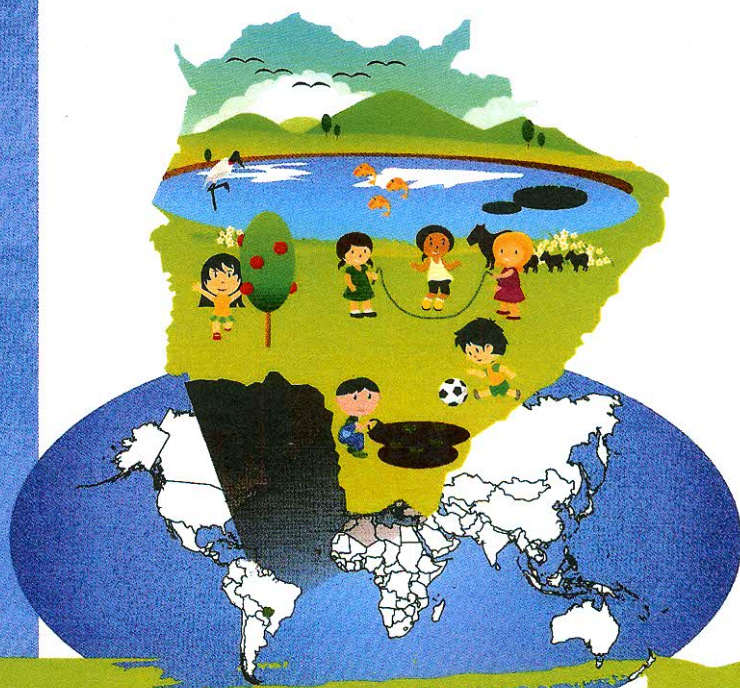


PRIMEIRA INFÂNCIA NO SÉCULO XXI

direito das crianças de viver, brincar,
explorar e conhecer o mundo



Early Childhood in the 21st Century: children's right to live, play, explore and learn about the world around them
Primera Infancia en el Siglo XXI: derechos de los niños de vivir, jugar, explorar y conocer el mundo
La Petite Enfance dans le 21^{eme} Sicle: le droit des enfants de vivre, jouer, explorer et comprendre le monde



Editora
Oeste



OMEP

Brasil - Brazil - Brésil

Organizadoras

Maria Aparecida Salmaze
Ordália Alves Almeida

INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento
Instituto da Educação - Universidade do Minho
Portugal

Uma educação infantil universalista?

A educação infantil não pode ser realizada sem que se analisem as condições sociais em que vivem as crianças. De época para época, de região para região, de contexto social para contexto social mudam as formas de vida das crianças, são diferentes os desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, diversificam-se os modos de interpretação do mundo e de ação de adultos e de crianças e as relações entre eles.

No entanto, a diferenciação das condições sociais em que se promove, gere e desenvolve a educação infantil não é, porventura, suficientemente tida em linha de consideração na maior parte dos programas educacionais e nos fundamentos das políticas públicas. Apesar do apelo à contextualização da ação educativa que, por vezes, é proferido e não obstante a crescente importância que vem adquirindo a educação infantil em ambientes multiculturais, o que é dominante no pensamento político e na ação pedagógica continua

sendo uma visão a-histórica, universalizada e socialmente vazia da educação das crianças em situação pré-escolar.

A expressão dessa visão são os “modelos pedagógicos” e as diretrizes educacionais de pendor universalista. Com efeito, a educação infantil continua demasiado presa aos modelos que conformam as práticas quotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações. A educação infantil não costuma ver e escutar, de forma atenta e interessada, o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem. Na repetição cíclica dos mesmos movimentos, não atende suficientemente a quem os faz e o que neles ocorre de sentido e novidade.

Ao fixar-se em modelos pedagógicos pré-estruturados, assentes em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam num sistema articulado de pressupostos sobre o que é uma criança – assim totalizada como um objeto abstrato – uma parte importante da educação infantil contemporânea ignora ou rasura a realidade concreta das crianças que estão nas creches, escolas e jardins-de-infância, os seus códigos culturais, as suas pertenças étnicas e de classe, as suas formas singulares de ser e de agir.

