Dedico esta tese à Mizé e Zé Carlos, meus pais e

à Ale (*in memorian*)

Agradecimentos

Tive a honra de ter sido orientada pelo Prof. Doutor Manuel Jacinto Sarmento, a quem agradeço todo o esforço, dedicação e estímulo constante. O rigor e a capacidade científica que tem foram para mim um processo de aprendizagem.

Muitos foram os que me ajudaram na elaboração desta tese e a quem gostaria de agradecer.

À Fatinha, Anabela, Manuel, Ana Margarida, Irene, Zé Luís, Patrícia, Natália, Manuela, Teresa, Altina, Luísa, Mindita, Kátinha, Cleia, Ivan e Nido, todo o carinho, paciência, apoio e amizade.

Um especial agradecimento à Eloísa Candal Rocha e ao João Josué Filho, professores na Universidade Federal de Santa Catarina e investigadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN). Foi um período em que a sua ajuda, os seus vastos conhecimentos, disponibilidade, apoio e carinho permitiram a realização do trabalho de campo em Florianópolis e me proporcionaram todo um conjunto de novas aprendizagens. Um bem haja para a "minha família brasileira".

Às Professoras Carmélia Pontes, Isabel Palma, Lurdes Conceição, Filomena, Lígia Silva, Cármen Silva (Barcelos), Noeli Welter (Florianópolis) e Marines (MST), uma palavra de gratidão pela disponibilidade, profissionalismo, simpatia, disponibilidade e os saberes que comigo partilharam. Sem elas este trabalho não poderia ter sido feito.

Agradeço à Verônica Müller, professora e investigadora da Universidade Estadual de Maringá, membro do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) e militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a amizade, a disponibilidade constante, o ter-me proporcionado conhecer o trabalho desenvolvido pelo Movimento e ter permitido a minha participação nas actividades, que foram uma aprendizagem de vida incrível. Aos educadores Álvaro, Josi, Renata, Paula e Paulinha um especial agradecimento. A sua dedicação e militância fazem-nos acreditar que outro mundo é realmente possível. Aos professores e investigadores do PCA a partilha de saberes, a disponibilidade e a simpatia com que me receberam. Não poderia deixar de agradecer ao Piatã e ao Iker o carinho, a amizade e os bons momentos.

A toda a família Arenhart, que recordo com muito amor e amizade, que me acolheram na sua casa. Quero que saibam que foi um privilégio poder conhece-los.

Agradeço à Maria Crippa, da Gerência Regional de Educação (GEREI) do Município de Chapecó, as diligências que tomou e o apoio que sempre lhe senti.

Para o Marcus e a Maria um abraço especial, pela lição de vida, pela forma como me receberam em sua casa, pelo esforço, pelo sacrifício da luta pela terra e por um mundo melhor e pelos quilos a mais que me proporcionaram. Assim como a todos os assentados e acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a forma incrivelmente generosa e interessada com que me receberam e participaram nas actividades desenvolvidas.

Finalmente, mas não menos importantes, agradecer à Maria José Tomás e ao José Carlos Tomás, meus pais, todo o amor e apoio que me deram em todos os sentidos. Com a esperança de que tudo isto sirva para lhes mostrar não ter sido completamente perdida a educação que se esforçaram em me dar. Á Mané, minha irmã, Cláudia, minha tia, às minhas avós Ana e Tina o amor, a paciência e os mimos para eu poder resistir a esta viagem.

Aos meus colegas do Instituto de Estudos da Criança agradeço as palavras de incentivo. E à Cristina Reis, António Lourenço, Beatriz Gouveia, Claúdia Bueso e Ricardo Ribeiro a ajuda indispensável que me proporcionaram.

Aos meus alunos, que durante todo o processo de elaboração da tese estiveram presentes, me compreenderam e apoiaram o meu sincero agradecimento. Os debates teóricos e metodológicos que tivemos durante as aulas contribuíram para a realização deste trabalho de investigação e sua a compreensão face ao cansaço que muitas vezes sentiram da minha parte pela sobreposição da docência com este trabalho de investigação.

Agradecer ao Raul o amor, a compreensão, o carinho e a paciência sobretudo nas fases mais difíceis.

E a todas as crianças que participaram neste trabalho o meu sincero agradecimento.

Resumo

*Há muitos mundos no mundo…*Direitos da Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.

Esta investigação integra-se no ramo de doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento de Sociologia da Infância.

É objectivo deste trabalho escutar e ler, *no sentido de interpretar*, os discursos das crianças sobre os seus direitos e as representações que têm sobre si, sobre as outras crianças, sobre os direitos da criança e sobre o mundo. Iniciamos o trabalho com algumas interrogações: como é que as crianças pensam o mundo? Como vêem a sua acção nesse mundo? Que imagens e concepções têm dos seus direitos, de si e dos outros, também crianças, num contexto e num processo de trocas culturais e simbólicas? Estas questões traduziram-se numa investigação sociológica com três dimensões centrais: a globalização, a infância e os direitos da criança. Trata-se de considerar as crianças como actores sociais e tornar as suas experiências em presenças, combatendo deste modo um olhar sobre a infância que permanece deslocado, desfocalizado e marginalizado.

O trabalho de campo com crianças e as respectivas professoras decorreu em contexto escolar público, de Outubro de 2004 a Abril de 2006. Para além do trabalho desenvolvido com as crianças das escolas em Barcelos (Portugal) e Florianópolis (Brasil), os estudos de caso incluídos neste trabalho de investigação são feitos com crianças de movimentos sociais: o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Estes estudos têm como principal objectivo revelar algumas dimensões das culturas da infância das crianças desses movimentos sociais, a partir da sua "voz". Os estudos de caso mostram múltiplos cruzamentos e articulações entre temáticas e entre crianças que participaram no trabalho de investigação o que nos permitiu "levantar a ponta do véu", com o objectivo de proporcionar um visão inicial, *de tipo aproximativo*, acerca das crianças de movimentos sociais.

Uma das principais premissas deste estudo foi ultrapassar a ideia de "pureza" metodológica, sobretudo pela especificidade da problemática da infância. Tratou-se de considerar princípios metodológicos amplos e flexíveis, pouco vinculados a critérios rígidos, numa perspectiva teórica crítica sobre a infância no contexto da(s) globalização(ões).

Abstract

There are many worlds in the world.…Children's Rights, Children's Cosmopolitism and Children's Social Movements – dialogues between Portuguese and Brazilian children.

This research is included in a Child Studies PhD, in the area of Sociology of Childhood.

This work aims to listen and read, *as in interpreting*, children's discourses about their rights and representations of themselves, other children, children's rights and the world they live in. The work starts by posing a few questions: how do children see the world they live in? What do they think about the way they act in that same world? What kind of images and concepts do they have about their rights, themselves and others, including other children, in a context and process of cultural and symbolic exchanges? These questions were translated into a sociological research which comprises three main themes: globalization, childhood and children's rights. It is about seeing children as social actors and making them present through their experiences, this way contradicting the current displaced, unfocused and marginalized look over childhood.

The field work with children and their teachers took place in public school settings, from October, 2004 to April, 2006. In addition to the work developed with children of Barcelos (Portugal) and Florianópolis (Brazil), case studies included in this research involve children from social movements such as: Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Landless Workers Movement) and Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) (National Movement of Street Boys and Girls). These studies' main goal is to unveil some of the dimensions of these children's childhood cultures through their own 'voice'. The case studies show multiple intersections and articulations among topics and children involved in the research, which allowed us to 'lift a tip of the veil' in order to present an initial view of children from social movements.

One of the main premises of this study was to overcome the idea of methodological "purity", especially due to the specific nature of issues concerning childhood. It consisted of considering comprehensive and flexible methodological principles, very little tied to strict criteria, in a critical theoretical perspective on childhood in the globalization context.

Résumé

*Il y a beaucoup de mondes dans le monde…*Droits de l´enfant, cosmopolitisme enfantin et mouvements sociaux des enfants - dialogues entre enfants du Portugal et du Brésil.

Cette recherche s'intègre dans la branche du doctorat de l´étude de l´enfant, dans le domaine de la connaissance de sociologie de l´enfance.

L´objectif de ce travail est d'écouter et de lire, *dans le sens d'interpréter,* les discours des enfants concernant leurs droits et les représentations sur eux- même, sur les autres enfants, sur les droits de l´enfant et sur le monde.

Au début du travail nous nous sommes posé beaucoup de questions: comment est-ce que les enfants pensent le monde? Comment voient-ils leurs actions dans ce monde? Quelles images et quelles conceptions ont-ils au sujet de leurs droits, d'eux-mêmes et des autres, dans un contexte et selon un procédé d'échanges culturels et symboliques? Ces questions se traduisent en une recherche sociale à trois dimensions centrales: le globalisme, l´enfance et les droits de l'enfant. Il faut aussi considérer les enfants comme des acteurs sociaux et rendre leurs expériences réelles, tout en jetant, de cette façon, un regard déplacé, flou et marginalisé sur l'enfance.

Le travail effectué sur le terrain avec les enfants et les professeurs a eu lieu dans un contexte scolaire public, d'octobre 2004 à avril 2006. Outre le travail développé avec des enfants des écoles de Barcelos (Portugal) et de Florianópolis (Brésil), les études de cas incluses dans ce travail de recherche sont faites avec des enfants de mouvements sociaux: "Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra" (MST) et le "Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Ces études ont pour principal objectif celui de révéler quelques dimensions des cultures des enfants appartenant à ces mouvements sociaux, à partir de leurs "voix". Les études de cas nous montrent de multiples croisements et articulations entre les thèmes et entre les enfants qui participent dans cette recherche, ce qui nous a permis de «soulever un petit morceau du voile» dans le but de proportionner une vision initiale, *du type approximatif,* au sujet des enfants de mouvements sociaux.

L'une des principales prémisses de cette étude a été celle de dépasser l´idée de "pureté" méthodologique, surtout en ce qui concerne la spécificité de la problématique de l'enfance. Nous avons surtout considéré les principes méthodologiques vastes, flexibles et peu liés à des critères rigides, dans une perspective théorique critique sur l'enfance dans le contexte du globalisation.

Resumen

Hay otros mundos en el mundo… Derechos de los Niños, Cosmopolitismo Infantil y Movimientos Sociales de Niños - diálogos entre Niños de Portugal y Brasil.

Esta investigación se integra en el ramo de doctorado en Estudios de la Niñez, área de conocimiento de Sociología de la Niñez.

Es objetivo de este trabajo escuchar e leer, en el *sentido de interpretar*, los discursos de los niños sobre sus derechos e las representaciones que tienen sobre si, los otros niños, sobre los derechos de los niños y sobre el mundo.

Iniciamos la investigación con algunas interrogaciones: como los niños y niñas piensan el mundo? Como ven su acción en el mundo?

Que imágenes y concepciones tienen de sus derechos, de si y de los demás, que son también niños, en un contexto y en un proceso de cambios culturales y simbólicas? Estas cuestiones se traducirán en una investigación sociológica con tres dimensiones centrales: la globalización, la niñez y los derechos de los niños.

Se trata de considerar los niños como atores sociales y tornar sus experiencias en presencias, combatiendo este modo un ver la niñez que permanece deslocado, desfocalizado y marginalizado.

El trabajo de campo con niños y niñas e respectivas profesoras ocurrió en contexto escolar público, de Octubre de 2004 a Abril de 2006. Para ala del trabajo desenvolvió con los niños y niñas de las escuelas en Barcelos (Portugal) y Florianópolis (Brasil), los estudios de caso incluidos en este trabajo de investigación son hechos con niños y niñas de movimientos sociales: el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y el Movimiento Nacional de Niños y Niñas de la Calle (MNMMR). Estos estudios tienen como principal objetivo revelar algunas dimensiones de las culturas de la niñez de esos movimientos sociales, a partir de su “voz”. Los estudios de caso muestran múltiplos cruzamientos y articulaciones entre temáticas y entre los niños y niñas que participaran en la investigación o que nos permitió “levantar la punta del velo”, con el objetivo de proporcionar una visión inicial, *de tipo aproximativo,* acerca das los niños y niñas de los movimientos sociales. Una de las principales premisas de este estudio fue ultrapasar la idea de “pureza” metodológica, sobretodo por la especificidad de la problemática de la niñez. Se trato de considerar principios metodológicos amplios y flexibles, poco vinculados a criterios rígidos, en una perspectiva teórica crítica sobre la niñez en el contexto de la(s) globalización (nes).

