúde, educação rodoviária, educação para a cidadania. Os professores são

⁽¹⁶²⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José Estêvão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 195

⁽¹⁶³⁾ Aurélio, Diogo. “O Estado e a Sociedade Civil Face à Educação”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op. cit. p. 171

⁽¹⁶⁴⁾ Meirieu, Philippe. *Faire l’École, Faire la Classe*, op. cit. p. 127

⁽¹⁶⁵⁾ Neves, Saúl (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora, p. 30

igualmente considerados culpados da situação e, ao mesmo tempo, super-professores, capazes de resolver todos os problemas do mundo através da sua acção pedagógica ⁽¹⁶⁶⁾.

Ao mesmo tempo, convém sublinhar que a existência, nomeadamente, de desvantagens económicas nos alunos é reflectida sobre vários ângulos do seu desenvolvimento e comportamento. Como explica Fonseca, essa desvantagem «produz por inerência outro tipo de vulnerabilidades biopsicossociais, nomeadamente disfunções cognitivas e carências de hábitos ou pré-requisitos psicoemocionais, psicomotores e psicolinguísticos que agravam o desenrolar de processos básicos de aprendizagem, minimamente funcionais» ⁽¹⁶⁷⁾. No cerne desta conjuntura, turva e acinzentada, como pode o professor ser responsabilizado por *handicaps* sociais, sobre os quais não tem domínio? Como dar respostas ajustadas a turmas cuja vivência social e familiar é muitas vezes caracterizada pela instabilidade, pela incompreensão, pela pobreza e, inclusive, pela violência?

É inegável que «vivimos en un momento histórico caracterizado, asimismo, por la existencia de un clima social y político que responsabiliza unicamente al sector docente de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (...), e invisibiliza las obligaciones del resto de las Administraciones del Estado» ⁽¹⁶⁸⁾. Na sequência deste tópico, Benavente também sublinha que, «Prisioneiros de multiplas contradicções, tanto internas ao mundo docente, como na relação com as autoridades, os professores são responsabilizados pelo sucesso de medidas que não contribuíram para definir» ⁽¹⁶⁹⁾. Deste modo, o papel das instâncias superiores poderia ser, não só mais transparente, como também mais interventivo e dialogante, seja no que diz respeito à emergência de políticas capazes de responderem a situações desfavoráveis e, muitas vezes, desumanas, que impedem a criança de ser incluída nos desígnios de uma educação para todos, seja no que se refere a casos onde se vislumbra uma extrema delinquência. Por esta razão, seria vantajoso que fizessem irradiar inovadoras estratégias de acção e de análise social que promovessem mecanismos de orientação escolar e profissional, destinados a

⁽¹⁶⁶⁾ Ferreira, Fernando. “Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 218

⁽¹⁶⁷⁾ Fonseca, Vítor (1999). “Exclusão Escolar como Processo de Exclusão Social”. In *Revista Infância e Juventude*, Julho-Setembro, p. 74

⁽¹⁶⁸⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 98

⁽¹⁶⁹⁾ Benavente, Ana. “A Reforma Educativa e a Formação de Professores”. In Nóvoa et al (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: EDUCA, p. 54

despistar os *handicaps* económicos e sociais, “transportados” pelos alunos. Na verdade, a gestão da maioria das escolas não consegue dar respostas adequadas a esta questão, graças a uma empobrecedora síntese de estratégias administrativas de qualidade.

A par deste aspecto, encontramos o do processo de massificação das escolas. Devido a este fenómeno, às consequências dele resultantes e, como postula Sanches, «dada a sua complexa tecitura social, transcultural e política, não têm sido poucos nem de menor relevância os problemas desencadeados ao nível, quer da formação de professores, quer da organização das escolas, quer da concepção e desenvolvimento curricular»⁽¹⁷⁰⁾. Sublinhe-se, também, que este processo nem sempre é acompanhado pela transformação das suas estruturas fundamentais, planos de estudo ou métodos de trabalho, o que, de *per si*, contribui para um acentuado aumento do ónus do insucesso escolar, do abandono, da indisciplina e da contestação. À luz destas considerações, e como sublinha Esteve, «A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência»⁽¹⁷¹⁾. Exemplo disto é o longo período de tempo que as crianças passam na escola, reflexo das famílias dependerem, cada vez mais, do circuito escolar para a educação e cidadanização dos seus educandos; o papel social e ético (e não só pedagógico) que é exigido ao professor e ao educador, decorrente das actuais exigências sociais; o aumento do horário de expediente, no sentido de dar respostas aos problemas familiares e sociais dos discentes; a falta de recursos materiais e humanos (nomeadamente auxiliares de acção educativa, assistentes ou animadores sociais para a componente de apoio à família) capazes de acompanharem o docente nas exigências que lhes são pedidas; a crescente desmotivação do professorado, face às políticas educativas instauradas, cujo teor atribui um carácter “assistencialista” à escola e, por extensão, aos profissionais da educação. Na sequência desta situação, sublinhe-se ainda que

(...) as novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho na sala de aula, o professor deve ainda organizar actividades extra-curriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc⁽¹⁷²⁾.

⁽¹⁷⁰⁾ Fonseca, Vítor. “Exclusão Escolar como Processo de Exclusão Social”. In *Revista Infância e Juventude*, op.cit. p.p. 182-183

⁽¹⁷¹⁾ Esteve (1991). Citado por Neves, Saúl. *A Motivação para a Profissão Docente*, op. cit. p. 29

⁽¹⁷²⁾ Neves, Saúl. *A Motivação para a Profissão Docente*, op. cit. p. 27-28

Importa, assim, que se deixe de sobrevalorizar aquilo que o educador/professor não consegue tão bem e se passe a olhar e a reconhecer, sob um ponto de vista mais favorável, o seu trabalho com as crianças, a sua envolvência com a escola e com projectos que, mesmo remando contra a maré, incluam a educação para a cidadania, para os direitos, para a interculturalidade, para a justiça e para a igualdade. Com o intuito de desencadear uma reflexão, relativamente aos problemas que afectam a docência, sugerimos algumas as seguintes pistas ou coordenadas:

- melhorar as condições de trabalho, sobretudo no que se refere a um aumento das infra-estruturas e equipamento didáctico ou desportivo para os períodos extra-curriculares, capazes de influenciar positivamente as crianças menos favorecidas, social e economicamente;

- reduzir o número de alunos por turma, no sentido de apoiar as crianças que evidenciem mais dificuldades ou que sejam “absorvidas” por problemas familiares, económicos ou sociais;

- viabilizar medidas que reduzam a extensão dos conteúdos programáticos, para que possam ser privilegiados temas que, “sem pressas”, suscitem o interesse e empenho dos alunos e, simultaneamente, promovam uma cultura cidadã;

- descentralizar e autonomizar os currículos (quer os formais, quer os flexíveis) em função do contexto socioeconómico em que a escola está inserida, dando especial relevância à inclusão de uma educação para a cidadania nos seus pressupostos. Desta forma, pretende-se que os seus objectivos se ajustem às prioridades e necessidades dos alunos, criando estímulos e reforços positivos que promovam a aquisição de valores essenciais à vida em comunidade e incentivem a sua participação em projectos colectivos, cujo teor possibilite a despistagem de possíveis *handicaps* sociais, comportamentos indisciplinados, frequentes contestações, desinteresse, insucesso ou mesmo abandono escolar;