Como compreender este enviesamento da educação infantil face à diversidade social? A meu ver, há razões que a explicam do ponto de vista epistemológico e político. A razão epistemológica por que isso acontece é a existência numa “crença”, em larga medida gerada no interior da pesquisa psicológica desenvolvimentista, sobre a infância, enquanto condição humana de pendor universal, marcada por etapas ou graus de desenvolvimento, suscetíveis de serem analisadas em si mesmas, potenciando formas de intervenção marcadas pela lógica do “aproveitamento ótimo” das condições de desenvolvimento propiciadas por cada uma das referidas etapas.

Ora, essa visão universalista tende a ocultar uma série de aspetos centrais.

Em primeiro lugar, a infância não é um facto natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais de existências; o carácter histórico da infância como categoria social, é desde Ariès (1973), um dado adquirido nas ciências sociais, mesmo se merecem alguma controvérsia as específicas características dos processos simbólicos que ao longo do tempo tematizaram as crianças como um grupo humano específico, em razão da sua natureza e da sua relação com os adultos. Em segundo lugar, no mesmo plano sincrónico, crianças pertencentes a diferentes grupos culturais são sujeitas a processos socializadores muito variados, determinados por valores sociais, culturais e religiosos distintos, por diferentes formas de inserção societal e por processos de afiliação igualmente diversificados; a antropologia da infância (cf LeVine & New, 2008.) e a psicologia cultural da infância (Rogoff, 2003) têm vindo a enfatizar de forma marcante essas diferenças. Em terceiro lugar, apesar de a infância ser uma categoria social permanente (Qvortrup, 1991), as mudanças sociais têm uma profunda influência nos processos de “generatividade” (Honnig, 2009), isto é, de estabelecimento das relações entre gerações distintas.

A infância, em suma, é uma condição mutável, histórica e socialmente situada. Como defender então uma educação da infância modelada por uma conceção universal de criança, presa a modelos pedagógicos fixos, desfocada da análise sociológica das condições reais de existência da infância e da escuta sensível dos modos de ser e de comunicar das crianças na sua concretude?

A razão política por que a educação infantil tende predominantemente a ser pensada fora do quadro social de existência das crianças é, paradoxalmente, decorrente da despolitização de

toda a educação, no quadro do espectro ideológico dominante. Desde a sua génese, a educação foi um facto político; foi-o, por acumulação de razões, ainda mais no caso da educação pública. A educação infantil emergiu e desenvolveu-se, a partir das suas diferentes origens e sob pressões sociais distintas (cf. sobre a origem e desenvolvimento da educação infantil, entre outros, Plaisance, 2004; Chamboredon e Prevot, 1982; Kuhlman, 1998), em torno de projetos sociais que afirmaram o primado da educação das crianças em torno de valores frequentemente conflituais: o resgate das gerações mais novas do obscurantismo religioso; a proteção filantrópica; a promoção de um ideal de homem e cidadão; a preparação precoce das elites; a ocupação e guarda das crianças para libertar a força de trabalho das suas mães; a construção da igualdade social pela educação universal; a promoção de ideais nacionalistas; a prevenção do insucesso escolar; a segregação eugénica dos “desvalidos”; a compensação do deficit socioeconómico das famílias pobres; a expansão da criatividade infantil; os direitos da criança, etc.

Como então rasurar a natureza política da educação infantil? Todavia é isso que as políticas hegemónicas têm vindo a realizar (designadamente na Europa, mas não só), quando pretendem reduzir a educação a um conjunto de “metas”, que corporizariam dimensões mensuráveis de desenvolvimento e de aprendizagem e em torno das quais se estabelecem as orientações curriculares, os *standards* de desempenho aspirado, os padrões de competência de crianças e de professores/as e educadores/as. A tecnicização assim pretendida tende a fazer ignorar a natureza política da ação educativa e a configurar o campo da intervenção pedagógica como o terreno de promoção da “*one best way*” para a educação das crianças. Ora, estas são, inescapavelmente, entendidas como sujeitos educáveis segundo padrões predefinidos, relativamente independentes dos contextos sociais de existência.

O efeito da sonegação da natureza política da educação infantil é ampliado pela adoção de uma economia capitalista da educação que promove o mercado da educação infantil, seja na competição entre entidades privadas, seja na adoção por entidades públicas de lógicas empresariais, quando não de terceirização de serviços educativos próprios. A mercadorização da educação infantil é a extensão ao campo educativo do modelo capitalista avançado de sociedade, por efeito da colonização global das instituições e da vida quotidiana pelo princípio concorrencial de mercado e pela redução dos atos e factos sociais à categoria de bens transacionáveis: A educação é, nesta lógica, entendida como uma mercadoria que se vende e que se compra, as famílias como clientes, os professores/as e educadores/as como “colaboradores” e as crianças como produtos de valor acrescentado.