Léxico de Siglas

ATL – Actividades de Tempos Livres

BD – Banda Desenhada

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

DC – Direitos da Criança

DH – Direitos Humanos

EB – Escola Básica

FMI – Fundo Monetário Internacional

FSM – Fórum Social Mundial

G8 - Grupo dos Oito (grupo internacional que reúne os sete países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá, mais a Rússia)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IAP – Investigação-acção participativa

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

MAAC – Movimento Apostolado de Adolescentes e Crianças

MDDC - Movimentos de Defesa dos Direitos da Criança

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MS – Movimentos Sociais

MSC – Movimentos Sociais de Crianças

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAT'S – Movimentos de Crianças Trabalhadoras

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAE – Programas de ajustamento estrutural

PAR - *Participatory Action Research*

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRA – *Participatory Rural Appraisal*

PREAL - Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

UE – União Europeia

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice Geral

Dedicatória i
Agradecimentos ii
Resumo iv
Abstract v
Résume vi
Resumen vii
Léxico de Siglas viii
Índice Geral ix
Índice Quadros xii
Índice Figuras xiii
Índice Gráficos xiii

Introdução 1
Roteiro da Tese 5

Capítulo 1 - Contexto: O Projecto, Os Espaços e os Actores 8
1.1 Caracterização geográfica e sócio-económica de Barcelos 9
1.2. Caracterização geográfica e sócio-económica de Florianópolis 11
1.3. Caracterização familiar das crianças 15
1.4. Caracterização das crianças 22
14.1. Mapeando os mundos sociais e culturais das crianças: Breve incursão 24
Reflexividades Emergentes 31

Capítulo 2 – Metodologia 32
2.1. Premissas e pressupostos epistemológicos que iniciam a viagem 32
2.2. Linguagens, traduções e guias de orientação 37
Entre "Porque você não fala normal? e "Você vem de outro planeta?": as diferenças do português 41
2.3. O início da viagem: rotas, percursos e procedimentos 45
2.4. Espaço-tempo da investigação, roteiro, trajectos, métodos e instrumentos metodológicos 54
2.5. Análise dos dados…paragens e reflexões 75
2.6. Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças 80
2.7. Procedimentos de controlo e avaliação 88
Reflexividades Emergentes 92

Capítulo 3 - Crianças prisioneiras do seu espaço-tempo. Do reflexo na infância à reflexão com as crianças no contexto das globalizações 95
3.1. Globalização: (In)Definições 95
3.2. O reino das falsas e generalizadas aparências. Uma modernidade pouco reflexiva para a infância 108
3.2.1. A situação mundial da infância: da agenda submersa a uma agenda imersa 109
3.3. Globalização e Infância 117
3.3.1. Descolonização da infância: processo em curso? 118
3. 4. Globalização, Instituições e Infância: tensões 121

3.4.1. Globalização, Economia e Direitos 121
3.4.2. Globalização e Institucionalização 126
3.4.3. Globalização e Espaços Estruturais 129
3.4.4.Globalização e Construção Mediática do Imaginário 130
3.5. Crianças e o espaço-tempo: que relação? 147
3.6. Globalização da infância: Um novo cenário? 150
3.7. "À Procura Da Terra Do Nunca"? O Caso Dos Direitos da Criança 153
3.7.1. Olhar por dentro os direitos da criança: Progressos 159
3.7.2. Mas será a Convenção um texto jurídico inflexível e imutável? 161
Reflexividades Emergentes 169

Capítulo 4 - Da criança invisível a criança como actor social: entre tempestades e bons ventos 172
4.1. Infância: conceitos e práticas 172
4.1.1 Antes e Agora e Depois: análise sócio-histórica da situação da infância pelas crianças 175
4.2. Paradigmas, imagens e concepções da infância: Da cultura de sujeição à cultura de participação 181
4.3. Direitos das Crianças 192
4.3.1. Obstáculos à globalização dos direitos da criança 193
4.4 Direitos e Cidadania 193
4.4.1. Cidadania e voz das crianças 199
4.5. Participação: análise conceptual 206
4.5.1 Obstáculos, tensões e mitos que se colocam à promoção da participação infantil 209
4.5.2.Teorias da Participação 213
4.5.3. Participação Infantil: Arenas, Âmbitos, Sentidos e condições 218
4.5.4. Protagonismo: diversas perspectivas 221
4.5.5. Mapeando algumas experiências de Participação Infantil 223
4.6. Direitos: o que as crianças sabem e dizem sobre os direitos da criança… 227
4.6.1. O que são direitos? 228
4.6.2. Jornais dos DC 230
4.6.3. Jogos sobre os DC 234
4.6.4.Painel de Plasticina: da crítica à participação 237
4.6.5. Cartografando o Painel dos Direitos da Criança 239
Reflexividades Emergentes 249

Capítulo 5 - Cosmopolitismo Infantil. Das "narrativas angélicas e demoníacas" às "narrativas de participação infantil" 256
5.1. Defesa das crianças: que actores? 259
5.2. Cosmopolitismo Infantil 260
5.2.1. MS e o recurso ao Direito
5.3. Movimentos Sociais: análise conceptual 263
5.4. Grupos de acção colectiva e Movimentos Sociais de Criança: desafios e oportunidades 267
5.4.1. Movimentos Sociais de Crianças e Direitos da Criança: de comunidades silenciadas à emergência das vozes infantis? 269
5.4.2. Movimentos de crianças trabalhadoras: uma realidade 274
5.4.2.1 Movimentos de crianças trabalhadoras 276
5.5. Explorar paisagens: breves incursões por alguns Movimentos Sociais de Crianças 287
5.5.1. Movimento das crianças filhas de trabalhadores rurais sem terra - Sem Terrinha (Brasil) 288
5.5.1.1 Assentamento Conquista na Fronteira (Extremo-Oeste de Santa Catarina) 290
5.5.1.2.Acampamento D. José Gomes (Chapecó – Santa Catarina) 311
5.5.2. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (Brasil) 317
5.5.2.1.Direito, Direitos e Movimentos Sociais 329

Reflexividades Emergentes 332

Porto de chegada: reflexões 333

Referências Bibliográficas 343
Anexos
Anexo 1 - Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças do 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de Todo o Mundo
Anexo 2 - Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade e idade e número de irmãos das crianças do 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano
Anexo 3 - Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças do 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes
Anexo 4 - Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade e idade número de irmãos das crianças do 1.º ano da Escola EB1 de São Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos Portugueses
Anexo 5 - Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças da 4ª série da Escola Básica Municipal/Florianópolis/Brasil – Turma da Costeira
Anexo 6 - Consentimento Pais das Crianças
Anexo 7 - Consentimento Crianças
Anexo 8 - Letra da Música *Eu Não Pedi Pra Nascer* de Facção Central
Anexo 9 - Escada de Participação, por Rogert Hart
Anexo 10 - Níveis de participação, por Sherry Arnstein
Anexo 11 - Tipologia de participação, por Jaume Trilla e Ana Novella
Anexo 12 - Participação Infantil, por Nandana Reddy e Kavita Ratna
Anexo 13 – Declaração das Crianças, Marcha Global 2004
Anexo 14 - MST: breve caracterização sócio-histórica
Anexo 15 - Hino do MST
Anexo 16 - Estatuto dos Meninos de Rua
Anexo 17 - Organização do MNMMR - Brasil

Índice de Quadros

Quadro 1 - População Residente, Variação e Densidade no Concelho de Barcelos e NUTIII Cavado 10
Quadro 2 - População residente segundo nível de instrução e sexo, no concelho de Barcelos, em 2001 11
Quadro 3 - População Residente de 10 ou mais anos de idade, Sexo e Situação do Domicilio, em 2000 12
Quadro 4 - População Total, Urbana e Rural, Taxa de Urbanização e Densidade Demográfica para os Municípios do Núcleo da Região Metropolitana de Florianópolis, em 2003 13
Quadro 5 - Composição do PIB, Empregos e Sectores de Actividade Económica, em Florianópolis (2000) 13
Quadro 6 - Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais Estado de Santa Catarina, em 2000 14
Quadro 7 - Resultados Finais do Censo Escolar 2005. Matrículas iniciais nos diversos graus de ensino, Estado de Santa Catarina – Florianópolis 15
Quadro 8 - Caracterização das profissões e situação na profissão do Pai e Mãe das crianças (Barcelos) 17
Quadro 9 - Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do grupo etário (Barcelos) 18
Quadro 10 - Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do nível de instrução (Barcelos) 18
Quadro 11 - Caracterização das profissões e situação na profissão do Pai e Mãe das crianças (Florianópolis) 19
Quadro 12 - Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do grupo etário (Florianópolis) 21
Quadro 13 - Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do nível de instrução (Florianópolis) 22
Quadro 14 - Caracterização das crianças em função da Escola, cidade, país, turma, ano e género, Setembro de 2005 23
Quadro 15 - Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças do Grupo MAAC, distrito de Braga, Portugal

Índice de Figuras

Figura 1 - Mapas de Portugal – Região Norte – Minho – Barcelos 9
Figura 2 - Mapas do Brasil – Região Sul – Santa Catarina – Florianópolis 12
Figura 3 - Mapas do Estado de Santa Catarina, Brasil 320

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Crianças em situação de pobreza. Percentagem por país 107

Introdução

É objectivo deste trabalho escutar e ler, *no sentido de interpretar*, os discursos das crianças sobre os seus direitos e as representações que têm sobre si e sobre as outras crianças. Pretendemos assim não tanto descobrir diferenças e semelhanças, mas encontrar *diferenças iguais* (Santos, 2003d). Trata-se de considerar o grupo social da infância no sentido benjamiano, que possibilita contínuas revelações sobre as crianças, contribuindo para a construção de uma nova história que, necessariamente, terá que considerar as crianças como actores sociais e tornar as suas experiências em presenças, combatendo deste modo um olhar sobre a infância que permanece deslocado, desfocalizado e marginalizado.

Boaventura de Sousa Santos salienta a necessidade de procurarmos um novo modelo de racionalidade – *racionalidade cosmopolita* - que terá de seguir uma trajectória diferente da que foi feita até agora: "expandir o presente e contrair o futuro" (2003d:737). Futuro que será diferente e oposto ao *futuro inautêntico* que Bloch (1995) considera velho, sem conteúdo, autoritário, repetitivo, pré-ordenado, que existe simplesmente porque existe; diferente da ideia do fim da história, do fim da infância, um *futuro autêntico*, com esperança, com a função utópica de trazer as crianças para o centro, de repensar com elas o seu papel na sociedade e no mundo, nomeadamente considerando como válidas as suas lutas, as suas iniciativas, os seus movimentos, as suas representações, as suas imagens, as suas histórias e as suas culturas.

As crianças foram, e continuam a ser, consideradas pela sua *negatividade constituinte* (Sarmento, 2004) e não como actores sociais. De facto, as crianças continuam a não ter uma existência substantiva enquanto grupo social particular. Torna-se necessário desconstruir criticamente a ideia de infância como categoria homogénea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e às crianças, porque ele é, em si mesmo, um processo socialmente construído.

Iniciamos o trabalho com algumas interrogações: como é que as crianças pensam o mundo? Como vêem a sua acção nesse mundo? Que imagens e concepções têm dos seus direitos, de si e dos outros, também crianças, num contexto e num processo de trocas culturais e simbólicas? Estas questões traduziram-se numa investigação sociológica com três dimensões centrais: a globalização, a infância e os direitos da criança.

O quadro geral de referência teórico-metodológica baseia-se em várias premissas: uma primeira consiste na relação complexa entre globalização e infância, tendo em conta nomeadamente a temática dos direitos da criança, na tentativa de compreender o conjunto imenso e diversificado de significados e práticas que constroem e são constitutivos da vida social das crianças no tempo-espaço da globalização. Esta perspectiva inclui a experiência vivencial das crianças com os adultos e com as outras crianças, seus pares, as atitudes e os comportamentos quotidianos, ideologias[1] e formas de expressão infantis e sua representação, "o que é parte fundamental do processo pela qual o significado é produzido e trocado pelos membros de uma cultura e envolve o uso da linguagem, de signos e imagens" (Hall, 1997:15). Trata-se, afinal, de pensar a infância como um grupo social, com características próprias, como *o outro dos nossos saberes* (Larrosa, 1998) e de considerar as culturas infantis não como do mero reflexo de outros processos, familiares, económicos, etc. mas como um processo onde as crianças são produtoras culturais.