- nas zonas mais problemáticas, aumentar a quantidade e a variedade de recursos didácticos e humanos (assistentes sociais, animadores culturais...) que ajudem o docente

na obtenção de resultados mais promissores, sobretudo nos alunos cuja vivência familiar é desfavorável;

- participar na tomada de decisões relacionadas com o trabalho docente e, mais além, na relação escola-família;

- favorecer a proliferação das denominadas *pedagogias invisíveis* ⁽¹⁷³⁾ criando, nomeadamente, condições que facilitem uma estreita ligação entre o docente e as famílias dos alunos mais problemáticos, na medida em que a partilha de comunicação, para além de facilitar a sua integração, pode melhorar os níveis de aprendizagem;

- reconhecer o trabalho docente em função das suas conquistas, e não somente em função dos elementos menos favoráveis ocorridos ao longo do seu desempenho. Já verificámos que, na maioria das vezes, esses elementos não são fruto da sua falta de mérito ou profissionalismo docente mas antes o resultado de toda uma conjuntura desfavorável, o que afecta, indiscutivelmente, o rendimento escolar dos alunos;

- desenvolver os pré-requisitos cognitivos da adaptação social das crianças desfavorecidas, no sentido de ser possível à escola e ao professor oferecer as condições necessárias à sua integração, individualização e interacção, seja com os seus pares, seja com os adultos;

- investir no debate de questões sociais, sobre as quais se deverão criar hábitos mentais, julgamentos adequados e possíveis soluções;

- todo o trabalho docente que, deste modo, inclua nos seus objectivos uma envolvimento ética estreitamente ligada aos problemas sociais dos seus alunos requer, também, compatibilidade entre o horário de trabalho do professor e a sua vida particular;

- co-responsabilizar os pais relativamente ao comportamento escolar dos filhos, mormente em termos de delinquência, indisciplina abusiva e desrespeito ou mesmo assédio para com os professores;

⁽¹⁷³⁾ Bernestein (2001). Citado por Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 93

- suscitar a envolvimento do Ministério da Educação em actividades de terreno, consciencializando-o da busca de mecanismos de excepção que ajudem as escolas e os docentes a lidar com situações mais problemáticas, das quais não podem ser responsabilizados;

- motivar o professorado no desempenho da sua actividade, seja valorizando o seu papel, seja reconhecendo a sua formação como uma mais valia à melhoria da qualidade de ensino e desenvolvimento dos alunos.

Com estas linhas de acção, e com estas sugestões que ousamos lançar, não queremos afirmar que ficam solucionados os problemas que os desequilíbrios sociais colocam ao (in)sucesso da profissão docente. O que, basicamente, pretendemos é que suscitem a reflexão sobretudo por termos consciência de que as sociedades actuais apresentam profundas incongruências face às finalidades que as políticas educativas pretendem instaurar. Na verdade, continuam a persistir, numa elevada percentagem do universo discente, inquietantes indícios sociais que dificultam um efectivo benefício dos direitos de cidadania (seja por desequilíbrios sociais, seja por desequilíbrios económicos ou culturais) o que, por extensão, se reflecte na prática do professor. A detecção destas restrições atinge outra envergadura se, como escreve Sanches, «perspectivarmos os lugares que lhes reservamos quanto à aquisição do conhecimento e de competências que preparam para o futuro; quanto ao incentivo dada às culturas de aprendizagem permanente; quanto à estrutura dos sistemas de formação e de investigação»⁽¹⁷⁴⁾. Todo este quadro argumentativo leva-nos a questionar em que direcção se tem movido a política de formação de professores e se ela se direcciona no sentido da promoção dos direitos da criança e, bem assim, da cidadania a que tem direito.

⁽¹⁷⁴⁾ Sanches, M^a de Fátima. "Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores". In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 189

3.2. Reconfigurar o Perfil de Formação do Educador/Professor: a cidadania como vector de mudança

Da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção dos Direitos da Criança à Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação para os valores assumiu uma gradual e incessante importância no desenvolvimento da criança, dos povos e das sociedades. A emergência deste quadro conjuntural não poderia deixar de atribuir ao educador/professor a irrevogável co-responsabilidade de desenvolver e formar o espírito dos alunos para a cidadania democrática. O lugar que esta questão passou a ocupar no mosaico educativo das sociedades fez emergir uma ideia segundo a qual, e como escreve Ferreira, a cidadania pode «mesmo ser considerada como a essência da educação, na medida em que a escola tem como uma das suas principais finalidades preparar as crianças e os jovens para assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática»⁽¹⁷⁵⁾.

No seu artigo 5º, a Lei de Bases do Sistema Educativo consigna à educação o objectivo de «promover o desenvolvimento democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva». Para que o docente consiga corresponder a tão elevados desígnios, não pode, como postula Patrício,

(...) ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência, nem com anexar a esta uma competência didáctica mínima, nem mesmo com o de a conjugar com uma boa formação científico-profissional. É preciso um professor diferente e eu direi de perfil novo: o professor-homem-de-cultura, o professor *clerc*, o professor cultural⁽¹⁷⁶⁾.

Na verdade, o docente que apenas abraça as malhas do currículo, fechando-se para a reflexão e para a acção, será incapaz de ajudar na edificação de uma escola flexível, aberta, múltipla e personalizadora, bem assim iluminada pela centelha que os Direitos da Criança fizeram irradiar pelas sociedades. Simultaneamente, a conjuntura actual das sociedades, invadida por recentes fenómenos, como os fortes fluxos de imigração, as

⁽¹⁷⁵⁾ Ferreira, Fernando. “Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 221

⁽¹⁷⁶⁾ Patrício, Manuel (1988). “A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo”. In *Revista Portuguesa de Educação*, p. 149

intensas transformações sociais ocorridas no contexto familiar e do trabalho, bem como a heterogeneidade crescente das novas populações escolares, exigem um perfil de professor que abarque uma impreterível formação para a cidadania. Tomando como pontos de referência estes parâmetros, as questões que colocamos cingem-se, tão simplesmente, a equacionarmos o seguinte: estarão os docentes preparados para este desafio, em termos de formação, seja ela inicial, seja ela contínua? Ou será que o ensino superior e centros de formação ainda se encontram cativos de uma lógica académica e subordinados às sucessivas agendas de reforma, desencadeadas, sobretudo, durante as duas últimas décadas? Como é incluída a questão da cidadania nessa formação? Como é concebida a autonomização e a investigação-acção na carreira docente pelas entidades formadoras quando as suas finalidades parecem circunscreverem-se, ainda, mais à “prescrição” do que à reflexão?