Deste modo, um pouco por todo o lado, as escolas infantis atraem um conjunto de empresas que se propõem vender o projeto político pedagógico, a formação contínua dos profissionais da educação, os materiais de apoio pedagógico, os manuais de fichas e de atividades. Apresentam essas empresas, para seu crédito, credenciais fundadas em não se sabe que centros periciais de referência, e fichas, escalas e outra parafernália testada em não se sabe quantas outras escolas e instituições educativas. Todavia, o que não trazem é essa capacidade que só o professor ou a professora de educação infantil solidamente formado/a possui para ouvir as crianças, na concretude da sua condição humana e social, e de, com elas, construir dinâmicas educativas relevantes e significativas.

Os profissionais da educação podem ser facilmente atraídos para a armadilha da despolitização da educação infantil, em consequência de processos de formação profissional que tecnicizam a ação educativa – especialmente quando são sustentados em teorias sistémicas do currículo, em conceções psicológicas

desenvolvimentistas e em teorias da organização escolar burocrático-gestionárias - e da redução do seu papel nas escolas e agrupamentos educativos a meros executantes de determinações geradas na respetiva tecnoestrutura administrativa.

Uma visão crítica do processo de descontextualização social e de despolitização da educação infantil não pode deixar de, em primeiro lugar, proclamar a necessidade de priorizar a análise das condições sociais contemporâneas em que a infância se constitui como grupo geracional, permanente na sua estrutura definida pela posição relativa face aos adultos, mutável nas condições de existência em transformação incessante e, em segundo lugar, de definir as linhas políticas da educação infantil em torno dos direitos da criança.

A infância na contemporaneidade

Os traços que marcam a condição social da existência humana na sociedade contemporânea, dominada pelo modelo social e económico hegemónico do capitalismo avançado, têm merecido uma profunda reflexão e análise pela Sociologia contemporânea. Podemos definir como vetores dominantes no capitalismo avançado a globalização hegemónica no plano das relações políticas, económicas e sociais, à escala mundial, e o individualismo institucionalizado, no plano das relações interpessoais e da construção social das subjetividades.

A globalização corresponde a uma fase de desenvolvimento da sociedade capitalista que se caracteriza pela transnacionalização do capital financeiro, pela deslocalização das empresas, pela abertura dos mercados mundiais, pela criação de múltiplas instâncias de regulação política e mundial, como o G8 e o G20, pelo poder das agências internacionais, tais como a Organização Mundial do Comércio, o FMI, o Banco Mundial, pela difusão de uma cultura global fortemente ancorada na indústria de produção de conteúdos

mediáticos, pela hegemonia de modelos relacionais dominados pela ideia da competitividade, da performatividade e da eficácia.

A globalização é caracterizada por um desenvolvimento económico sem precedentes históricos, acompanhado de um fortíssimo agravamento das desigualdades sociais, entre os mais ricos e os mais pobres, as regiões geopolíticas e económicas centrais, semi-periféricas e periféricas e, dentro de cada uma dessas regiões e países, entre grupos e contextos sociais distintos. Ao mesmo tempo, a prevalência de uma economia fortemente competitiva expande-se de um modo predatório sobre os recursos naturais, gerando problemas ambientais de grande dimensão e profundas consequências, com implicações imediatas no esgotamento de recursos básicos, como a água em certas regiões do globo, e com consequências a longo prazo que se adivinham absolutamente trágicas. A desregulação inerente às formas de governação económica e política dominante gera crises de grande profundidade, como a que se vive na atualidade na Europa, com destruição de economias inteiras de alguns países, aumento para níveis recorde das taxas de desemprego e enfraquecimento profundo da proteção social. Mas a globalização também gera resistência, e a emergência de movimentos de alternativa política e cultural, em todo o mundo, exprimem, embrionariamente, outros modelos de organização social à escala global.

O individualismo institucionalizado, por seu turno, é a expressão cultural da globalização: ele exprime um programa socialmente construído de existência em comum (é por isso que é “institucionalizado”, não se trata de uma atitude ou de uma simples opção) e caracteriza-se pela exigência de cada um e de cada uma em ser responsável pela construção das suas próprias vidas, num quadro geral de fragilização das redes institucionais de suporte e de enfraquecimento das identidades coletivas. Os indivíduos são

lançados no jogo social e é-lhes pedida a competência para disputarem as oportunidades do processo concorrencial sobre o emprego, os lugares sociais, as posições de poder, os recursos, até os afetos.