Outra das premissas é ultrapassar a ideia de "pureza" metodológica, sobretudo pela especificidade da problemática da infância. Trata-se de considerar princípios metodológicos amplos e flexíveis, pouco vinculados a critérios rígidos, que permite analisar as trocas culturais e simbólicas entre crianças, para além dos constrangimentos espaciais (Portugal e Brasil), onde se cruzam diversos olhares e lógicas diferenciadas de pensar o mundo.

A dimensão cultural na investigação com vários grupos de crianças com quem trabalhámos, em Portugal e no Brasil, assume um sentido amplo, que Lopes (2003) descreve como um *exercício de emancipação imaginada*, porque se procura analisar *paisagens culturais* (Fortuna, 1999) nos mundos sociais e culturais da infância e compreender um conjunto de práticas, de influências e visões do mundo a partir das crianças e das suas formas de expressão, ou seja, apresentar o mundo a partir da representação própria que dele fazem as crianças.

Waters (1999:151) afirma que "a globalização está efectivamente a ocorrer, então ela deve, por definição, afectar o comportamento humano em qualquer lugar onde aconteça". O que acontece relativamente às crianças? Qual o seu papel nestes processos de globalização?

[1] "São marcos cognitivos que permitem o trânsito por diversas zonas da experiência humana, ocupando um lugar e ganhando forma dentro de uma estrutura reconhecível e significativa. Formam parte do conhecimento, mas não se confundem com ele" (Floriani, 2005:45).

Assistimos no final do século XX e princípios do século XXI a uma crise mundial e à emergência e desenvolvimento de apelos simbólicos a favor de populações excluídas, como é o caso das crianças e dos seus direitos. Este apelo acabou por se institucionalizar através de práticas globais. A ideia de direitos das crianças, tal como a de direitos das mulheres, ou direitos das vítimas e direitos humanos em geral, tem sido tipicamente associada a políticas progressistas preocupadas com a luta contra a opressão e a desigualdade e à ideia de esperança, no sentido em que Bloch (1995) defendia a utopia como a próxima realidade, ou seja, a necessária e contínua prospecção de esperança no sentido de garantir e promover os direitos das crianças. Agora mais que nunca não se trata apenas do direito "mas o dever de construir e realizar a utopia, mesmo que essa seja a única coisa que nos resta fazer" (Sarmento, 2002:29).

Esta investigação não pretende defender um caminho único no trabalho de investigação com crianças, supera essa concepção, apresentando uma interpretação e significados contextualizados e com carácter provisório, a partir do trabalho em parceria com as crianças e do pressuposto da inter e intra disciplinaridade e da conjugação dos esforços e das experiências, que já estão a acontecer em diversas paragens, no sentido de contribuir para uma compreensão das crianças e da infância.

Neste sentido é necessário começar por identificar as imagens e concepções de infância que constituem um obstáculo à participação das crianças e indagar formas de superar esses mesmos obstáculos, já que esse processo não poderá ser feito sem a participação das mesmas. Como afirma Pollard:

> espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas (1985 *cit in* Sarmento e Pinto, 1997:13).

O debate sobre a inclusão da infância insere-se num quadro mais amplo de discussão, nomeadamente as discussões que dizem respeito à globalização, sobre a democracia e a cidadania na tentativa de encontrar alternativas às oluções já existentes.

José Saramago considera a globalização responsável por um mundo cada vez mais virtual, em detrimento do real e afirma a necessidade de "discutir a democracia em todos os fóruns" (2003). Existem já experiências, iniciativas, organizações e

movimentos que reinventaram práticas para além daquelas que a democracia representativa permite e que são redutoras da participação dos cidadãos. Vejamos alguns exemplos dessas "novas" práticas: comissões de sábios; grupos de discussão, mesas de diálogo e controvérsia, conferências de cidadãos, conferências de consenso[2] (Testart, 2005), gestão municipal participativa, metodologias de participação, s*cience shops*[3], entre outras, que se inserem numa lógica de *democracia dialógica* (Callon, 2001) que funciona, na maioria das vezes, com pequenos grupos de cidadãos representativos da população e numa base local.

Interpretar e explicar os modos simbólicos das trocas culturais, em ambiente escolar, realizadas por crianças de diferentes contextos sócio-económicos e geográficos e de diferentes raízes étnicas e culturais - Barcelos (Portugal) e Florianópolis (Brasil) tornou-se o principal objectivo desta investigação. A matriz de trocas entre as crianças, numa articulação de escalas, expressa e impressa nas diversas formas de expressão que utilizam, guia-se pelo pressuposto de ter em conta os contextos onde a criança está inserida. De acordo com Sarmento e Pinto "parece por isso indispensável considerar na investigação da infância como categoria social a multivariedade sincrónica dos níveis e factores que colocam cada criança numa posição específica na estrutura social" (1997:3). Os grupos de crianças com quem trabalhámos não pretendem ser um reportório do universo de infâncias existente mas a tentativa de abarcar uma diversidade de infâncias, situações, estruturas e contextos sociais. Trata-se de um trabalho transitório e não uma totalização argumentativa sobre a infância e as crianças.

Considerando que a escola é um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, elegeu-se esta como espaço privilegiado para a realização da investigação porque oferece e promove as condições para a construção de uma noção de cidadania mais pluralista.A escola e a educação, segundo Estêvão, não podem ficar indiferentes

[2] A "conferência de consenso" é um modelo pioneiro na Dinamarca desde 1993, que foi aplicado na Europa e no resto do mundo (Austrália, Argentina, Áustria, Canadá, Israel, Países Baixos, Coreia do Sul, Suiça, Reino Unido, EUA, etc.) como sendo um processo democrático de tomada de decisões sobre ciência e tecnologia. Para um exemplo de como este modelo foi aplicado nos EUA, ver "Painéis de Cidadãos sobre Alimentos Geneticamente Modificados" (2002) cf. http://www.loka.org e Fundação Ciências Cidadãs cf. http://www.sciencescitoyennes.org/ (último acesso em 13.02. 2006).

[3] As *science shops* são um modelo da pesquisa baseada na comunidade que tem como objectivo estabelecer colaborações produtivas e mútuas entre as organizações da comunidade e as instituições de investigação. As *science shops* foram estabelecidas em primeiro lugar nos Países Baixos durante os anos 70 do século XX. A ideia era fornecer uma localização específica na universidade onde os cidadãos e os grupos da comunidade poderiam lidar directamente com os investigadores para ajudar resolver problemas da comunidade. A ideia de que a universidade está aberta a todos. Para saber mais sobre ver http://www.scienceshops.org/ e http://europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/science_shop_en.pdf (último acesso em 15.03.2006).

aos valores e aos direitos. Considera este autor que as implicações de uma postura que assuma a educação como "um outro nome da justiça" (2004:4) têm de se verificar a vários níveis: concepções de instituições educativas; currículos; contrato sócio-educativos e na formação dos educadores.

As trocas entre as crianças de Barcelos (Portugal) e de Florianópolis (Brasil) realizaram-se através de mensagens directas via página da Internet, que surge como um espaço de convivialidade (Castells, 1989), uma nova modalidade de interacção social, onde a desterritorialização, característica dos nossos tempos, dá lugar à sociabilidade. Procurou-se, utilizando a Internet, dar os primeiros passos na construção de uma pequena comunidade localizada e circunscrita assente na possibilidade de criar trocas efectivas entre as crianças. Alguns constrangimentos, como a falta de computadores na escola ou a falta de ligação à Internet foram os principais obstáculos como que nos deparámos. Desta forma foram criadas alternativas, nomeadamente a visualização do site[4] do projecto e a utilização de um site[5] que possibilitasse o envio, recolha e troca de informações, de questões e de produtos que resultam do trabalho de parceira entre crianças, professoras investigadora.

Neste sentido, podemos afirmar que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são veículos fundamentais de comunicação, permitindo simultaneidade temporal e trocas rápidas entre as crianças, na promoção e defesa de uma concepção ampla de cultura, nomeadamente a defesa de ideia de que as crianças são construtoras de cultura e a necessidade de serem reconhecidas como tal, num mundo sujeito a uma dominação de uma cultural hegemónica.

Em suma, as culturas infantis *viajaram*, o que envolveu o movimento de pessoas, mas também o de "materiais, inscrições e informação, utilizando as tecnologias de comunicação e de informação disponíveis" (Nunes, 2001: 40).

Roteiro da Tese

A tese está organizada em seis capítulos teórico-empíricos: desde o início há um diálogo entre os dados recolhidos e as análises e reflexões teóricas sobre os mesmos.

O capítulo 1 faz a caracterização do projecto, dos espaços e actores envolvidos neste trabalho de investigação. Trata-se, no essencial, de apresentar quais são as principais características do espaço e quem são as crianças e as suas famílias.

[4] http://www.promato.org/ (último acesso em 13 de Fevereiro de 2006)

[5] http://discovirtual.terra.com.br/vdmain.shtml (último acesso em 13 de Fevereiro de 2006)

Uma vez caracterizados os contextos e os actores, o capítulo 2 orienta-se para as rotas, os percursos e os procedimentos utilizados no trabalho de campo. Destaca-se o facto de se ter combinado diferentes perspectivas metodológicas e terem sido utilizados diversos materiais, técnicas, instrumentos, procedimentos e, ainda, o facto de se considerar a participação de vários actores no processo de investigação: investigadores, professores e crianças.

O capítulo 3 explora a relação entre globalização e infância, nomeadamente a caracterização da situação mundial da infância e a identificação dos efeitos do processo de globalização no campo da infância. Refre-se que historicamente as crianças e a infância, como grupo geracional, sobretudo nas sociedades ocidentais, têm estado excluídas das esferas sociais de decisão e participação. A cultura de "não ouvir" as crianças não é limitada pela geografia, ela ocorre em todo o mundo. Mas nas últimas décadas, sobretudo a partir da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), assistimos a um interesse pelas crianças e pela infância enquanto grupo social, o que poderá sugerir que estamos a assistir a um processo de descolonização da infância.

No capítulo 4 são analisados os direitos da criança, a partir das suas próprias vozes. As imagens e relatos das crianças sobre os direitos da criança (DC) contribuem para um conjunto de narrativas sobre a infância, permitindo-nos, desta forma, mapear os seus mundos sociais e culturais. As imagens e verbalizações das crianças dá-nos uma imagem-chave e permitem concretizar e dar substância aos sentidos evocados sobre a infância e as crianças como açores sociais.

No capítulo 5, abordamos o cosmopolitismo e os movimentos sociais de crianças. São analisados alguns Movimentos Sociais de Crianças (MSC), como o Movimento de Crianças Trabalhadoras (NATs), o Movimento das Crianças Filhas de Trabalhadores Rurais Sem Terra (Sem Terrinha - MST) e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Não se pretende fazer uma identificação e caracterização dos movimentos sociais de crianças, tarefa quase impossível, mas sistematizar algumas dimensões de análise mediante estudos de caso focalizados, nomeadamente o que se refere às crianças de um Acampamento e de um Assentamento do MST (Estado de Santa Catarina, Brasil) e as crianças do MNMMR (cidade de Maringá, Brasil).

Finalmente, apresentamos no último capítulo as reflexões finais deste trabalho. Conscientes de quão difícil é o acto de escrever, como afirma Saramago (1986), "responsabilidade das maiores. (...).Basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais

convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias”.

Capítulo 1

Contexto: o Projecto, os Espaços e os Actores

O presente capítulo pretende fazer uma caracterização dos espaços e actores envolvidos neste estudo.

A investigação insere-se no âmbito de um projecto de investigação, o projecto MATO[6], que procurou interpretar e explicar os modos simbólicos das trocas culturais em ambiente escolar, realizadas por crianças de diferentes contextos sociais e geográficos (Portugal - região de Barcelos e Açores e do Brasil - Estado de Santa Catarina) e de diferentes raízes étnicas e culturais. Os objectivos do projecto podem ser sintetizados da seguinte forma: 1) desenvolver práticas educativas inovadoras de troca (inter)cultural, com vista ao desenvolvimento de uma pedagogia da interculturalidade assente numa efectiva troca de saberes entre as crianças de diferentes contextos geográficos, sociais, étnicos e culturais, no espaço linguístico de expressão portuguesa (Portugal e Brasil); 2) conhecer os modos de produção e reprodução cultural das crianças e identificar os processos simbólicos postos em acção no momento de apropriação e reinscrição da cultura do "outro" nos seus próprios modos de conhecimento e comunicação do real; 3) produzir um conjunto de dispositivos e materiais de utilização didáctica para as fases iniciais da educação básica, ao serviço da promoção de uma pedagogia activa da interculturalidade e da inclusão.