Não é de todo injusto podermos afirmar que, face ao aglomerado de instituições que formam educadores e professores, ainda predominam, em muitas delas, os currículos de formação baseados num modelo de escola tradicional cujo objectivo é, sobretudo, a transmissão de saberes académicos especializados, determinando, assim, a identidade inicial dos docentes e a sua futura socialização em grupos disciplinares isolados e incommunicados. A consequência deste tipo de orientação é que uma formação academizante tende a alhear-se das questões e das realidades sociais. Do mesmo modo, para além desta formação se revelar desajustada das evidências sociais e culturais da população escolar dos nossos dias, é também incongruente com uma ideia que define o professor do século XXI como moderador e facilitador da aprendizagem dos seus alunos, e não como um mero transmissor de conhecimentos. Com efeito, as práticas organizacionais da instituição de formação (desde práticas de direcção e gestão a práticas de coordenação pedagógica), em que umas podem ser mais democráticas do que outras, influenciam fortemente as práticas dos professores (sobretudo dos futuros) e mais até do que os conteúdos leccionados em disciplinas ou áreas específicas de educação e pedagogia. A ideia que ressalta é que o educador/professor exercerá a sua função de acordo com os moldes da formação que recebeu. Como pode, então, respeitar uma concepção que exige da sua relação com os alunos um matiz sinérgico, que seja capaz de romper com a educação competitiva e abra as portas a uma educação cooperativa, redutora das diferenças e dos distúrbios, quer na escola, quer na sociedade?

A emergência da criança-cidadão reclamou um perfil de professor reflexivo e intercultural, pondo em destaque uma concepção de espaço e acto educativo enquanto estruturas que são atravessadas pela igualdade e pela democracia, bem assim pela envolvimento social que passa a ser fundamental nos múltiplos contextos da educação. Tal como é sublinhado no Relatório da UNESCO sobre Educação para o século XXI, «À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele»⁽¹⁷⁷⁾. No sentido da educação tender para este objectivo, «à formação compete desenvolver uma racionalidade crítica que apoie os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a delinear processos de acção»⁽¹⁷⁸⁾. Não obstante, a aplicação deste discurso não se tem revelado congruente com aquilo que as instâncias formadoras adoptam para os seus currículos. Apesar da dimensão ética, afectiva, moral, interpessoal ou social que é exigida ao docente, predomina uma ideia de que, como escreve Santomé, «los apoyos por parte de la Administración para facilitar que el profesorado pueda asumir este tipo de demandas no fueran suficientes en el pasado, ni lo son en la actualidad»⁽¹⁷⁹⁾. O mesmo autor adverte que, «en este sentido, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que estos nuevos contenidos aún no estan en el curriculum de formación del profesorado como materias obligatorias»⁽¹⁸⁰⁾. Na verdade, o que persiste é o predomínio de uma política incapaz de «fazer passar a ideia de uma escola-comunidade, autónoma, multicultural, onde um professor reflexivo, também ele autónomo, investigativo e crítico, se assuma como factor de inovação»⁽¹⁸¹⁾. Na sequência deste assunto, também Ferreira entende que a formação de professores continua a basear-se numa lógica académica visto que «as representações difundidas do que é ser professor baseiam-se numa retórica do profissional intelectual, crítico, reflexivo mas, na prática, a formação e o trabalho docente continuam a reger-se por uma racionalidade técnica e tecnocrática»⁽¹⁸²⁾.

⁽¹⁷⁷⁾ Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*, op. cit. p. 77

⁽¹⁷⁸⁾ Leite, Carlinda. “Formação de Professores para a Cidadania”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 203

⁽¹⁷⁹⁾ Santomé, Torres. *La desmotivación del profesorado*, op.cit. p. 113

⁽¹⁸⁰⁾ *Ibidem*, p. 113

⁽¹⁸¹⁾ Silva, José. (2000). *Implicações da Formação Contínua nas Práticas do Professor*, Braga: Universidade do Minho, p. 306

⁽¹⁸²⁾ Ferreira, Fernando. “Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 220

Ao mesmo tempo que parece, então, relegar-se para um patamar inferior uma formação que estimule no docente papéis que induzam a reflexão e a investigação-acção, também se tem detectado que

(...) vistos do interior da escola e da sala de aula, os problemas do seu meio envolvente, sociais, ambientais, etc., são frequentemente negligenciados, tal é o peso exercido pelas estruturas escolares uniformes, como os espaços, os tempos, os currículos e programas, os manuais, a avaliação, entre outras ⁽¹⁸³⁾.

Com efeito, as múltiplas alterações, suscitadas por um ambiente de reforma permanente, mergulham as escolas numa azáfama de remodelação burocrática e curricular que acaba por envolver os docentes em assuntos que não lhes deixam disponibilidade para a reflexão e o debate sobre questões relacionadas seja com a prática docente, seja com os problemas concretos das escolas e do meio. Neste sentido, «Essa azáfama é castradora da reflexão e da vigilância críticas, inerentes ao professor enquanto profissional e cidadão» ⁽¹⁸⁴⁾. Na medida em que a formação se submete às reformas educativas, seja pela criação de novos cursos e planos de estudo, seja através da criação de novas disciplinas e conteúdos curriculares (onde são também abrangidas a formação inicial e contínua), a atenção dos docentes passa a centrar-se nas “modas” do momento (projecto educativo, projecto curricular de turma, projecto área-escola, etc.) em detrimento de formações complementares, como é a educação para a cidadania. Concomitantemente, e no que se refere também à formação inicial, «as reformas de formação de professores têm incidido mais sobre os modos de (re)construir o professor como técnico, omitindo ou remetendo o desenvolvimento de competências profissionais da reflexividade crítica e de uma autonomia interdependente para lugares menores e escassos dos programas de formação» ⁽¹⁸⁵⁾. Perante isto, não será de estranhar que a formação de professores vá, como escreve Ferreira, «frequentemente a reboque dessas agendas em vez de construir uma agenda autónoma e emancipatória articulada com os contextos da acção educativa concreta» ⁽¹⁸⁶⁾.

Esta situação, que envolve a docência num emaranhado de “novidades” educativas com que tem de se familiarizar, implica que se solicite às instâncias

⁽¹⁸³⁾ *Ibidem*, 217

⁽¹⁸⁴⁾ *Ibidem*, p. 222

⁽¹⁸⁵⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 190

⁽¹⁸⁶⁾ Ferreira, Fernando. “Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 222

governamentais uma maior estabilidade. Esta passaria, em primeiro lugar, por reconhecer a docência enquanto *ethos* reflexivo, investigador e activo e em segundo lugar por incluir a cidadania num dos eixos fundamentais da profissão. Para isso, será necessária uma mudança nas práticas curriculares que atenda não só às condições estruturais da profissão docente como também e como sublinha Leite, a uma «(r)estruturação dos universos simbólicos dos professores» ⁽¹⁸⁷⁾. Deste modo, concordamos com este autor quando acrescenta que uma formação para a cidadania exige também que os professores a sintam e «tenham consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo e que sejam militantes empenhados na compreensão dessas situações» ⁽¹⁸⁸⁾. Porém, têm de ser garantidas condições, quer no espaço, quer no tempo, que impeçam a “absorção” da cidadania por outros componentes curriculares e burocráticos, tidos (como tem vindo a acontecer) como sendo de maior relevância para as exigências programáticas ou administrativas do momento.