A figura do humano que resulta desse jogo estabelece-se entre dois padrões mediaticamente construídos: a do vencedor, que realiza uma elevada performance social a partir de qualidades que lhe são atribuídas de criatividade, coragem, audácia, competência, auto-domínio, influência e atratividade, e o perdedor, incompetente e incapaz de participar nesse jogo com armas à altura das circunstâncias. É claro que esta narrativa, sustentada numa visão agonística da vida - isto é, de disputa sem cartel - escamoteia o facto de que o jogo é sempre estruturado a partir de regras, perante as quais nem todos são iguais. A possibilidade de se ser vencedor ou perdedor está inscrita na condição social de cada um e não é a resultante simples da vontade ou da capacidade individual. “*Vidas desperdiçadas*” é o título de um livro de Z. Bauman (2006) que caracteriza bem a condição do “perdedor”, isto é da vítima de um jogo social de desqualificação social. Que esta seja “*uma sociedade malsã*” (título de um livro de A. Ehrenberg (2010), não admira, portanto.

Globalização e individualismo institucionalizado são, pois, o quadro histórico em que nascem as crianças hoje. Que expressão tem esse quadro nas suas vidas? E que consequência para a educação infantil? A globalização afeta as crianças num sentido ambivalente. Por um lado, o acréscimo das desigualdades sociais que está associado à fase atual de desenvolvimento do capitalismo avançado cria trajetos geracionais completamente diferentes: a infância é, com efeito, uma categoria geracional marcada por profundas marcas de desigualdade, de tal modo, que, contrariamente a algumas intenções uniformizadoras (cf., eg., Qvortrup, 2010), não se pode ignorar a

profunda heterogeneidade que marca as possibilidades de vida das crianças de meios sociais distintos. Assumir essa heterogeneidade e constituir os estudos da criança a partir das realidades das crianças pobres, no quadro da globalização hegemónica acentuada pela crise contemporânea, constitui-se num programa com profundas implicações no conhecimento da infância, na construção das políticas públicas e na reflexão pedagógica (Sarmiento e Marchi, 2008).

A globalização hegemónica exprime-se, igualmente, na difusão entre as crianças de produtos da indústria cultural transnacional, que tendem a tornar todas as crianças consumidoras potenciais das mesmas marcas, objetos, brinquedos, roupas e acessórios. Qualquer criança que entra na escola infantil conhece já personagens como o Noddy e produtos da Hello Kitty, prefere os ténis da Nike ou da Adidas (mesmo que lhe seja impossível aceder à sua compra) e reconhece personagens do mundo mediático global, dos corredores de automóveis à princesa mais em moda. A indústria cultural impregna o mundo das crianças, inunda o seu imaginário e se se pretende impedir (justamente) a sua entrada pela porta da escola, ela penetra furtivamente pela janela. Uma vez mais, aqui, não faz sentido ignorar as crianças reais no mundo em que vivemos.

Mas a globalização influencia as crianças também através da difusão universal dos direitos da criança. O movimento pelos direitos das crianças, gerado a partir da aprovação, em 20 de novembro de 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) – com todas as contradições em que esta se enreda, do conflito entre a lei escrita e a lei praticada, à ambiguidade entre obrigações do estado e proclamações retóricas (cf. Reynaert et al., 2009) – constitui um impulso essencialmente generoso e, sobretudo, exprime uma conceção da criança que é profundamente renovada: a da criança cidadã, competente e participativa.

Por seu turno, o individualismo institucionalizado exprime-se nas crianças mais pequenas, não apenas em atitudes precocemente orientadas para a competitividade, perturbadoras de um impulso genuíno nas crianças para “fazer amigos” e para a solidariedade (todas as professoras e professores de educação infantil conhecem histórias de crianças incitadas frequentemente pelos pais para serem as melhores, as mais fortes, as mais capazes, as mais amigas da professora...), mas, sobretudo, no princípio da autonomia. A autonomia individual é a condição da afirmação do indivíduo perante si e perante os outros. Ora, a autonomia, é, também, ambivalente. Enquanto princípio educativo, no quadro de uma pedagogia para a autonomia e a participação (cf. Bae, 2009), constitui-se como um valor inestimável e é uma condição mesma do desenvolvimento humano. Mas a autonomia necessita de ser declinada juntamente com a solidariedade, porque nenhuma criança – ninguém! - cresce sem os outros, contra os outros ou sem criar laços com os outros. Esta declinação é uma decisiva responsabilidade formativa dos professores e professoras da educação infantil.