A necessária contextualização dos espaços e a caracterização dos actores que participam desta investigação decorre do facto de que, uma vez na sala de aula, no recreio, na rua, ou noutro espaço, os indivíduos trazerem consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares. Por outro lado, o espaço onde decorreu a investigação "confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar. A sucessão de tempos é também uma sucessão de espaços" (Santos, 1988:141), onde as crianças deixam marcas e ficam por eles marcadas.

[6] Projecto *"As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância"*, Projecto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Projecto CECCA – Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa. Ambos se integram no protocolo luso-brasileiro GRICES-CAPES, entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina. Este projecto de investigação, iniciado em 2002 e terminado em 2006, foi coordenado em Portugal pelo Prof. Doutor Manuel Jacinto Sarmento (Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho) e no Brasil pelo Prof. Doutor João Josué da Silva Filho (Universidade Federal de Santa Catarina). http://www.promato.org

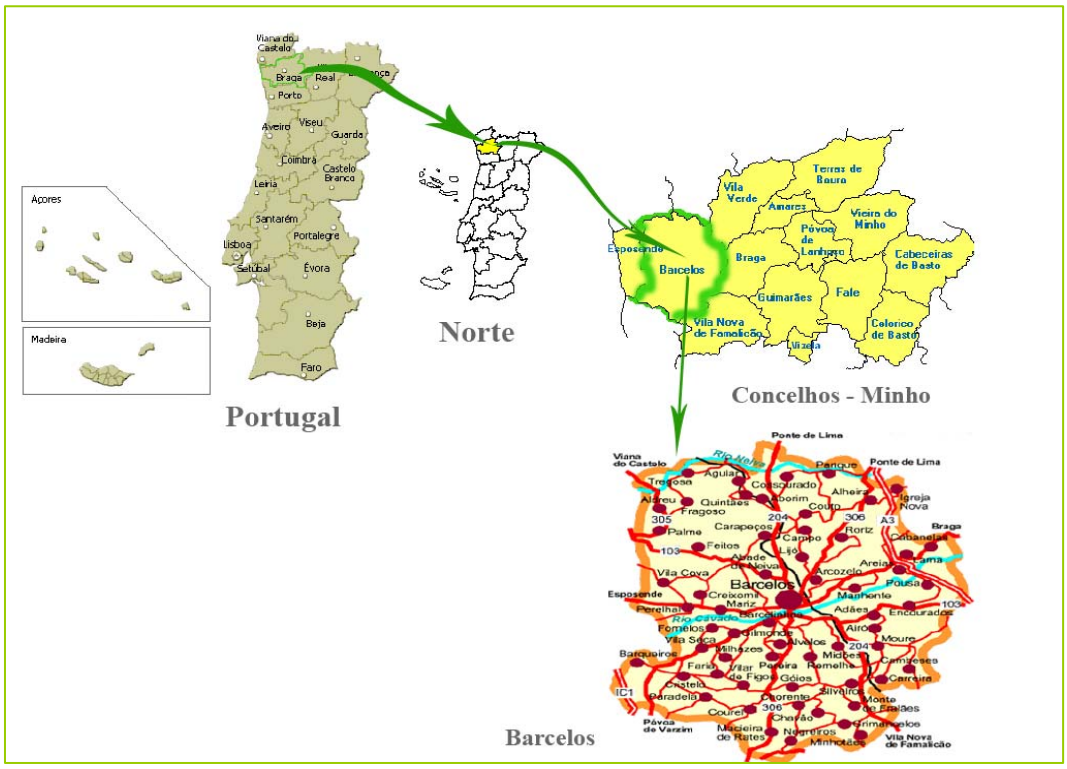
Em primeiro lugar, passaremos a caracterizar os contextos onde se desenvolveu o trabalho. Seguidamente, analisaremos a família das crianças. Por fim, efectuaremos a caracterização das crianças.

Antes de prosseguirmos, importa clarificar que a investigação se desenvolveu em contextos específicos, tanto em Portugal como no Brasil, o que exige que se proceda a uma descrição dos principais indicadores que caracterizam os espaços, nomeadamente Barcelos (Portugal) e Florianópolis (Brasil).

1.1 Caracterização geográfica e sócio-económica de Barcelos

As escolas onde se encontram as crianças que participaram no trabalho situam-se em duas freguesias (em 2002, uma tinha aproximadamente 2200 habitantes e a outra aproximadamente 1000 habitantes) que pertencem ao distrito de Braga, fazendo parte do concelho de Barcelos[7].

Figura 1
Mapas de Portugal – Região Norte – Minho - Barcelos



[7] O concelho de Barcelos, em 2003, ocupava uma área de 378,9 Km² sendo o maior em área geográfica de todo o Minho. É constituído por 89 freguesias, das quais 32 são predominantemente Urbanas, 53 Mediamente Urbanas e 4 Predominantemente Rurais. A população residente, em 2001, era de 122,096 habitantes. Pertence ao distrito de Braga e insere-se na NUT II Norte e NUT III Cávado. Barcelos situa-se no eixo rodoviário Guimarães/Braga/Viana.

Como muitas das famílias das crianças não vivem na freguesia onde se situa a escola, optámos por caracterizar o concelho de Barcelos (dados referentes a 2001[8]).

Quadro 1
População Residente, Variação e Densidade no Concelho de Barcelos e NUTIII Cávado

	Pop. Residente 1991	Pop. Residente 2001	Variação Pop. Residente 1991/2001	Densidade populacional Hab/Km
Portugal	9867147	10356117	5,0	112,2
Cávado	353267	393063	11,3	313,9
Barcelos	111733	122096	9,3	320

Fonte: INE – Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001

O grupo etário dos 25-64 anos é o mais representativo (52%), seguido do grupo dos 0-14 anos (20,2%), dos 15-24 anos (17,1%) e o menos representativo, o grupo dos 65 e mais anos (10,8%). De salientar que o índice de envelhecimento relativo a 2001, 61,2%, é inferior ao registado para a NUT III Cavado (69,8%), NUT II Norte (81,9%) e para o país (103,6%) (Santos, 2005:9).

A distribuição da população activa do concelho, em 2002, caracterizava-se da seguinte forma: 58, 2% no sector secundário, 40,2% no sector terciário e 1,8% no sector primário. As principais empresas, com sede na região, estão ligadas à indústria transformadora e construção, ao comércio por grosso e a retalho e ao alojamento e restauração.

Nas últimas décadas, Barcelos assistiu ao fenómeno de *rurbanização*, expressão de Gilberto Freyre (1982) para definir o processo de transição rural/urbano, um fenómeno que caracteriza uma certa hibridização, de apropriações e (re)apropriações, que é emblemático de uma sociedade em transição, como é a barcelense.

Em 2001, a taxa de actividade, era de 50,4% e a taxa de desemprego de 4,3% (2,631 indivíduos), aumentando comparativamente com 1991 (2,6%), e afectava sobretudo as mulheres. O desemprego feminino é um fenómeno presente na sociedade portuguesa e, segundo dados do IEFP (2006) e do INE (2006), no primeiro trimestre de 2006 a taxa de desemprego feminino situa-se nos 8,9%, aumentando relativamente ao trimestre anterior com tendência a agravar-se. Estes valores referem-se a 230 mil mulheres no desemprego, ou seja 53,4% no total dos desempregados do país.

[8] Dados sistematizados com base no Instituto Nacional de Estatística (INE) e na Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano (DGOTDU).

Relativamente ao nível de instrução da população no concelho de Barcelos, 37,68% da população possui o 1º ciclo do ensino básico e 20,78%, o 2º ciclo do Ensino Básico.

Quadro 2

População residente segundo nível de instrução e sexo, no concelho de Barcelos, em 2001

Nível de instrução	Homens	Mulheres	Total	%
Nenhum nível de instrução	7 251	10 025	17 276	14,15
1º Ciclo Ensino Báscio	22 434	23 564	45 998	37,68
2º Ciclo Ensino Báscio	12 991	12 379	25 370	20,78
3º Ciclo Ensino Báscio	7 773	6 602	14 375	11,78
Ens. Secundário	6 261	6 436	12 697	10,40
Ens. Médio	163	200	363	O, 28
Ens. Superior	2 467	3 550	6 017	4,93

Fonte: INE – Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001

De assinalar que, em Barcelos, 14,15% da população não possui qualquer nível de instrução. A taxa de analfabetismo diminuiu de 1991 (9,3%) para 2001 (7,6%), continuando, no entanto a atingir sobretudo as mulheres.

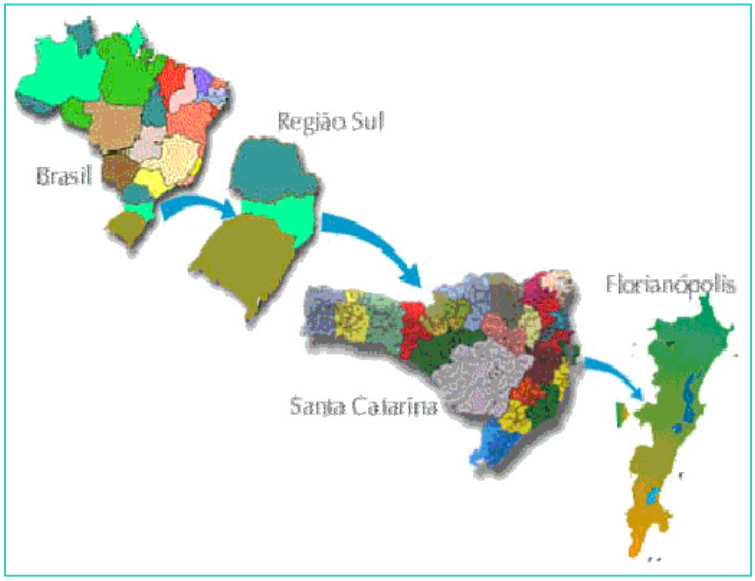
1.2. Caracterização geográfica e sócio-económica de Florianópolis

A escola onde se encontram as crianças que participaram no trabalho situa-se na Sede (Centro) do Município de Florianópolis[9], localizado no Estado de Santa Catarina (dados referentes a 2001[10]), como podemos observar no mapa seguinte:

[9] O município de Florianópolis, em 2000, ocupava uma área de 433 Km². É constituído por 12 Distritos Administrativos Municipais. A população residente, em 2001, era de 342 317 habitantes. O município é dividido por duas porções de terras, uma refere-se à Ilha de Santa Catarina que possui uma área de 424,4 Km2, no sentido norte-sul - 54/18 km , e a outra porção localizada na área continental, com uma área de 12,1 Km2 (continente), limitada a oeste com o município de São José. A Ilha possui 85 comunidades, sendo a comunidade do Centro a que regista o maior número de habitantes. O Estado de Santa Catarina tem 293 municípios.

[10] Dados sistematizados com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Figura 2
Mapas do Brasil – Região Sul – Santa Catarina – Florianópolis



A população do município de Florianópolis é maioritariamente feminina e concentra-se sobretudo na região urbana, conforme quadro 3.

Quadro 3
População Residente de 10 ou mais anos de idade, Sexo e Situação do Domicilio, em 2000

	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Santa Catarina	5 356 360	2 669 311	2 687 049	4 217 931	1 138 429
Florianópolis	342 315	165 694	176 621	332 985	10 130

Fonte: IBGE - População e Domicílios, 2000.

O grupo etário dos 25-64 é o mais representativo (50,06%), seguido do grupo dos 0-14 anos (23,87%), dos 15-24 anos (20,44%) e, o menos representativo, o grupo dos 65 e mais anos (5,63%).

A taxa de urbanização em Florianópolis, em 2003, era de 97,04% e a densidade demográfica de 845,59 (IBGE, 2003), conforme quadro 4.