No sentido de travar a persistente tendência que descarta a importância concedida à formação para a cidadania, encontramos algumas recomendações oriundas do Conselho Nacional de Educação ⁽¹⁸⁹⁾. Os objectivos detectados nas ditas recomendações apontam para a necessidade de promover uma formação de educadores/professores que consiga enquadrar os problemas emergentes da intensificação de uma realidade multicultural com a conjuntura da maioria das escolas do nosso país. No âmbito das suas propostas destacamos os seguintes elementos:

1 – fomentar uma formação especializada na área da cidadania (pedagogia dos direitos humanos, promoção da tolerância, dissuasão do racismo e da xenofobia, informação sobre as migrações internacionais, promoção da igualdade de oportunidades, etc.);

2 – redefinir as metodologias e conteúdos programáticos para que sejam identificadas congruentes estratégias e formas de intervenção (a integrar nos *curricula* escolares dos diversos níveis de ensino e nos sistemas de formação inicial e contínua);

⁽¹⁸⁷⁾ Leite (2002). Citado por Leite, Carlinda. “Formação de Professores para a Cidadania”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op. cit. p. 203

⁽¹⁸⁸⁾ *Ibidem*, p. 205

⁽¹⁸⁹⁾ Conselho Nacional de Educação (CNE) (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação, p.p.54-57

3 – valorizar o trabalho em equipas multidisciplinares. Um esboço condizente com o perfil de um educador/professor multicultural é aqui recomendado, caracterizando-se por:

a) ter um conhecimento abrangente de dinâmicas de relacionamento individual e em equipa no sentido de conseguir orientar os seus alunos em situações mais tensas ou conflituosas;

b) ter preparação adequada para ajudar a construir identidades por vias diferenciadas, conforme a natureza cultural de cada escola;

c) ter preparação adequada para uma efectiva intervenção pedagógica e social (projectos entre comunidades, projectos de cooperação entre escolas, identificar problemas e situações críticas, estabelecendo um elo de ligação entre culturas e experiências de vida diversificadas).

Estas recomendações apelam a uma acção e preparação do docente direccionadas para outros itinerários pedagógicos, razão pela qual os programas de formação de professores são convidados a serem revistos e reconfigurados. Como advoga Sanches, esta reconfiguração deveria, por um lado,

(...) salientar o carácter ético e socialmente sistémico da acção pedagógica. Por outro lado, os currículos de formação obedeceriam a uma lógica a uma visão interdisciplinar e transversal dos saberes de preferência a uma lógica disciplinar e academecista. O currículo ganharia uma relevância prática se construído em torno da caracterização e análise dos problemas dominantes nas escolas, sentidos por alunos, professores e funcionários ⁽¹⁹⁰⁾.

Enveredar por este caminho, corresponderia a uma diminuição não só da fragmentação, como também da balcanização da cultura docente e bem assim a uma visão multidisciplinar dos “conteúdos” da profissão. Como defende Marques, por isso é que, na área da educação/formação, se deve intervir prioritariamente, tornando-se «de extrema importância a criação de metodologias de formação, programas e módulos suficientemente dúcteis e consensuais, com o objectivo de utilização sistemática quer pelo sistema educativo, quer pelo sistema de formação inicial e contínua» ⁽¹⁹¹⁾. Esta

⁽¹⁹⁰⁾ Sanches, Mª de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 194

⁽¹⁹¹⁾ Marques, Margarida. “Educação/Formação e Cidadania”. In Conselho Nacional de Educação, *Educação Intercultural e Cidadania*, op.cit. p. 59

necessidade deve-se ao facto da questão da cidadania continuar a não ser uma prioridade das instituições e/ou organismos de formação, seja ao nível das suas matérias, seja em termos de projectos e metodologias de acção. Como escreve Cró, em relação às instituições de ensino superior,

(...) a verdade é que os futuros professores e educadores saem impreparados para se confrontarem com a realidade. (...) Reforçamos aqui a opinião de que os futuros educadores/professores – futuros práticos da educação – têm acesso a saberes desconexos (por vezes o *design* curricular do curso está mal estruturado outras, não está), desgarrados, sem uma concatenação interdisciplinar. Ora, a prática é interdisciplinar e é nela que se revela o futuro profissional ⁽¹⁹²⁾.

Em relação à formação contínua «os professores e educadores, pelo menos a maioria, experimentam dificuldades em perceber uma ligação entre as formações nas quais participam e as suas práticas de ensino» ⁽¹⁹³⁾, basicamente porque as formações propostas pelos centros especializados não incluem, na maioria dos seus temas, questões como a educação para a cidadania, para os valores, para os direitos, etc. Se tivermos em linha de conta que estas temáticas são as que fervilham no contexto do mosaico educativo actual, sobretudo em termos de acção e busca de estratégias, fomentar uma reflexão sobre elas poderia constituir uma mais valia para a sua efectiva promoção. A prática da reflexão é quem nos lança para os valores do humano.

Mediante esta realidade, como pode então estar o educador/professor do século XXI à altura de um desafio que inclui uma educação para os Direitos da Criança e para uma cidadania democrática? Como lhe podem ser exigidas competências de educação para os direitos, educação sexual, educação ambiental, educação rodoviária, desenvolvimento pessoal e social, entre outros, se não tem efectivas aptidões para abordar essas temáticas? O que ressalta destas questões é que, face a elas, e como escreve Santomé, «El Estado y sus obligaciones se difuminan para dar paso a un mercado en el que todas las responsabilidades se localizan en los centros escolares y, por consiguiente, en el profesorado» ⁽¹⁹⁴⁾.

Algumas linhas de orientação para ultrapassar esta situação podiam consistir, a título meramente prospectivo:

⁽¹⁹²⁾ Cró, M^a de Lurdes (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Profesores*. Porto: Porto Editora, p. 75

⁽¹⁹³⁾ *Ibidem*

⁽¹⁹⁴⁾ Santomé, Torres. *La Desmotivación del Profesorado*, op.cit. p. 115

1º - num maior envolvimento das instâncias superiores na educação para a cidadania, incentivando e promovendo uma impreterível inclusão dessa educação na formação (inicial e contínua) dos educadores e professores. Como escrevem Popkewitz e Pereyra, o envolvimento «de actores governamentais não deve sugerir que estes são monolíticos, mas antes fazer compreender os diferentes interesses em jogo»⁽¹⁹⁵⁾;

2º - em fomentar a instauração de currículos que promovam a reflexão, incidindo, por isso, não só numa vertente intelectual mas também numa articulação do saber com o saber-ser e o saber-estar. Esta necessidade é decorrente da extensão do papel do professor que, para além de abraçar a vertente pedagógica tem que, impreterivelmente, abraçar também as vertentes ética, moral e social;

3º - em ajustar a formação do educador/professor às exigências das actuais dinâmicas do conhecimento e da aprendizagem.

Numa altura em que os Direitos da Criança colocam ao professor a necessidade de repensar e redefinir o seu papel, temos de nos interrogar sobre as novas direcções que esta questão adoptará no âmbito das instâncias governamentais. Em todo este processo, a capacidade dos educadores/professores pode ser estimulada, caso lhes seja fornecida uma formação reconfigurada nos parâmetros de uma educação para a cidadania, que lhes permita estar à altura deste desafio, sem que sejam responsabilizados por conjunturas sobre as quais não dominam ou controlam. Como advoga Stoer, «a questão da cidadania e pluralismo cultural nas escolas passa pela conceptualização dos professores como agentes/promotores da democracia (...). Nesta proposta, mais uma vez os professores nas escolas assumem-se como ponto crítico do sistema educativo. Mas não o serão sem apoio»⁽¹⁹⁶⁾. É necessário empenho político, reconhecimento da sociedade e motivação profissional, para que não fiquem «cerceados os professores e as próprias escolas não só da autenticidade da formação como do seu valor social. É que a

⁽¹⁹⁵⁾ Popkewitz, Thomas e Pereyra, Miguel. "Práticas de Reforma na Formação de Professores em Oito Países: esboço de uma problemática. In Nóvoa, António *et al.* *Reformas Educativas e Formação de Professores*, op.cit. p. 24

⁽¹⁹⁶⁾ Stoer, Stephen. "A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua em Portugal: perspectivas inter/multiculturais". In Nóvoa, António *et al.* *Reformas Educativas e Formação de Professores*, op.cit. p. 80

formação não constitui um fim em si mesma; é via para finalidades educativas que têm a ver com questões de equidade, justiça social e da cidadania dos alunos»⁽¹⁹⁷⁾.