A educação infantil é chamada a responder às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e na sua alteridade. Trata-se de, sem modelo pré-formatados, atualizar a missão de sempre da educação infantil na mutável realidade social. Afirmar os direitos da criança como orientação política da educação infantil pode ser uma via segura de adequação à infância contemporânea.

Educação infantil e direitos da criança – perspectivas de ação pedagógica

A assunção dos direitos da criança como referencial para a educação infantil não significa necessariamente a adoção de uma

atitude acrítica da CDC nem, muito menos, a mitificação dos direitos enquanto programa suficiente de emancipação social. A CDC é um documento resultante de uma conjuntura histórica e apesar de ser o documento de direito internacional com maior reconhecimento jurídico à escala global tem incompletudes, contradições e insuficiências que carecem de ser superadas. No entanto, constitui a base de um consenso possível, a partir do qual se podem desenhar políticas mais amplas e com maior capacidade de transformação social. Sobretudo, para o que nos interessa, a CDC são a base de uma clarificação de direitos da criança que podem fundamentar politicamente a educação infantil e estabelecer as bases de uma ação pedagógica contextualizada, socialmente atenta aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadora da diversidade e verdadeiramente centrada nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros.

A adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil. Isto significa que a educação infantil não se subordina a uma lógica exógena aos seus próprios sujeitos, seja ela a da promoção de uma visão da sociedade, a da preparação do futuro, a da prevenção do risco educativo ou social, a da compensação de *deficits* sócio-culturais, a da modernização, ou outra qualquer. Não. A educação infantil tem a sua justificação nas próprias crianças, no seu desenvolvimento integral e na plenitude dos seus direitos de proteção da identidade e prevenção de qualquer tipo de risco, de provisão das necessidades básicas e de satisfação das condições de crescimento saudável e com plena inclusão social, de participação na vida em comunidade.

A educação infantil assente nos direitos da criança supõe a universalização do acesso das crianças - o que, é bom de entender,

não significa a adoção de uma orientação universalista na sua orientação pedagógica ou mesmo nas modalidades organizacionais em que se concretiza – exige que seja excluído qualquer tipo de discriminação na sua frequência e tem implícita uma ação do Estado na garantia da referida universalização e não discriminação. A competitividade social implícita na lógica mercantil e privatística, própria das políticas neoliberais, é incompatível com uma conceção de educação infantil assente nos direitos da criança, exatamente porque gera desigualdade e esta é antagónica da universalização e da não discriminação.

Delinearemos quatro linhas de desenvolvimento de um programa de intervenção em educação infantil assente nos direitos da criança, que perspetiva as escolas e jardins-de-infância como organizações democráticas. Essas linhas são: i) organizar a educação infantil como um campo de possibilidades; ii) pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas; iii) construir a escola ou jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças; iv) organizar a escola ou jardim-de-infância como uma pólis.

Organizar a educação de infância como um campo de possibilidades significa, prioritariamente, estruturar o projeto político-pedagógico a partir das realidades sociais e culturais das crianças. A primeira coisa que se pede ao professor/a ou educador/a da infância é a capacidade de auscultação das crianças, com vista à interpretação e entendimento da sua linguagem, das suas oportunidades, das suas formas de inserção no contexto social e cultural em que vive.

A formação desses/as profissionais em metodologias de observação e análise das crianças e dos seus contextos sociais torna-se, neste sentido, determinante. Uma orientação fortemente indutiva, sustentada numa pedagogia da escuta, criativa no entendimento das respostas necessárias aos seres humanos concretos que as crianças são, é incompatível com orientações modelizadas,

estruturadas com base em itens padronizados, geradas nas concepções abstratas da criança e no vazio social. Isto não significa que se possa desperdiçar o pensamento pedagógico, gerado, é verdade, quase sempre a partir de visões abstratas; significa, outrossim, a sua utilização ao serviço da referida orientação indutiva e enquanto elemento fecundante da criatividade pedagógica.