Quadro 4

População Total, Urbana e Rural, Taxa de Urbanização e Densidade Demográfica para os Municípios do Núcleo da Região Metropolitana de Florianópolis, em 2003

Município	População Total	População Urbana	População Rural	Taxa de Urbanização	Densidade Demográfica
Águas Mornas	5.630	1.792	3.838	31,82	14,31
António Carlos	6.687	1.830	4.857	27,36	28,10
Biguaçú	52.394	46.760	5.634	97,26	156,00
Florianópolis	369.102	358.180	10.922	97,04	845,59
Governador Celso Ramos	12.205	11.409	796	93,47	143,75
Palhoça	113.312	107.988	5.324	95,30	302,30
Santo Amaro da Imperatriz	16.421	13.105	3.316	79,80	51,27
São José	185.039	182.556	2.483	96,65	1,535
São Pedro de Alcântara	3.702	2.166	1.536	58,50	26,00
Total	764.492	725.786	38.706	------	------

Fonte: Estimativa IBGE, 2003

A distribuição da população activa do município caracteriza-se por uma maior expressão do sector terciário (58,2%), sobretudo ligado aos organismos do governo estadual e às representações de órgãos e entidades federais e ao turismo; seguemse o sector secundário e o sector primário, destacando-se as culturas da cana-de-açúcar, da mandioca, da banana, do milho e actividades pesqueiras.

Quadro 5

Composição do PIB, Empregos e Sectores de Actividade Económica, em Florianópolis (2000)

Sectores	PIB (R$ milhões)	%	Empregos (80.079)	%
Indústria	253.766.794	6,04	4.681	5,85
Comércio	1.156.655.600	27,53	15.183	18,96
Serviços	2.777.990.130	66,12	46.608	58,20
Outros	13.024.455	0,31	13.607	16,29
Total	4.201.436.979	100	80.079	100

Fonte: Seduma, Sine 2000.

A polarização mundial em relação às desigualdades é perceptível na configuração do desemprego e do analfabetismo, contribuindo estes fenómenos para o aumento da exclusão social de amplas franjas populacionais. No Estado de Santa Catarina, a taxa de

analfabetismo afectou, em 2000, sobretudo o grupo dos 60 e mais anos (21,8%), dos 45-59 anos (9,4%), seguido do grupo dos 15 e mais anos (6,3%).

Pochmann (2000) afirma que, no Brasil, é relativamente recente a discussão a respeito da inserção ocupacional do jovem e que, diante das transformações da economia mundial e brasileira, as alternativas ocupacionais dos jovens estão distantes dos sectores modernos da economia e estão associadas, na maioria das vezes, aos segmentos de baixa produtividade e à precariedade do posto de trabalho.

Quadro 6
Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais
Estado de Santa Catarina, em 2000

Taxa de analfabetismo por faixa etária							Género		Localização	
10-14 anos	15 anos e mais	15-19 anos	20-29 anos	30-44 anos	45-59 anos	60 anos e mais	Masculino	Feminino	Urbana	Rural
1,4	6,3	1,4	2,4	4,3	9,4	21,8	5,8	6,9	5,3	10,2

Fonte: Ministério da Educação/Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Indicadores do Censo Demográfico de 2000 e do Censo Escolar de 2000

De referir que o analfabetismo atinge sobretudo as mulheres e a população "parda e negra" (12,9%) contribuindo ainda mais para a sua exclusão social.

A referência às matrículas iniciais por grau de ensino permitem-nos traçar um quadro geral, contudo não traduzem o abandono e insucesso escolar, realidade e preocupações partilhadas tanto em Portugal como no Brasil, como fenómenos que expressam a face visível de uma falsa democratização. Portugal é o país da União Europeia com a taxa mais elevada de abandono escolar precoce (41,1%), mais do dobro da média europeia (18,1%) (Sales, 2006). Em relação ao insucesso escolar, em 2001, ele era de aproximadamente 12% (ME, 2003). No Brasil, segundo dados de 2003, 24.8% dos alunos do ensino fundamental reprovam, 7,5% de crianças abandonam a escola nas quatro primeiras séries e 12% nas séries finais do ensino fundamental (Dourado, 2005).

Quadro 7

Resultados Finais do Censo Escolar 2005

Matrículas iniciais nos diversos graus de ensino, Estado de Santa Catarina - Florianópolis

	Matrícula Inicial								
			Ensino Fundamental (Regular)						
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Educação Especial (Incluídos)	Total (a)	Ensino Médio (Regular)	Educação Profissional - Nível técnico	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo presencial)	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo semi-presencial)
							Total	Total	Total
Total	74.426	176.316	5.723	942.382	279.863	31.680	16.423	64.248	110.910
Estadual	494	1.568	46	23.863	15.237	0	30	1.251	4.545
Federal	117	157	9	614	1.041	1.156	0	53	0
Municipal	2.857	4.717	155	15.237	0	0	0	1.601	0
Privada	2.258	4.046	39	13.672	6.712	838	589	3.069	0

Fonte: INEP, 2005

Legenda:

(a) 1ª a 4ª série + 5ª a 8ª série+ anos iniciais + anos finais

É ainda importante referir que algumas das crianças participantes desta investigação e as suas famílias vivem no morro, em domicílios particulares improvisados. Em dias de chuva as crianças faltam às aulas porque ocorrem desmoronamentos e inundação das casas impossibilitando-as de ir à escola.

1.3. Caracterização familiar das crianças

A ideia de que a família é fundamental na transmissão cultural de estruturas de comportamento social e dos códigos de existência social, parece ser consensual. No contexto familiar, diferentes actores influenciam e são influenciados pelas estruturas sociais, pelos valores e dispositivos sociais que contribuem para a formação dos papéis e das representações, e pelas relações que se estabelecem com outros núcleos e com outras experiências sociais. E as crianças, ao participarem nos quotidianos e rotinas familiares e domésticas, são inseridas socio-culturalmente e, desta forma, alargam o conhecimento que têm sobre si e sobre a comunidade que as rodeia o que "lhes permite participar no mundo social mais alargado" (Ferreira, 2004:65).

Antes de prosseguir com a caracterização das famílias e dada a imagem, estreita e enraizada, das crianças como meros receptores e sujeitos de socialização por parte da família, é importante assinalar a concepção de socialização que se utilizará neste trabalho de investigação. Referir o conceito proposto por Corsaro (1997) que define o processo de socialização como *reprodução interpretativa*, ou seja, como um processo

que, para além de adaptação e interiorização, é também (re)apropriação, (re)invenção, (re)inovação, (re)leitura e (re)interpretação. Na sua interacção com os adultos e pares, as crianças (re)situam-se no mundo e contribuem para a mudança social e cultural. Por outras palavras, participam no mundo mas de uma forma diferenciada.

Defendemos a ideia de que não existe um único processo de socialização, uma lógica única de "normalidade", mas uma multiplicidade de processos de socialização e de lógicas: da família, associados à classe social, à pertença étnica, à religião/religiosidade professada; da cultura local, que se relaciona com as tradições, os rituais, a pertença a instituições locais e as relações de vizinhança; da cultura nacional, transmitida pelas instituições sociais; da cultura escolar e da cultura global, comunicada pelos meios de difusão de massa, pela indústria cultural (Sarmento, 2004d) e pelos efeitos dos processos de globalização, que desenvolveremos em outro capítulo. É fundamental, por consequência, atender às múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças, entre si e com os adultos.

As crianças são parte activa nas culturas infantis e nas culturas do mundo adulto, as quais estão intrinsecamente interligadas. A valorização das acções, das perspectivas, dos contextos, das culturas das crianças, apresenta-se como a estratégia que dispõe de meios potenciais para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria ou grupo social (Corsaro, 1997, 2003; Sarmento, 2001, 2004c; Robinson e Sinclair, 2002) sempre na sua relação com os outros, crianças e adultos, nomeadamente com a sua família.

Procederemos agora à caracterização da situação socioprofissional dos pais das crianças. Trata-se de 4 grupos de crianças em Barcelos[11] (de duas freguesias) e um grupo em Florianópolis.

[11] Os dados foram sistematizados a partir dos quadros que elaborámos e que foram preenchidas pelas professoras, por informações fornecidas pelas crianças, pelas conversas informais com as professoras e a partir das observações, registos e conversas que as próprias crianças tiveram sobre a sua família.

Quadro 8

Caracterização das profissões e situação na profissão do Pai e Mãe das crianças (Barcelos)

Profissões (grandes grupos) (a)	**Pai**	**%**	**Mãe**	**%**
Membros das forças armadas	0	0	0	0
Quadros Sup. Adm. Pública, Dirigentes e Quadros Sup.	0	0	0	0
Especialistas Prof. Intelectuais e científicas	0	0	0	0
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2	2,94	2	3,23
Pessoal Adm. E Similares	4	5,88	1	1,62
Pessoal dos Serviços e Vendedores	6	8,82	6	9,68
Agricultores e Trabalhadores Qualif. da Agric. Pescas	2	2,94	0	0
Operários, Artífices e Trab. Similares	27	39,71	51	82,24
Operadores de Inst. e Máq. e Trab. Montagem	26	38,24	2	3,23
Trab. Não qualificados	1	1,47	0	0
Total	**68**	**100**	**62**	**100**
Desempregado	1	14,29	0	0
Doméstica	0	0	13	100
Reformado	1	14,29	0	0
Falecido	1	14,29	0	0
N. S./N. R.	4	57,13	0	0
Total	7	100	13	100
Total	**75**	**100**	**75**	**100**

Nota: Para consultar os dados desagregados por grupo de crianças ver anexo 1,2,3,e 4

Legenda:

(a) Conforme tipologia estabelecido pelo INE.

Em relação à origem social das crianças, por referência ao capital escolar e económico das famílias, predominam níveis de instrução baixos e salários baixos. Em Barcelos, dos 74 pais 68 exercem uma actividade profissional remunerada. A maioria dos pais trabalha como operários, artífices e trabalhadores similares (39,71%), nomeadamente como operários têxteis ou como operadores de instalações e máquinas e trabalhos de montagem (38,24%), sobretudo na área da construção civil; das 75 mães 62 exercem uma profissão, sendo na maioria operárias têxteis (82,24%). De referir que 13 mães não têm uma actividade remunerada, são domésticas.

Quadro 9

Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do grupo etário (Barcelos)

	Pai		Mãe	
Grupos etários	**N.º**	**%**	**N.º**	**%**
Menos de 29 anos	3	4	12	16
30-34	25	33,33	31	41,33
35-39	28	37,33	21	28
40-44	13	17,33	9	12
45-49	3	4	2	2,67
50-54	0	0	0	0
Mais 55 anos	1	1,33	0	0
N.S./N.R.	2	4,01	0	0
Total	**75**	**100**	**75**	**100**

Nota: Para consultar os dados desagregados por grupo de crianças ver anexo 1,2,3,e 4

Os pais têm na sua maioria entre os 35-39 anos de idade (37,33%) e os 30-34 anos (33,33%) e as mães têm entre 30-34 anos de idade (41,33%).

Quadro 10

Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do nível de instrução (Barcelos)

	Pai		Mãe	
Nível de instrução	**N.º**	**%**	**N.º**	**%**
Nenhum nível de instrução	0	0	0	0
1º Ciclo Ensino Básico	17	22,66	13	17,33
2º Ciclo Ensino Básico	41	54,66	42	56
3º Ciclo Ensino Básico	8	10,66	6	8
Ens. Secundário	3	4	7	9,33
Ens. Médio	1	1,33	0	0
Ens. Superior	0	0	2	2,66
N.S./N.R.	5	6,69	5	6,68
Total	**75**	**100**	**75**	**100**

Nota: Para consultar os dados desagregados por grupo de crianças ver anexo 1,2,3,e 4

Em função do nível de instrução, a maioria dos pais têm o 2º ciclo do ensino básico (54,66%) e as mães o 1º ciclo do Ensino Básico (17,33%). As famílias são, na sua maioria, compostas por um casal e dois filhos (42), ou um filho (23) e 10 famílias têm mais de três filhos.

Assim como em Barcelos, nas famílias das crianças em Florianópolis[12] tendo em conta a origem social das crianças e por referência ao capital escolar e económico das famílias, predominam níveis de instrução e salários baixos.

Quadro 11

Caracterização das profissões e situação na profissão do Pai e Mãe das crianças (Florianópolis)

Ocupações (Grupos Ocupacionais)*	**Pai**	**%**	**Mãe**	**%**
Técnica, científica, Artística e Assemelhada	1	5,26	1	8,33
Administrativa	0	0	0	0
Agropecuária Prod. Extrativa Vegetal e Animal	0	0	0	0
Ind. Transformadora e Construção Civil	10	52,64	0	0
Comércio e Atividades Auxiliares	0	0	0	0
Transporte e Ocupação	4	21,05	0	0
Prestação de Serviços	0	0	11	91,67
Outra ocupação, ocupação mal definida ou não declarada	4	21,05	0	0
Total	19	100	12	100
Desempregado	2	50	0	0
Doméstica	0	0	10	10
Aposentado	1	25	0	0
Falecido	0	0	0	0
N. S./N. R.	1	25	1	1
Total	**4**	**100**	**11**	**100**
Total	**23**	**100**	**23**	**100**

* Conforme tipologia estabelecido pelo IBGE.