Só assim, a educação enquanto *paideia*, e a escola enquanto “cidade” e “oficina”, terão educadores e professores que, sem pressões e repressões incoerentes, serão capazes de responder aos desafios que o estatuto da criança-cidadão lhes colocou.

⁽¹⁹⁷⁾ Sanches, M^a de Fátima. “Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores”. In Ferreira, José e Estevão, Carlos. *A Construção de uma Escola Cidadã*, op.cit. p. 195

CONCLUSÃO

(...) que os Direitos da Criança sejam, mais que nas paredes e nos cartazes e nos poemas e nos relatórios, inscritos no coração dos Homens e cumpridos por todos os responsáveis.

Maria Rosa Colaço ⁽¹⁾

Tal como qualquer mudança de grande envergadura, também a representação da infância não foi perspectivada e concebida, ao longo dos séculos, de forma linear. Correspondeu, antes, a um projecto cujo teor permanece inscrito numa extensa trajectória que fez da sua história, a “História da Infância”, uma das mais emblemáticas de toda a humanidade. Esta evidência historiográfica foi constatada no decorrer do nosso trabalho. Face a ela, tentámos articular a generalidade dos parâmetros sociais para melhor a compreender, no âmbito da especificidade de cada momento conjuntural; tentámos encontrar os indícios e os *membra disjecta* que, gradual e paulatinamente, foram consolidando uma ideia de criança enquanto sujeito de direitos; tentámos, através dos traços indirectos, legados pela história dos adultos, recolher fragmentos que nos possibilitassem reconstruir o que pode ter sido a infância; tentámos introduzir uma reflexão relativamente aos desafios que toda esta dinâmica suscitou, sobretudo em termos educativos.

Por mais que remontemos no tempo, retrocedendo ao período antigo (Antiguidade e Idade Média) e avançando secularmente até aos períodos moderno e contemporâneo, verificámos que a história da infância é atravessada por uma ideia indiciadora de que a criança, de uma forma ou de outra, ocupou sempre um lugar. Um lugar tantas vezes obscuro, mas um lugar, que era tão diferenciado quanto o era a concepção de criança que lhe estava subjacente. Os próprios textos sobre a infância, reflexo da dinâmica democrática imposta pela irrupção dos princípios da liberdade e da igualdade, correspondem a um plasma identificativo dessa acepção. Com efeito, de 1924 até aos nossos dias, eles só serão compreendidos caso os saibamos interpretar à luz do momento específico e concreto da sua proclamação. Desde então, e apesar das grandes

⁽¹⁾ Citado por Eanes, Manuela. In Fonseca Aurora e Perdigão, Ana (1999). *Guia dos Direitos da Criança*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, p. 15

organizações internacionais centrarem o seu olhar sobre o mundo infantil e os problemas que o podem afectar, paira o desígnio acerca daquilo que é desejável para a infância e os paradoxos que caracterizam esta categoria existencial.

A configuração desta lógica não deixa, por isso, de ser uma realidade das sociedades actuais. Efectivamente, no *terminus* do nosso percurso investigativo deparamo-nos com a paradoxal retórica que, por um lado, concebe a criança como um cidadão, um sujeito de direitos e, por outro, como um sujeito sujeitado, seja manipulado pelos interesses da guerra e do mercado laboral, seja marginalizado para as margens da sociedade. À luz destas considerações, retivemos a seguinte ideia: da criança *homunculizada* do mundo antigo, à criança “tal como deve ser” do mundo moderno, desembarcamos no mundo contemporâneo perante o desígnio da criança que “se deseja que fosse”. Esta encruzilhada lexical tão simplesmente nos convida a reflectirmos acerca de uma história que, apesar de longa, se mantém inacabada.

Assim:

A longa trajectória que definiu e identificou a criança como sujeito de direitos deve ser ajustada ao carácter emblemático que a infância desenhou nesta ou naquela época precisa. Ao abrigo desta alusão, como defendem Becchi e Júlia, podemos, de certa forma, questionar até que ponto «l’histoire de l’enfance ne saurait donc être considérée comme une histoire de progrès, tout simplement parce que l’histoire des adultes n’est pas unilinéaire » ⁽²⁾. Na verdade, a história pode «regressar», sob moldes muito diferenciados mas concretos: a criança enquanto *ego alter* não encontrará registos compatíveis com a ideia contemporânea de infância, caso esta esteja mergulhada em registos concretos de barbárie ou devassidão? Sob este ponto de vista, em que medida pode a criança ser considerada um «mesmo» se pode constituir, em circunstâncias específicas, uma “ameaça” susceptível de discriminação aos olhos de muitos residentes do planeta? Na mesma lógica, mas num outro extremo, os seus direitos actuais, quando radicalizados, não favorecerão o individualismo e o egoísmo, em detrimento do colectivo e do social?

Entre dois pólos que colocam, por um lado, aquilo que desejamos para a infância e, por outro, aquilo que a pode ofuscar, encontramos um eixo comum que a concebe mediante a sua condição de irrevogáveis direitos. É aqui que ela vence, apesar dos

⁽²⁾ Becchi, Egle e Júlia, Dominique. *Histoire de l’Enfance en Occident : de l’antiquité au XVIII^e siècle*, op. cit. p. 11

desajustes sociais, políticos, económicos ou culturais que tantas vezes lhe travam o caminho. A criança assumiu-se, finalmente, como actor activo, dinâmico, interventivo e capaz de colaborar dentro das suas principais esferas de acção. Vimos como é crucial o desenvolvimento da sua autonomia, envolta nos parâmetros da cidadania e da democracia, graças ao seu estatuto de pessoa e cidadão; vimos de que modo a individualização infantil, em torno de uma ideia de infância enquanto construção social, engloba, simultaneamente, personalização e socialização.

A emergência duma noção de individualização infantil testemunhou sucessivas oposições. Esta situação tem por fundamento as idiossincrasias deste período do devir humano cujo teor revelou não só incontestáveis dificuldades de aceção como também de aplicação na prática educativa. O texto convencional de 1989 certifica tal complexidade e isto deve-se, essencialmente, ao facto de, *ex equo*, vermos contempladas duas dimensões aparentemente difíceis de conjugar: a criança, ao mesmo tempo que carece de protecção, tem direitos que são, na sua maioria, os mesmos dos outros indivíduos, enquanto pessoas. Conforme verificámos no Capítulo II do nosso trabalho, ser sujeito de direitos-protecção não invalida o benefício de direitos-liberdades. Acima de tudo, e independentemente das suas fraquezas, a criança é reconhecida como uma pessoa pelo que, na relação adulto/criança, a igualdade deve, pois, ser articulada com uma ideia de mútuo respeito pelas diferenças. Com base neste ponto de vista, a emergência da criança-cidadão (que também é um cidadão-criança), abordada no Capítulo III, requer uma aprendizagem não só dos seus direitos como também das suas responsabilidades para que a coexistência entre ambos os grupos seja pacífica e encaminhada em prol de um interesse comum. Com efeito, viver juntos, em cidadania e na cidadania, pressupõe o respeito entre todos os indivíduos, sejam adultos, sejam crianças; sejam pais, sejam filhos; sejam professores, sejam alunos.