Mas partir das realidades sociais e culturais das crianças não quer dizer que nelas se deva permanecer. As crianças têm uma infinita capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento, que só se poderá respeitar e ampliar se se partir do que as crianças sabem, compreendem, desejam e aspiram. Assim, o que se propõe é identificar os saberes das crianças para intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização, aprofundamento e ampliação, partindo dos quotidianos e conjugando na imprevisibilidade da vida concreta a ação pedagógica.

À linha da descoberta das infindáveis perspetivas que a educação da infância como campo de possibilidades proporciona articula-se bem com esta outra linha que consiste em **pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas**. Esta linha entra em rutura com a concepção tradicional da instituição educativa como lugar de transmissão de cultura; essa concepção supõe a existência de uma cultura única – a que se visa transmitir – e a existência de um vazio cultural no destinatário do processo transmissivo. Ora, não apenas a cultura é múltipla como ninguém é vazio de cultura. As crianças são sujeitos de cultura. As culturas infantis são esse lugar onde as crianças, pela interação com os seus pares e com os adultos, constroem processos de simbolização do mundo e com eles estruturam a sua relação com o mundo e com os outros e desenvolvem a sua ação (Sarmiento, 2004).

As culturas infantis são atravessadas pela pluralidade das experiências das crianças. As culturas infantis são um entre-lugar (Bhahba, 1998), espaço de interceção de universos simbólicos

esessos e densos. O trabalho pedagógico a fazer no jardim de infância é, por isso, uma ação de pôr em diálogo, interpretar e reconstruir, os universos simbólicos que se intercetam nas criança através da linguagem e das suas múltiplas formas de expressão: cultura informal decorrente da educogenia familiar, ela própria plural, diversa e até contraditória, e a cultura formal que a escola exprime; as culturas infantis e os valores e conteúdos democráticos do património cultural da sociedade; a cultura global e as cultura diferenciadas das comunidades, etnias e outros grupos sociais.

O entendimento da escola infantil ou jardim-de-infância – de acordo com a terminologia que se usa no Brasil e em Portugal respetivamente -- como lugar de encontro de culturas elimina o dilema, amiúde mal colocado, entre aprendizagem e educação infantil. A educação infantil – apesar de várias pretensões e funestas orientações no sentido contrário - não é uma educação escolar, no sentido em que lhe não preside a forma escolar (Vincent, 1994), não tem por intencionalidade a transmissão da cultura escrita e da aprendizagem numérica, nem visa desencadear um processo cumulativo de aprendizagem do conhecimento científico. Porém, nada impede que a cultura escrita, o número e o conhecimento científico estejam presentes na escola infantil ou jardim-de-infância, enquanto componentes do diálogo cultural que nele tem lugar. Com a condição de não se constituir como *a cultura* da escola infantil.

Mas a escola infantil ou o jardim-de-infância não são apenas um lugar de cultura. São também um lugar de vida, na multiplicidade das suas manifestações. **Construir a escola e jardim-de-infância como o mundo de vida das crianças** constitui por isso uma linha essencial na educação infantil assente nos direitos da criança. Não fica à porta da escola nenhum dos problemas ou dimensões que ocupam a vida das crianças: o seu corpo, as suas relações familiares, a sua condição social, o seu género, os seus gostos

e aspirações, os seus hábitos, a sua pertença étnica e cultural. Por isso, não pode a escola infantil ou jardim-de-infância alhear-se da vida das crianças; é um momento dessa vida, que tem um antes e um depois, espacial e temporal.

A concretização dos direitos da criança exige amiúde que a escola ou jardim-de-infância estabeleça canais comunicativos com as pessoas e as instituições que rodeiam a criança. Não se trata apenas de garantir condições de aprendizagem sucedidas, mas, mais alargadamente, de garantir uma vida saudável às crianças, de prevenir situações de abandono e de maltrato, de estabelecer as condições de bem-estar individual e social. A escola não pode fazer tudo; mas é inestimável o valor do que pode fazer pela promoção dos direitos. Para tanto, necessita de se assumir como um elo da política social. Isso significa uma atitude de articulação e cooperação com as estruturas promotoras de políticas públicas no espaço onde intervém, com salvaguarda da sua autonomia. E significa, outrossim, a criação das condições internas que garantam que as crianças se possam sentir bem, em todas as suas dimensões.