Nota: Para consultar os dados desagregados por grupo de crianças ver anexo 5

Dos 23 pais, 19 exercem uma actividade profissional remunerada. A maioria dos pais trabalha como operários da indústria transformadora e construção civil (52,64%); das 23 mães, 12 exercem uma profissão na área da prestação de serviços domésticos e 10 são domésticas.

Compreendemos melhor esta situação se a analisarmos por referência às mudanças relativamente ao trabalho no quadro actual de uma globalização hegemónica. Com as políticas neoliberais assistimos a uma liberalização dos mercados mundiais, ao aumento de precariedade e flexibilidade do trabalho, às privatizações, às deslocalizações. Verificou-se a emergência de novas lógicas, designadamente a dominação dos agentes

[12] Os dados foram sistematizados a partir dos quadros que elaborámos e que foram preenchidas pelas crianças, por informações fornecidas pela professora, pelas conversas informais com a professora e das observações, registos e conversas que as próprias crianças tiveram sobre a sua família.

económicos (sobretudo as empresas multinacionais, os bancos e as instituições internacionais) sobre os agentes políticos e jurídicos. Exemplificativo desta tendência é quando "uma empresa multinacional inventa um novo tipo de contrato e tem poder suficiente para o impor a outros agentes económicos" (Santos, 1988:149).

É sobretudo a partir da dedada de 90 do século XX que assistimos a uma crise económica mundial que se traduziu no aumento do desemprego, sobretudo o feminino. Se, por um lado, assistimos a uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho em quase todo o mundo, quer no sector formal quer no sector informal, por outro lado esta inserção ocorreu nas áreas de trabalho mais precárias, mais flexíveis e com salários mais baixos.

Pela análise dos dados do *Eurostat* referentes à Europa, podemos observar o significativo crescimento da população trabalhadora feminina em relação à população activa nas décadas de 80 e 90, principalmente nos Países Baixos, na Irlanda, Espanha, Reino Unido, Portugal, Grécia, França, Bélgica, Alemanha e Itália (Maruani, 2000).

A desigualdade socio-económica que afecta sobretudo as mulheres permite-nos compreender a relação e as tensões entre o sistema social e económico, nomeadamente a relação entre mercado e família, família e reprodução e o papel do Estado nestas lógicas. São Estados-Providência fracos com consequentes políticas sociais e medidas político-legislativas débeis, no sentido de reduzir as assimetrias em relação à desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres no trabalho.

Segundo dados do *European Union Labour Force Survey*, há diferenças em relação à taxa de inactividade, do total da população dos 25 Estados da UE, entre os 15-64 anos, em função do sexo. Relativamente a 2004, a taxa de inactividade feminina era de 37,6% e a dos homens 22,6%.O cuidado das crianças e das responsabilidades da família são os factores explicativos identificados para as diferenças. Para o grupo dos 15-24 anos, 51,5% dos homens e 58,5% das mulheres eram inactivos, sendo a educação a principal causa explicativa. O principal grupo activo na EU é o dos 25-54 anos de idade. As diferenças de género neste grupo etário também são significativas, relativamente aos que se encontram inactivos: 8,2% dos homens (5% na Suiça e 15% na Bulgária) e 24,7% mulheres (13,2% na Lituânia e 36,4% na Itália). Causas como razões pessoais ou familiares, o número de filhos, a baixa escolaridade, idade, doenças, deficiências e reformas são apontados como os principais factores explicativos para a taxa de inactividade e para a diferença em função do género (Hardarson, 2006).

O fenómeno de feminização do trabalho também se registou no Brasil. Entre 1981 e 1998 verificou-se um crescimento gradual da população economicamente activa feminina (PEA): de 31,3%, em 1981, para 40,6%, em 1998 (Bruschini e Lombardi, 2001/02), registando-se, tal como na Europa, uma desigualdade em termos salariais e em função do sexo.

Em suma, podemos constatar que as questões de género são importantes para compreendermos a realidade social. Passaremos de seguida a analisar questões relativas à idade e à escolaridade das famílias das crianças.

Relativamente à idade, os pais têm na sua maioria entre os 30-34 anos (30,44%) e os 35-39 anos de idade (21,74%) e as mães têm entre 30-34 anos de idade (56,52%), como se pode verificar no quadro 12, que se segue.

Quadro 12
Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do grupo etário (Florianópolis)

	Pai		**Mãe**	
Grupos etários	**N.º**	**%**	**N.º**	**%**
Menos de 29 anos	2	8,70	1	4,35
30-34	7	30,44	13	56,52
35-39	5	21,74	5	21,74
40-44	3	13,04	0	0
45-49	4	17,38	3	13,04
50-54	0	0	0	0
Mais 55 anos	1	4,35	0	0
N.S./N.R.	1	4,35	1	4,35
Total	23	100	23	100

Nota: Para consultar os dados desagregados por grupo de crianças ver anexo 5

Apresentámos, anteriormente, as desigualdades em termos salariais entre homens e mulheres, que se repetem relativamente ao acesso à educação, o que viola evidentemente os direitos das meninas e das mulheres.

A taxa de analfabetismo entre adultos diminuiu de 847 milhões em 1970, para 771 milhões no período entre 2000-2004. Concentra-se, sobretudo, nos países periféricos. As mulheres constituem a maioria da população analfabeta no mundo (a percentagem aumentou de 58% em 1960 para 64% em 2000-2004) e atinge maioritariamente os adultos com mais de 25 anos de idade (EFA, 2006).

Estes indicadores também se observam quando analisamos o nível de instrução dos pais das crianças em Florianópolis.

Quadro 13

Caracterização do Pai e Mãe das crianças em função do nível de instrução (Florianópolis)

Características de instrução	Pai		Mãe	
	N.º	%	N.º	%
Nenhum nível de instrução	1	4,35	1	4,35
Ensino Inicial (1ª à 4ª série)	5	21,74	6	26,09
Ensino Fundamental (5ªà 8ª série)	11	47,83	13	56,52
Ensino Médio (1º ao 3º ano)	3	13,04	1	4,35
Ensino Superior	0	0	0	0
N.S./N.R.	3	13,04	2	8,69
Total	23	100	23	100

Nota: Para consultar os dados desagregados por grupo de crianças ver anexo 5

Em função do nível de instrução, ambos os pais têm, maioritariamente, o ensino fundamental, 47,83% os pais e 56,52% as mães.

As famílias são, na sua maioria, compostas por um casal com mais de 5 filhos (8), seguidas das famílias com 2 filhos (5) e das famílias com 4 filhos (4). Há apenas uma família com 1 filho, não havendo dados de duas famílias.

Em síntese, podemos observar que em Barcelos como em Florianópolis, em relação ao capital escolar e económico das famílias, predominam níveis de instrução baixos e salários baixos. A maioria dos pais tem entre 30-34 anos de idade (Florianópolis) e entre 35-39 anos de idade (Barcelos) e, em ambos espaços, as mães têm entre 30-34 anos de idade. As famílias são, na sua maioria, compostas por um casal e dois filhos (Barcelos) e um casal com mais de mais de 5 filhos (Florianópolis).

1.4. Caracterização das crianças

Trata-se de cinco grupos de crianças, conforme quadro a seguir.

Quadro 14
Caracterização das crianças em função da Escola, cidade, país, turma, ano e género, Setembro de 2005

Escola/Cidade/País	Turma/Ano	Meninos	Meninas	Total
Escola Mámoa/Barcelos/Portugal	Turma das Crianças de Todo o Mundo/ 1º ano	10	7	17
Escola Mámoa/Barcelos/Portugal	Sala de Estudo do 1º ano /1º ano	13	5	18
Escola Mámoa/Barcelos/Portugal	Turma dos Rebeldes/3º ano	12	8	20
Escola São Julião/Barcelos/Portugal	Sala dos Portugueses /1º ano	7	13	20
Escola Municipal Básica/ Florianópolis/Brasil	Turma da Costeira/ 4ª série	9	14	23
	Total	51	47	**98**

Nota: Os nomes das escolas foram alterados de forma a respeitar os critérios de anonimato e confidencialidade. O nome das turmas foi escolhido pelas crianças.

A média de idades dos grupos é de 6 anos no 1º ano, 9 anos no 3º ano e 11 anos na Turma da Costeira/ 4ª série. É no grupo do Brasil que se regista uma maior heterogeneidade relativamente às idades das crianças porque há crianças multi-repetentes (meninos) e repetentes, por conseguinte mais velhas.

Pela análise de todos os dados apresentados, podemos observar a heterogeneidade em função da idade, género e origens de classe das crianças. Esta heterogeneidade é marca de diferenciação social que (re)definem as experiências sociais das crianças, que são repertórios de saberes e de um conjunto de conhecimentos e experiências que foram adquiridos pela socialização primária e que "marcados pela cultura de pertença familiar, ancoram *habitus* diferentes e constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de pensar e agir que alicerçam uma espécie de *grelha de interpretação ou quadro de referência* (Burns & Flam, 2000 *cit in* Ferreira,2004:74). As crianças mobilizam no seu qotidiano estes saberes.

Salientamos, por fim, o papel das professoras. O trabalho de parceria com elas, numa base de disponibilidade permanente, de coordenação, interajuda e diálogo e respeito mútuos, foi indispensável à realização do projecto. As seis professoras foram parceiras activas do projecto. Houve outra professora, na Escola Mámoa, que colaborou, pontualmente no projecto por iniciativa dela e das crianças. As professoras intervinientes neste trabalho de investigação fizeram-no por opção pessoal. Naturalmente, nem todos os professores das escolas do Projecto MATO participaram neste estudo. As cinco professoras, em Barcelos, leccionam todas há mais de vinte anos, contudo nem sempre nesta escola. Três delas desempenharam sempre a mesma função.

Uma das professoras esteve destacada num Projecto e outra numa instituição pública. Em Florianópolis, a professora Kátia lecciona há seis anos e acumula com outros trabalhos, para além do de Professora da Rede Pública.

1.4.1. Mapeando os mundos sociais e culturais das crianças: Breve incursão

Na análise sobre os mundos sociais e culturais das crianças tem de se considerar uma multiplicidade de dimensões e variáveis que se intercruzam e articulam. Com efeito, é precio ter em conta os actores da investigação, na sua individualidade sem esquecer que as personalidades são socialmente construídas e apresentam modos de estar induzidos (Benavente *et al*., 1990). É necessário também considerar a diversidade de experiências, de vivências e recursos das crianças e das suas famílias que são mobilizáveis nas relações sociais e nas estratégias utilizadas com os seus pares e com os adultos e que constituem, em si mesmas, diferenças entre crianças, como poderemos revelam as seguintes notas de campo:

> «As crianças hoje quiseram fazer desenhos. (…). Enquanto os faziam sentei-me e comecei a escrever no meu caderno. Estava a observar o Tarzan[13] e o Ricardo que conversavam sobre o que iriam fazer no fim-de-semana. A professora Ana Maria veio ter comigo e disse-me:
> - (…) *o pai e mãe do Ricardo passeiam muito com ele…faz muita vez referência a sítios onde vai, o que faz com os pais, conta sempre coisas novas. Veja por exemplo o Tarzan é muito perspicaz mas os pais não fazem muito com ele…não passeiam, conversam pouco com ele. E os pais têm quase a mesma idade e as mães também e o mesmo tipo de profissão. Também pode ser porque o Ricardo é filho único mas é uma pena….tem respostas e intervenções muito interessantes mas já se começa a notar a diferença* (…).» (Nota de campo de 21 de Janeiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de Todo o Mundo).

> «*Sobretudo a Kika que tem acesso e faz uma apropriação estratégica a alguns bens a que tem acesso e que a maioria dos colegas não tem, nomeadamente livros, enciclopédias, revistas infanto-juvenis.... ela traz às vezes a Visão Júnior*[14] *e depois nota-se…faz referência a coisas que os outros não fazem e a maioria das vezes nem sabem do que ela está a falar. E utiliza um vocabulário mais rebuscado que os outros…disso não há*

[13] O nome das crianças foi escolhido pelas mesmas. Esta questão será discutida no próximo capítulo.