Porém, a trajectória de igualização infantil tem evidenciado sucessivas inquietações, sobretudo no que se refere à compatibilização dos direitos que lhe foram reconhecidos e os deveres que, por extensão, lhe foram determinados. Paralelamente, numa altura em que as crianças deixaram de ser alvo de submissão e dominação, tornou-se imperativa a busca de inéditas estratégias de acção. O desafio é grande e proeminente, isto caso o adulto adquira a clara e definitiva noção de que a criança tem de conhecer os seus direitos (absolutamente legítimos) e os seus deveres (indispensáveis

a qualquer cidadão), para que seja possível a sua conjugação com os direitos dos restantes indivíduos. Urge, por isso, encontrar um efectivo equilíbrio entre a noção de igualdade e, concomitantemente, a noção de diferença.

A causa infantil tornou-se, assim, um fenómeno de vasta amplitude cujo teor implicou (e continua a implicar) mudanças e transformações que consigam dar resposta aos desafios que o estatuto contemporâneo da infância suscitou. Na verdade, a partir do momento em que foi reconhecido o seu estatuto de criança-cidadão, foi reclamada (e continua a ser) uma inevitável redefinição do papel do educador/professor, com base nos pressupostos de uma relação educativa que tende, cada vez mais, para a simetria e horizontalidade. Verificámos, neste trajecto, que a liberdade da criança, apesar de nunca dever ser suprimida, é susceptível de ser limitada. Apesar do florescimento da responsabilidade infantil não invalidar a existência de uma força exterior que a oriente e conduza até à maturidade, certo se tornou que o educador/professor tem como desafio saber lidar com antinomias ou contradições inelimináveis, como são as que encontramos no binómio liberdade/autoridade. A supressão de uma, como vimos, corresponde ao atrofiamento da outra, e vice-versa: é imperativo que co-existam para que se evite a anarquia, os impulsos desenfreados ou a libertinagem! Na verdade, a liberdade sem limites acaba por ser tão nefasta quanto a liberdade asfixiada ou suprimida. Como escreve Freire, «Quanto mais (...) a liberdade assume o limite necessário, mais autoridade tem para continuar lutando em seu nome»⁽³⁾. É neste sentido que a educação da criança requer a manifestação de experiências que estimulem a tomada de decisões e o abraçar do sentido de responsabilidade. Toda esta dinâmica significa afirmarmos que são fundamentais e imperativas experiências que respeitem a liberdade da criança que, por extensão, permitam respeitar a liberdade dos outros. Constatámos que estes propósitos podem ser manifestamente assegurados no âmbito de medidas que viabilizem a participação do aluno, nomeadamente ao nível da gestão escolar ou no processo de ensino-aprendizagem: ao docente é-lhe atribuído o papel de saber acompanhar, orientar e estimular; de enveredar por atitudes reflexivas e indulgentes mas, ao mesmo tempo, firmes e bem assim promotoras não só do respeito como também do saber-respeitar, do saber-ser e do saber-estar.

⁽³⁾ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, op. cit. p. 118

Nesta postura, os direitos dos alunos acabarão por ser respeitados: o educador/professor, influído pelos desígnios da cidadania democrática e, por isso, não autoritarista nem licenciado, estimula o respeito mútuo, a tolerância e a solidariedade. Não fazê-lo, isso sim, seria negar ao cidadão-criança a sua condição de criança-cidadão precisamente porque é graças a esta plataforma de apoio, traduzida na figura do adulto, que alcança a responsabilidade e autonomia de que necessita para se tornar num cidadão do mundo e, acima de tudo, um cidadão no mundo. Esta não é, porém, (reconheçámo-lo), tarefa fácil! Este quadro adquire um esboço mais acentuado se o próprio educador/professor não espelhar um perfil de pleno cidadão ou, pior ainda, se não o puder fazer, seja graças às burocracias educativas, administrativas ou curriculares, seja graças à falta de uma formação que se ajuste aos parâmetros de uma cidadania democrática e aos desafios que os direitos da criança lhe colocam. Tivemos oportunidade de realçar este aspecto no Capítulo IV quando verificámos que essa formação continua muito afastada daquela que seria a ideal, prejudicando não só a qualidade da prática docente, como também, e por extensão, o desenvolvimento cívico dos alunos.

Seguindo esta linha argumentativa, ao educador/professor são atribuídas responsabilidades no que concerne a desequilíbrios que irradiam das nossas sociedades e penetram incessantemente no quotidiano das escolas. Esta situação acaba por lhe legar a árdua tarefa de corrigir e reparar esses desequilíbrios, seja preparando os alunos para a sua vida futura, seja tentando limitar ou mitigar comportamentos desviantes e indisciplinados que muitos manifestam. Esta situação, bem real nas sociedades ocidentais, só verá enfraquecidos os indícios mais perturbadores caso a condição docente, enquanto fonte de promoção de autonomia e cidadania, for acompanhada por políticas educativas efectivamente ajustadas e compatíveis, quer com as exigências do actual estatuto da infância, quer com a realidade do meio escolar e dos próprios desequilíbrios que dele brotam. As crescentes transformações estruturais em torno da família, que a identificam, ora como espaço de afecto e acolhimento, ora como espaço de disfuncionalidade e maus-tratos, transformaram a escola num dos principais palcos onde a vivência infantil é projectada e espelhada.

Ao mesmo tempo, na sequência de fenómenos crescentes como a empregabilidade e consequente institucionalização infantil (traduzida na regulação do

tempo livre pelos A.T.L.'s, cursos de inglês ou informática, desporto ou outros), as crianças vêem-se “trancadas” horas a fio em salas que, apesar das suas inegáveis vantagens, acabam por limitar o sabor da verdadeira liberdade de outros tempos, como as brincadeiras nos pátios de rua, no quintal do vizinho ou no sótão dos avós. Apesar da extensão dos direitos-liberdades contemplados em 1989, a conjuntura contemporânea acaba por deturpar o próprio sentido do termo “liberdade” a favor de texturas que substituem actividades de outrora. Esta situação deve-se, por um lado, à crescente institucionalização da infância e, por outro, ao seu imperativo “entretenimento” pelos telemóveis, *gameboys*, MP3, pelo computador ou pelos espaços mais recreativos dos centros comerciais. Na verdade, porque fomos incapazes de reconstruir uma sociabilidade comunitária em que a criança pudesse, de novo, participar livremente da vida e das actividades tradicionais, tornou-se necessário «encontrar uma forma, digna e moralmente reconfortante de, ao fecharmos a porta de uma casa que atrás de nós fica vazia, encontrar uma instituição que se encarregue de guardar – encarcerar levemente – as nossas crianças e os nossos jovens»⁽⁴⁾. Nesta medida, não estaremos a caminhar para uma situação que acaba por camuflar os verdadeiros direitos da criança em prol de direitos sociais e familiares? Não estarão as crianças a ser precocemente “atiradas” para além das paredes da *oikos*, sendo, de forma prematura, banidas de um lugar a que têm pleno direito? Se retivermos a nossa atenção nos meandros desta realidade, ainda que de relance, podemos perguntar: não estarão as crianças a ser transformadas em sujeitos sujeitados, ou em sujeitos orquestrados por intensões alheias?