Esta configuração da escola infantil ou jardim-de-infância como elo da política social atribui-lhe uma indesmentível dimensão política. Essa dimensão é ampliada pela sua configuração como lugar de participação cidadã. **Organizar a escola ou jardim-de-infância como uma pólis** é a proposta educacional que tem vindo a ser identificada e formulada por um conjunto de educadores atentos ao valor da participação infantil cf. (Dhalberg, Moss, Pence, 2003).

Nos seus contextos educativas as crianças desenvolvem uma identidade individual e social. Ao partilharem de uma experiência, constroem valores e definem horizontes de referência e interpretação da vida em comum. Nos laços sociais que entre si estabelecem e que criam com os adultos são chamadas a tomar opções, dirimir conflitos e articular interesses. A experiência que estabelecem é um aspeto

central do seu desenvolvimento. Há, *grösso modo*, duas formas de conduzir e gerir essa experiência. A primeira consiste em determinar previamente as regras da vida em comum e estruturar os quotidianos a partir de pautas fixas, competindo aos professores/as e educadores/as realizar a socialização comportamental e normativa das crianças. Estabelece-se, deste modo, um princípio hierárquico de funcionamento, que se torna possível através da imposição da norma e da sanção face ao desvio. A segunda consiste em estabelecer uma regra única de funcionamento: tudo será decidido em função da participação ativa das crianças na criação das normas da vida em comum e da análise das situações críticas. Estabelece-se, deste modo, uma espécie de cidade autorregulada, na qual os professores/as e educadores/as fazem parte, adotando a função principal de facilitadores da participação de todos, sem discriminação, na vida coletiva.

A participação das crianças nas suas instituições é uma medida da cidadania infantil. A *polis* educativa é a metáfora mesmo da educação infantil enquanto expressão dos direitos da criança. A criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. A educação infantil só conseguirá ser esse lugar socialmente enraizado dos plenos direitos da criança se se potenciar como a cidade onde as crianças podem usufruir de uma cidadania plena: social, porque são respeitadas e protegidas; cognitiva, porque aí é o lugar das culturas infantis e da plena afirmação da alteridade; institucional, porque são consideradas como membros pleno da instituição educativa, na qual participam e contribuem para a construção da vontade coletiva; íntima, porque é salvaguardada a sua plenitude como seres singulares e exclusivos, face ao qual se estabelece uma ética de respeito.

Referências:

- ARIES, Philippe. *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris. Seuil. (1^o Ed.:1960), 1973.
- BAE, Berit. **Children's right to participate** - challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17: 3, 391 — 406, 2009
- BHABHA, Honi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte. UFMG, 1998
- BAUMAN, Zygmunt. *Vies Perdues. La modernité et ses exclus*. Paris. Payot, 2006
- CHAMBOREDON, J.C. E PRÉVOT, J. **O Ofício de Criança**, in S. GRÁCIO e S. STOER, *Sociologia da Educação II. Antologia - A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Livros Horizonte (51-77), 1982
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003
- EHRENBERG, Alain. **La Société du Malaise**. Paris. Odile Jacob, 2010
- HONNIG, Michael-Sebastien. **"How is the Child Constituted in Childhood Studies?"** In: QVORTRUP, J., CORSARO, W. A., HONIG, M.-S. (eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan 2009, p. 62–77, 2009.
- KHULMAN JR. Moises. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. São Paulo, Mediação, 1998
- LEVINE, Robert A. & NEW, Rebecca S. **Anthropology and Child Development**. A Cross-cultural reader. Malden, MA. Blackwell Publishing, 2008
- PLAISANCE, Eric. **Para uma Sociologia da Pequena infância**. *Educação e Sociedade*, vol. 25, nº86: 221-241, 2004
- QVORTRUP, Jans. **Childhood as a Social Phenomenon** - An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial - Report 36/ 1991. Vienne European Centre, 1991.
- QVORTRUP, Jans. **A infância enquanto categoria estrutural**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010

REYNAERT, Didier; BOUVERNE-DE BIE, Maria; VANDEVELDE, Stijn. A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood* Vol. 16(4): 518-534, 2009

ROGOFF, Barbara. **The Cultural Nature of Human Development**. Oxford. Oxford University Press. 2003

SARMENTO, Manuel Jacinto. "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade", In M. J. Sarmento e A B. Cerisara (Org), Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa, 2004

SARMENTO, Manuel J; e MARCHI, Rita de Cássia, **Radicalização da infância na segunda modernidade**. Para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4: 91-113, 2008

VINCENT, Guy (Dir.). **L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?** Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles. Lyon. Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-47, 1994