[14] Revista criada em Agosto de 2004 destinada a crianças dos 7 aos 12 anos. É uma publicação de informação para crianças "que segue os mesmos critérios das publicações para "crescidos". Uma revista que aborda os assuntos da actualidade, como os incêndios ou as últimas descobertas no espaço, tendo sempre como protagonistas jovens." http://www.impresa.pt (último acesso 30 de Julho de 2004).

> *dúvida. Mas a mãe compra-lhe e é cara* [€1,50] (…), diz-me a professora Maria
> (…)
> No espaço entre as salas e o refeitório as crianças conversavam e brincavam "às férias". Crianças da pré-primária estendiam-se no chão fazendo de conta que apanhavam sol e outros que nadavam. Chegam o Mickey, o Simão e o Deco.
> - *Era bom era* – diz o Simão.
> - *O quê* – pergunto?
> - *Férias e pinchar* – responde e ri-se.
> - *As vossas foram boas?* – pergunto.
> - *Ficámos cá…às vezes íamos à piscina ou pra minha casa jogar futebol ou playstation*. – responde o Deco.
> - *Foi uma seca* - diz o Simão.
> - *É… fiquei sempre por aqui, só saí duas vezes, para ir a Fátima, saí as 6 da manhã e vim no outro dia, no domingo por volta da meia noite, tava mesmo cansado*. – diz o Nuno Gomes.» (Nota de campo de 13 de Outubro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

A forma como se processa a vivência da infância depende muito das estratégias de mobilidade social que as famílias estabelecem para os filhos, da classe social, etnia, género e cultura de que fazem parte. Verifica-se por vezes uma tendência para a reprodução social, porque cada classe dispõe de recursos diferentes, o que coloca as crianças à partida, em vantagem ou desvantagem para atingir determinados objectivos. A este respeito, Pringle (1983) refere que quanto mais baixo é o nível sociocultural dos pais, mais baixa é a proporção de crianças adaptadas. No entanto, a verdade é que "as situações desviantes existem em todas as classes, embora com características e visibilidades diferentes, o que necessariamente leva ao questionamento da sua atribuição quase exclusiva a determinados grupos sociais" (Sebastião, 1995:15). Rompem-se, desta forma, com o círculo vicioso das causas e dos efeitos da reprodução social.

É urgente reconhecer a infância como um grupo específico, mas não isolado. Com efeito, consideramos incorrecto pensar a infância isolando-a do todo social porque se corre o risco de esvaziar de significado as crianças, os seus mundos e a sua cultura. É fundamental considerar os espaços-tempos onde se movem, as relações de poder entre crianças e entre crianças e adultos, as relações de género, classe social e idade, os acontecimentos locais, nacionais e transnacionais, as próprias rotinas, que "constituem um processo repetido de apropriação de tempo e espaço" (Pais, 2002:88), entre outras dimensões. Atender a esta multidimensionalidade desafia os pressupostos da infância e

das crianças como seres incompetentes e passivos contribuindo desta forma para uma *ecologia dos reconhecimentos* (Santos, 2002), dos saberes e das práticas das crianças, expressos, por exemplo, na sua cultura de pares.

Procederemos ao mapeamento de algumas desses saberes e práticas que, segundo Plaisance (2004), são uma espécie de *socialização invisível*. A dimensão afectiva assumiu uma enorme importância e visibilidade no trabalho que desenvolvemos com as crianças. Esta dimensão permite a aquisição dos códigos relacionais que se abrem para a construção das identidades sociais. De salientar que, nas relações de pares, é reconhecido o lugar que as diferenças ocupam nos discursos legitimadores das relações, quer de opressão e exclusão quer de emancipação e inclusão, como poderemos constatar pela seguinte nota de campo:

> «Hoje foi o dia em que decidiram que nome dar ao grupo. (…) Estavam todos reunidos em pequenos grupos a pensar num nome para dar à turma e eu estava sentada numa mesa a observar essas negociações. Observo o grupo da Ana Luísa, da Ana Catarina, da Carlota e da Ana Cristina. A determinada altura observo a seguinte cena:
> - *Só ficas aqui se concordares com a minha opinião* - diz a Carlota à Ana Luísa.
> Os *nossos olhares cruzam-se* e a Carlota, *nervosa*, disfarça. Eu não digo nada. (…). No final a Carlota vem ter comigo:
> - *Sabe o nome do nosso grupo perdeu porque a Ana Luísa não concordou com o nome e quando votamos todos ela não votou no nome que tínhamos escolhido…ela tinha que votar nos morangos com açúcar*[15]*, não era?*
> Não respondo e ela vai ter com a as outras meninas do grupo e saem para o intervalo.(…). Está um grupo de meninas a conversar e chamam-me:
> - *Sabe a Ana Luísa casou-se* – diz a Kika.
> - *Casou-se?* – pergunto espantada.
> - *Até que a morte os separe* – dizem a Carlota e a Ana Catarina em coro a *gozar*.
> - *E sabem se a Ana Luísa querem que vocês me contem?* – pergunto.
> - *Não faz mal…é do 4º ano* – diz-me a Ana Luísa, *orgulhosa*.
> - *E… e depois dão um beijo e às vezes há aliança…ela, aponta, tem uma de borracha* - diz o Nuno Gomes.
> - *Mas Catarina, olha, alguns são uns terroristas e aponta para o Jorge que passa a correr. Ele namora uma menina de 4º ano mas vai acabar com ela. Eles são mais estúpidos que nós* - diz a Carlota.
> (…)
> - *E qual é a diferença entre amiga e namorada?* – pergunto.
> - *Namorada é uma amiga especial e amiga é apenas amiga* – responde o Nuno Gomes.
> - *Namorado é de amor… é de gostar* – diz a Kika.

[15] Para saber mais sobre esta série juvenil da TVI consultar http://morangomanias.blogs.sapo.pt/ (último acesso em 16.02.2006).

- *Mas tu escreveste uma carta à Ana Cristina no dia dos namorados. Catarina…Catarina, ela tem namorada…que nojo* – diz a Carlota.
- *E depois?* - responde a Kika, *muito séria* e sem gostar da brincadeira da Carlota. - *Tem namorado?* – pergunta-me.
- *E se tive... também posso fazer um casamento?* – pergunto.
- *Não* – riem-se todos.
- *Um dia…pode ir, mas sem nada* – responde o Nuno Gomes.
- *Pois é, sem máquina nem o bloco* – diz a Kika. (…).
Retomam a discussão do nome. (…) A Carlota e a Ana Luísa que *já fizeram as pazes* disseram-me que a Ana Cristina não sabia fazer as coisas.
- *Ela é um pouquinho burra… é da cabeça, mas eu faço por ela* – diz-me a Carlota puxando-me para o lado e falando baixinho.
Interessante a posição da Ana Luísa que passou da situação de excluída do grupo por ter assumido uma posição contrária a excluir a Ana Cristina por ela ter apoio educativo» (Nota de campo de 28 de Janeiro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

As crianças criam a sua cultura de pares e participam nela através de um processo de apropriação de informações do mundo adulto que traduzem e inserem nos seus mundos, não por um processo de imitação mas de reinvenção, de acordo com Corsaro (1997:18), contribuindo desta forma activamente para a produção cultural e para a mudança.

As crianças são socializadas emocionalmente mas também são socializadoras emocionais (Trevisan, 2006). Na cultura de pares, os afectos[16] assumem um papel fundamental, são uma das dimensões importantes das relações sociais entre as crianças, como poderemos observar pelo seguinte episódio:

«Cheguei bastante cedo à escola e mal cheguei as meninas vieram logo ter comigo.
- *Quando vens é o dia que estou sempre bem disposta. Olha, já ando a ver notícias…sabes sei da história da menina sereia* [criança que nasceu com as pernas unidas] - diz a Kika.
Falaram-me do Carnaval e perguntei pelo dia dos namorados e disseram-me que a Ana Cristina se tinha casado.
- *O tal casamento de que falavam no outro dia* – digo.
- *Eles estão lá em cima, sabe?* – pergunta-me a Catarina apontando para dentro da escola.
- *Sim, sei* – respondo.
- *Pois então…ele diz* - apontando para o Ricardo - *Ana Cristina queres casar com o Mário?* – conta a Kika muito depressa.
- *E ela diz que sim, e perguntamos Mário aceitas a Ana Cristina em casamento*? - explica a Catarina deixando a Kika *chateada* por a ter interrompido.
- *Metem a aliança* – diz a Carlota.

[16] Sobre a relação entre sociologia e amor , cf. Torres (2000) e sobre a relação Antropologia e emoções, cf. Cabral (2005).

- *Posso contar?* – diz a Kika *aborrecida*. *A Ana Cristina tem uma de borracha*.
- *E dão beijos…eu vi…escusam de fazer essa cara* - diz o Mickey às meninas.
- *É…na boca* – ri-se a Carlota e põe a mão na boca.
- *Mas aquilo não vai dar muito…eles mais dia, menos dia divorciam-se* – diz a Mariana *contundentemente*.
- *Porquê?* – pergunto.
- *Os rapazes são chatos e querem sempre brincar e mudar* [de namorada].
- *Mas é bom* – diz a Ana Cristina *corando*.
E começam a contar-me casos na escola de "casamentos" e "divórcios"» (Nota de campo de 4 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

«Estavam a desenhar e cheguei-me ao pé da Sara e da Liliana e a Sara disse-me que estava a desenhar o direito a namorar, que aquela era a noiva e o noivo. Muito séria.
- *E qual é a diferença entre amigo e namorado?* – pergunto.
- *Há aquele boneco com uma arma e forma de coração [Cupido] e atira às pessoas e elas apaixonam-se. E atira a uma mulher e apaixona-se por uma mulher…dá nos filmes e nas novelas, sabes?* – diz a Branca de Neve.
- *Não* – digo.
Fazem uma *cara de espanto* e de *alguma troça* por eu não saber.
- *Não. Qual novela ou filme?* – pergunto novamente.
- *Que dá à noite?* [Senhora do Destino], ai – diz a Branca de Neve com *pouca paciência*.
- *Essas são gays* – acrescenta a Helena.
E continuaram a pintar.
- *O que são gays?* – perguntam alguns.
(…)
Estão a observar um jogo com imagens de crianças e começaram a *disputar* quem queria *ser amigo de quem*. E a maioria dos meninos afirma que só quer brincar com *os meninos* das fotografias e as meninas respondem que elas também só iriam *brincar com as meninas*.
A professora Ana Maria contou-me que no início do ano, aquando do preenchimento das fichas às crianças o Deco respondeu à pergunta "o que eu gosto menos?": *De me sentar à beira de uma menina*.» (Nota de campo de 5 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

«Hoje foi o meu primeiro dia com as crianças na Escola de Florianópolis. Finalmente conhecia as crianças que vi até agora apenas em fotografia. É uma sensação estranha ver e ouvir quem parecia já conhecer algo, pela escrita e pelos desenhos. As crianças estavam muito *ansiosas* e *irrequietas* por me conhecer. No quadro tinha escrito Bem Vinda Catarina. Declamaram uns poemas sobre a ilha e de imediato começaram a bombardear-me de perguntas. O primeiro obstáculo, já previsto surgiu, a língua. Tive que falar mais devagar e pausadamente…os risos começaram. A maioria das questões colocadas relacionaram-se sobretudo com as diferenças, ou seja, quiseram saber o que era diferente em Portugal, nomeadamente: se *há muito tráfico* de

> droga em Portugal, se há ricos e pobres, prostituição, poluição, pessoas *de cores diferentes*; o que comemos; que países conheço; se é a primeira vez que venho ao Brasil; quais as principais diferenças que encontrei quando cheguei ao Brasil, qual o meu maior sonho; se as crianças portuguesas *fazem muita bagunça que nem nós*. (…) As crianças cantaram e dançaram um rap por elas escolhido que trata da violação dos direitos da criança» (Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

As notas de campo expressam as marcas de género entre as crianças, que traduzem uma *lógica da classificação social*, uma das cinco lógicas ou modos de produção da não-existência "que assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica" (Santos, 2003d:745). As meninas participam activamente na reprodução das lógicas de desigualdade de géneros, da "superioridade" masculina e de imagens da *masculinidade hegemónica* (Ferreira, 2004):