Numa altura em que nos confrontamos com estas questões, não podemos deixar de reconhecer que a criança mudou de identidade: através de novas rotinas e actividades, pode partilhar ideias, confraternizar, indagar, participar...; as portas da inteligência infantil e juvenil são abertas de par em par, cativando-a e desafiando-a para os enigmas e os prazeres da aprendizagem e da compreensão; é colocada, não defronte o óbvio e o fácil, mas, ao invés, perante o desconhecido e o complexo.

Nesta linha de pensamento, a infância continua a constituir um paradoxo, sobretudo quando se põe a descoberto o que, em termos de direitos, será ou não o mais ajustado à criança que o texto convencional de 1989 “desejava que fosse”. Não

⁽⁴⁾ Pombo, Olga. O Insuportável Brilho da Escola”. In Renaut, Alain *et al.* *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*, op.cit. p. 37

obstante, a história da infância é uma história de vitórias, lentas mas graduais: o lugar que a infância hoje ocupa, independentemente das condições estruturais que definiram as gerações de cada período concreto da história, é um lugar que, cada vez mais, se foi tornando seu! Esta evidência faz das crianças dos nossos dias construtoras activas do seu próprio lugar na sociedade, esse ponto no mapa que acaba por ser, como escreve Sarmiento, «a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos; lugar que com elas partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade»⁽⁵⁾.

Porque o tema que atende à problemática dos direitos da criança se inclui num processo de constante interpretação, lançamos aqui o repto para que outros estudos acompanhem essa interpretação, averiguem a sua aplicação e suscitem a reflexão.

No nosso trabalho deixámos em aberto os desafios que o processo de libertação da criança suscitou em termos educativos. Tentámos fornecer alguns contributos para apreender a complexidade do que está em jogo, face à igualização das condições entre adultos e crianças, sem, no entanto, apontar receitas milagrosas nem sugerir cenários cor-de-rosa. É imperativo, contudo, um “mapa” de orientação, que denuncie transformações e mudanças, susceptíveis de requererem novas estratégias de acção, face a uma história da infância que está longe de ser selada. As transformações dos saberes, dos direitos, dos deveres, da cultura cidadã ou da própria democracia exigem estarmos preparados não só para o alargamento de horizontes e o cruzamento de paisagens educativas, culturais e sociais, mas também para as encruzilhadas e para as dificuldades que se adivinham. Nesta cartografia de navegação, donde emerge uma noção de criança enquanto pessoa e cidadão, é imperativo que a figura do professor seja revalorizada. Este desafio engloba não só a ideia que o indentifica enquanto indiscutível representante do saber como também a que o (a)presenta enquanto figura viva e afastada do espectro de ausência, de que muitos o acusam. Este esboço traça um perfil que o concebe não como transferidor mas como o executante de uma sinfonia que promove a complementaridade entre ensino e aprendizagem, saber e competência, liberdade e autoridade, direitos e deveres, respeito e afecto... Por entre eventuais encruzilhadas ou caminhos mal assinalados, é determinante que, a par de uma sociedade que nos últimos

⁽⁵⁾ Sarmiento, Manuel. “As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade”. In Sarmiento Manuel e Cerisara, Ana. *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*, op. cit. p. 30

anos se estruturou em função da busca de direitos, seja privilegiada uma sociedade que se estruture também em torno da busca de responsabilidades. A todos nós (pais, professores, governantes e, inclusive, crianças e jovens) cabe acreditar que, por esta via, teremos um futuro melhor e, acima de tudo, um mundo melhor! Um mundo onde a infância seja marca do belo, do justo e do verdadeiro e promessa de melhores perspectivas para toda a humanidade. Um mundo onde os direitos de todas as crianças, sem exceção, sejam respeitados, fazendo delas cidadãos e cidadãs, cientes não só das suas liberdades mas também das suas responsabilidades!

BIBLIOGRAFIA

1. Livros e Artigos Referenciados

Abbagnano, Nicola e Visalberghi, Aldo (1981). *História da Pedagogia III*. Lisboa: Livros Horizonte

Adams, Paul (1977). *Os Direitos da Criança*. Lisboa : Editores Associados

Arendt, Hannah (1972). *La Crise de la Culture. Huit Exercices de Pensée Politique*. Paris : Éditions Gallimard

Ariès, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Badinter, Elisabeth (1980). *O Amor Incerto: história do amor maternal*. Lisboa: Relógio D'Água

Barbosa Manuel (2006). *Educação e Cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Editora Labirinto

Barbosa, Manuel (Ed.) (2001). *Educação do Cidadão: recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM de Braga

Barbosa, Manuel (Coord.) (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho

Barbosa, Manuel (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho

Becchi, Egle e Júlia, Dominique (1998). *Histoire de L'Enfance en Occident : de l'antiquité au XVIII^e siècle*, Tomo I. Paris: Seuil

Betencourt, Ana *et al.* (1998). *Repensar a Cidadania*. Lisboa: Notícias Editorial

Burgoa, José (1998). *La Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: Editorial Tecnos

Cabanas, José M^a (2002). *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa

Canivez, Patrice (1995). *Éduquer le Citoyen?* Paris : Optiques Philosophie

Comissão Nacional dos Direitos da Criança (s/d). *II Relatório Aplicativo da Convenção dos Direitos da Criança em Portugal*. Lisboa: C.N.D.C.

Coll, César *et al.* (1994). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Editorial Graó

Crahay, Marcel (2002). *Poderá a Escola Ser Justa e Eficaz?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos

Cró, M^a de Lurdes (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Profesores*. Porto: Porto Editora

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação

De Singly, François (2004). *Enfants-adultes. Vers une Égalité de Statuts?* Paris: Universalis

Delors, Jacques (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto: Edições Asa

Ferreira, José e Estevão, Carlos (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique

Figueiredo, Ilda (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA

Fonseca, Aurora e Perdigão, Ana (1999). *Guia dos Direitos da Criança*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança

Formosinho, Júlia (Coord.) (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta

Formosinho, Júlia (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

Formosinho, Júlia (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora

Freinet, Celestin (1969). *Por uma Escola do Povo*. Lisboa: Editorial Presença

Freinet, Celestin (1973). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. S. Paulo: Editorial Estampa

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.

Galichet, François (1998). *L'Éducation à la Citoyenneté*. Paris: Anthropos

Giroux, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadania*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores

Gloton, Robert (1976). *A Autoridade à Deriva*. Lisboa: Editora Ulisseia

Guerra, Miguel (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA

Houssaye, Jean (1994). *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin

Le Gal, Jean. (2005). *Los Derechos del Niño en la Escuela – una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Leach, Penelope (1995). *Los Niños Primero*. Barcelona: Editorial Paidós

Liégeois, Delphine (2005). *La Démocratie Dans l'École. Gouvernance de l'École, Environnement Scolaire et Communauté Locale : pour une école démocratique en Europe*. DGIV/EDU/CIT 25 (2005). Strasbourg : Conseil de l'Europe

Mayer, Frederick (1976). *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Meirieu, Philippe (2004). *Faire L'École, Faire la Classe*. Paris: ESF Éditeur

Meirieu, Philippe (2004). *El Maestro y los Derechos del Niño: historia de un malentendido?* Pamplona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat

Meirieu, Philippe (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. São Paulo: Artmed Editora

Meng, Heirich (1953). *Coacção e Liberdade na Educação*. Lisboa: Moraes Editores

Moura, José (2000). Liberdade: escolha e obediência. Quadro Jurídico da Responsabilidade Disciplinar. Revista *Infância e Juventude*, Abril – Junho

Neves, Saúl (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora

Nóvoa, António *et al.* (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa

Palmer, Richard (1969). *Hermenêutica*. Lisboa : Edições 70

Patrício, Manuel (1988). A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*

Pinto, Manuel e Sarmiento, Manuel (1997). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Colecção Infans

Pinto, Manuel *et al.* (2000). *As Pessoas que Moram nos Alunos*. Porto: Edições Asa

Renaut, Alain *et al.* (2004). *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Renaut, Alain (2002). *La Libération des Enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy

Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*, Volume I. Mem-Martins : Edições Europa-América

Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio*, Volume II. Mem-Martins : Edições Europa-América

Sacristán, Gimeno (2005). *La Educación que aún es Posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Santomé, Torres (2006). *La Desmotivación del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata

Santos, Maria Eduarda (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza*. Lisboa: Livros Horizonte

Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana (2004). *Crianças e Miúdos : perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa

Saunier, Francis (s/d). *Em Defesa da Criança*. Lisboa: Edições Pórtico

Serrano, Gloria Pérez (1997). *Educação em Valores: como educar para a democracia*. São Paulo: Artmed Editores

Silva, José (2000). *Implicações da Formação Contínua nas Práticas do Professor*. Braga: Universidade do Minho

Spink, Mary (1994). *A Cidadania em Construção*. São Paulo: Cortez Editora

Teodoro, António e Torres, Alberto (2005). *Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento

Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1977). *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Paris: François Maspero

Xypas Constantin (2003). *Les Citoyennetés Scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France

Zão, Emília (1997). *A Educação da Criança e o Papel do Estado na Definição e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2. Outros Livros e Artigos Consultados

Actas do Congresso (1999). *Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Amnistia Internacional

Archard, David (1993). *Children, Rights and Childhood*. London: Routledge

Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Rio Tinto: Asa Editores

Becchi, Egle (1994). Retórica da Infância. *Perspectiva*, Ano 12, nº 12, p.p. 63-95

Becchi, Egle e Júlia, Dominique (1998). *Histoire de L'Enfance en Occident : du XVIII^e siècle à nos jours*, Tomo II. Paris: Seuil

Benavente, Ana (1992). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte

Campos, M^a dos Prazeres (2002). *Os Direitos da Criança: realidades e utopias*. Braga: Instituto de Estudos da Criança

Campos, Bártolo (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento

Campos, Bártolo (1992). *A Formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa*. VVAA. Formação pessoal e social. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Candeias, António (1993). Política Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas. *Inovação*, nº 6, p.p. 257-286

Cardoso, Júnior (1935). *Pestalozzi. Influência das Suas Ideias na Educação Moderna*. Porto: Edição do Centro de Publicações Escolares

Correia, Alberto (1994). A Educação em Portugal no Limiar do Século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, p.p. 7 - 30

Comary, Henry (Dir.) (1980). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Verbo

David, Elena (1999). *Espreitando as Margens de Abril: os direitos da criança e do jovem*. Almada: Associação Semear para Unir

Davies, Don (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte

Derouet, Jean-Louis (1992). *École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Éditions Métailié

Dewey, John (2002). *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água

Dumont, Louis (1992). *Ensaio Sobre o Individualismo – uma perspectiva antropológica sobre a cidadania moderna*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Durkheim, Émile (1994). *Sociedade, Educação e Moral*. Lisboa: Rés Editora

Estevão, Carlos (1999). Cidadania Organizacional e Políticas de Formação. *Revista de Educação*, vol. III, nº 1

Fagundes, Arlindo (1999). *Os Direitos da Criança*. Braga: Governo Civil de Braga

Fernandes, Rogério (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa

Ferreira, M^a Manuela (1995). *Salvar os Corpos, Forjar a Razão. Contributo para a análise crítica da criança e da infância como construção social*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Fonseca, Vítor (1999). Exclusão Escolar como Processo de Exclusão Social. *Revista Infância e Juventude*, Julho-Setembro

Gersão, Eliana (1994). *Relatório Relativo à Aplicação em Portugal da Convenção sobre os Direitos da Criança*. S.I.: S.N.

Godinho, Vitorino (1975). *Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: Edições Cosmos

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (s/d). Volume X. Lisboa: Editorial Enciclopédica

Henriques, Mendo (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa : Edições Plátano

Jacquard, Albert (1995). *Construire ses Savoirs – Construire sa Citoyenneté*. Lyon : Chronique Sociale

Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia

MacEwan, Ian (2003). *A Criança no Tempo*. Porto: Público Comunicação Social

Marques, Ramiro (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social – objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora

Neves, António (2003). *A Criança na História: do abandono à protecção*. S/I:S/N.

Nóvoa, António (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa

Paisance, Éric (1987). *L'Enfant, la Maternelle, la Société*. Paris : Puf

Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Perrenoud, Philippe (1995). *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris : L'Harmattan

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa

Portugal, Instituto de Apoio à Criança (1995). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: I.A.C.

Relatório Mundial sobre Educação (2000). *O Direito à Educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Edições Asa

Saramago, Sílvia (1994). As Identidades da Infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. *Sociologia e Práticas*, nº 16, p.p. 151-171

Sebastião, João (1995). Modos de Vida Marginais: o caso das crianças de rua de Lisboa. *Infância e Juventude*, nº 2

Sousa, M^a de Fátima (1999). *Os Direitos da Criança e as Crianças que não têm Direitos*. Braga: Instituto de Estudos da Criança

Souta, Luís (1994). Educação Multicultural e Formação de Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 32, p.p. 37-39

Vasconcelos, Teresa (1995). Maria Montessori. Cadernos de Educação de *Infância*, nº 35, p.p. 4-11

3. Base Electrónica de Dados e Documentos

Association Française Janusz Korczak – <http://korczak.fr/> afjk.org.

Carta Social Europeia (1961)

Carta Europeia dos Direitos da Criança (1992)

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000)

Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989)

Convénio nº 138 da O.I.T. (1973)

Convénio nº 182 da O.I.T. (1999)

Convénio Europeu Sobre o Exercício dos Direitos da Criança (1996)

Constituição da Republica Portuguesa

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1789)

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Decreto-Lei nº172-91 de 10 de Maio

Decreto-Lei nº115 – A/98, de 4 de Maio

Declaração de Genebra (versões de 1924 e 1948)

Declaração dos Direitos da Criança da ONU (1959)

Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966)

Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (1966)