> «As crianças estão reunidas por grupos. Discutem a forma de organizar o jornal sobre os DC. Trouxeram revistas e jornais de casa para recortarem notícias e figuras. O Nuno Gomes levanta-se e dirige-se a mim:
> - *Nós ainda temos uma coisa da outra vez…*
> - *O quê?* – questiono.
> - *Porque não há dia do homem, lembra-se?* – pergunta-me o Nuno Gomes.
> Fiquei surpreendida por se lembrarem do debate sobre os direitos e especificamente pela questão que se levantou porque há dia da mulher e dia mundial da criança e não há dia do homem.
> - *Tivemos a falar no intervalo e em casa perguntei… porque os homens vão ao café em vez de irem à missa?* – diz o Nuno Gomes.
> - *Porque são mais fortes e têm mais poder* – diz o Ricardo e faz músculo com os braços como o Popeye.
> - *Fortes?* – pergunto novamente.
> - *Sim* …– respondem alguns meninos e meninas.
> - *Mais poder que quem?* – pergunto.
> - *Que as mulheres* – diz o Mickey e os meninos riem-se todos.
> - *E que as crianças* – diz a Kika *nada satisfeita* com os risos dos meninos.
> - *Essas nada…nada de nada* – dizem alguns dos meninos.
> - *E os pretos e os ciganos também não* – diz o Deco.
> - *São mais fortes e estúpidos* – diz-me a Kika ao ouvido.
> - *Eles têm tudo por isso não precisam desse dia* – afirma a Carlota.
> - *É…as mulheres trabalham em casa e eles fora…deve ser por isso* – diz a Catarina.
> Tentei ainda perguntar mas eles mostraram-se desinteressados da conversa. Queriam mesmo era fazer o jornal» (Nota de campo de 22 de Abril de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

Os anos 90 foram pródigos em estudos sobre crianças e género (Connell 1987; Thorne 1993; Jordan e Cowan 1995; McGuffy e Rich 1999; Messner, 2000; Ferreira, 2005), sobretudo na adopção de uma perspectiva sociológica dessa relação, ultrapassando alguns dos limites que até então se colocavam: as teorias da socialização que adoptam uma visão de "cima-para-baixo", uma socialização que se faz apenas num sentido, adulto – criança, ignorando, desta forma, as competências e capacidades das crianças como actores activos nos seus mundos; e as teorias do desenvolvimento com tendência para ignorar o contexto e as relações de pares na construção de género.

Segundo Thorne (1993), as crianças constroem de forma activa o género em contextos sociais específicos, como a sala de aula ou o recreio. Este autor defende que é na *vida de grupo* que crianças e adultos criam e recriam o género, pelo que se trata de um processo quotidiano, contínuo e heterogéneo. Vejamos este excertro das notas de campo:

> «Fui-me sentar ao fundo da sala a escrever o meu registo e chamou-me a atenção um grupo de cinco meninos que estavam reunidos em grupo a fazer figuras em de plasticina e riam-se imenso.
> - *Professora, o Bruno chamou-me um nome* - gritou o Super-Homem.
> - *És uma gorda...princesa...* – goza-o o Pedro Barbosa.
> Riem-se todos, menos o Super-Homem que está *visivelmente incomodado*.
> - *Deixa-me* – diz o Super-Homem ao Pedro Barbosa.
> - *Menina* - diz o Homem de Água e ri-se. Fico bastante surpreendida porque o Homem de Agua raramente fala e está sempre muito no canto dele, mesmo no recreio.
> - *E preta* – afirma o Bruno ao Super-Homem que fica irritado com esta provocação.
> - *Morena, burro* - grita o Pedro Barbosa ao Bruno.
> - *Professora, professora, ele tá a chamar-me nomes* – diz uma vez mais o Super-Homem.
> A Professora Rita não ouve. Quando se viram para trás e me vêem param automaticamente com a "brincadeira". Tentam disfarçar, no meio de risos, e começam a mexer na plasticina. O Super-Homem vem ter comigo *chateado*. Perguntei-lhe o que tinha e não me diz e vai sentar-se no grupo da Lúcia e da Bela Adormecida.
> Mais tarde quando ia a sair da escola vem ter comigo e perguntou-me se tinha ficado chateada com ele por não me ter querido contar o que se passara. Eu respondi que não estava chateada e que não tinha que me contar. *Mas é que eles chamaram-me nomes, e que nomes*, pergunto. *menina*, diz ele. *E isso é mau?* - pergunto.
> - *É…são muito nhec, nhec* – e contorce o corpo todo - *choram e brincam às bonecas. São chatas…xau – diz-me e sai a correr*» (Nota de campo de 6 de Maio de 2005, 2.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do Primeiro ano).

Este conjunto de episódios assume grande importância porque são manifestações que contribuem para a caracterização sociológica destas crianças. São o que Arlie Hochschild denomina *momentos ampliados,* ou seja, momentos metaforicamente ricos, elaborados e que ecoam (1994). Um *momento ampliado* na vida diária oferece uma janela para a construção social da realidade. É uma oportunidade para os investigadores explorarem a questão dos significados e processos de género através de uma análise de contextos institucionais e culturais (Messner, 2002).

A concluir este capítulo, é necessário afirmar que as crianças são actores reflexivos e produtores de cultura (Sarmento, 2004d). Rejeitamos, desta forma, a ideia de a infância associada à idade, como mero facto biológico e condicionador, tentando superar a desnaturalização de uma concepção essencialista sobre a infância.

Reflexividades Emergentes

O concelho de Barcelos e o município de Florianópolis caracterizam-se por serem espaços no sector secundário e terciário. Ambos são afectados pelo desemprego, sobretudo feminino.

Em relação à origem social das crianças, por referência ao capital escolar e económico das famílias, predominam níveis de instrução baixos e salários baixos. Pertencem, na sua maioria, a classes baixas e médias-baixas.

O grupo de crianças é bastante heterogéneo do ponto de vista das idades (dos 6 aos 14 anos), do género e origens de classe social. As crianças apresentam experiências sociais e familiares e concepções de si, dos outros e do mundo bastante diferenciadas e que constituem as *culturas da infância,*"a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significado e acção" (Sarmento: 2001:3-4).

A análise sociológica de alguns indicadores e características dos contextos e dos actores que participam no trabalho de investigação revela uma relação de interdependência entre as formas e os conteúdos das culturas infantis (Corsaro, 1997; James *et al*., 1998; Sarmento, 2001), das crianças de Barcelos e Florianópolis: os afectos, os relacionamentos, as dinâmicas de pares, as relações de género, os gostos e as preocupações.

Capítulo 2

Metodologia

2.1. Premissas e pressupostos epistemológicos que iniciam a viagem

Merton, no clássico *Social Problems and Sociological Theory* (1966), menciona uma ambivalência relativa à natureza da ciência. Por um lado, a ciência tem a preocupação de conhecer e compreender a realidade com o objectivo de expandir o próprio conhecimento. Por outro, procura produzir um conhecimento que possibilite a intervenção e a mudança (Magalhães, 1996; Flacks, 2005), considerando desta forma que é necessário pensar a acção do investigador "no quadro da reestruturação participativa da construção do conhecimento e da mudança social" (Taylor, 2003:529).

O momento actual, marcado pela turbulência, pela dúvida e pelo pessimismo, que afecta tudo e todos, reflecte-se naturalmente na ciência, no seu desenvolvimento e nas práticas que se consubstanciam quando as ciências sociais desenvolvidas nos países centrais estiveram tradicionalmente mais próximas do poder, legitimando de certa forma o *status quo* e a reprodução da injustiça social em que ele se traduz[17] (Wallerstein, 2000; Caraça, 2000; Haguette, 2003; Santos, 2003d). Como afirma Mignolo:

> Na sua face regulatória, a ciência tem servido como padrão para avaliar todas as formas de conhecimento que não se enquadrem nos limites, nos rgulamentos, nas normas e nos princípios daquilo que foi criado e concebido como uma supremacia epistémica" (2003: 635).

Urge assumir uma postura de uma intervenção sociológica de ruptura com a figura do especialista competente, de uma racionalidade dominante, de uma lógica da ciência que se faz nos moldes do mercado. De referir ainda, que à semelhança da Sociologia, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia têm contribuído para perpetuar estereótipos sobre as crianças (James e Prout, 1990). A *National Association for the Education of Young Children*, a face mais visível dos profissionais de educação de infância nos EUA, inventou a expressão "práticas apropriadas ao desenvolvimento". Amplamente difundida em manuais e discursos de profissionais da educação infantil em todo o mundo, inscreve-se na ideia dos estádios de desenvolvimento da criança, assumindo que a "cultura" é apenas responsável por ligeiras diferenças. Para essa

[17] Segundo Flacks, a seguir aos anos 60 havia uma consciência generalizada de que a Sociologia estivera ao serviço do controlo social. Em 1968, numa das reuniões da Associação Americana de Sociologia, surge o *slogan* do "movimento de libertação da sociologia": conhecimento para quem?" (2005:49-50).

concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral (Penn, 2002). Esta é uma perspectiva totalmente redutora.

Os conflitos sobre o papel da ciência, neste caso da Sociologia, expressam-se nos debates, "velhos-novos" e intensos, que se traduzem em questões sobre a natureza social do conhecimento, os seus objectivos, finalidades e sentidos para os indivíduos e para a sociedade. Neste trabalho assumimos a defesa de uma "ciência-cidadã que não se limite a identificar exclusões e desigualdades, mas que contribua para descobrir os caminhos possíveis da inclusão e da justiça social" (Estanque, 2005:19), nomeadamente os caminhos com, das e para as crianças.

As temáticas relacionadas com a infância nas sociedades contemporâneas continuam a ser consideradas como uma problemática menor, desde a discussão, ainda incipiente, do papel das crianças na sociedade, à sua participação, ou não, em matérias que lhes dizem respeito e a fenómenos sociais complexos, como a delinquência infantil e juvenil, as situações de risco, os maus-tratos, a pedofilia, e outros. Estes problemas sociais que permanecem latentes porque são considerados como uma excepção (quando são fenómenos integrantes da sociedade), pelo que não podem ser considerados como algo inevitável ou incorrigível são uma espécie de fatalismo.

Segundo Sarmento e Pinto (1997:25):

> ao preconizar-se o estudo das crianças a partir de si próprias não se sustenta a abordagem solipsista das actividades infantis nem se reclama o isolamento do objecto de estudo. Pelo contrário, sustenta-se a indispensabilidade da mobilização interdisciplinar capaz de compreender e interpretar a multivariedade dos factores que constroem a infância.

Será através de conhecimentos, diálogos e práticas, inter, intra e transdisciplinares sobre a infância que se poderá encontrar o caminho para ultrapassar uma visão parcial da infância e dos mundos sociais e culturais das crianças. A questão que aqui se coloca é de como se podem tornar compatíveis abordagens e discursos sobre a infância, quando eles próprios se opõem, caso por exemplo da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento. Segundo Nunes, a resposta poderá estar em "definir «zonas de transacção» que tornem possível o encontro, o diálogo e a negociação entre essas diferentes abordagens" (Nunes, 2001:48). Segundo este autor, a zona de transacção é um "espaço onde convergem práticas distintas de teorização, observação, experimentação e intervenção protagonizadas por um conjunto heterogéneo de actores,

de modo a permitir a cooperação para a produção, seja de novos conhecimentos e de novos objectos, seja da actividade de rotina" (*ibidem*: 63).

As fronteiras que têm marcado o campo de estudo da infância, e que dão origem a uma diversidade de domínios disciplinares, conduzem a um afunilamento disciplinar e a práticas díspares e compartimentadas, realidade que o antropólogo Ernest Becker denomina *reacção fetichista* (1971), uma forma de "ilustrar a tendência de alguns investigadores em permanecerem isolados nas suas respectivas disciplinas, impedindo que outras invadissem os seus feudos" (Pais, 2002:38-39).

A existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo da infância não é sinónimo de desordem ou caos metodológico, é antes uma última e legítima expressão da própria complexidade e multidimensionalidade do fenómeno a estudar. O alargamento do debate metodológico para além da dimensão adultocêntrica terá que se efectuar como legítimo combatendo, desta forma, a tese defendida por alguns investigadores que consideram que aos "critérios racionais, científicos e objectivos da ciência só haveria a opor a irracionalidade, a emoção ou a demagogia" (Nunes e Matias, 2003:141). Para Floriani esta perspectiva considera a abertura de espaços e contempla um confronto e "uma negociação entre superfícies discursivas mesmo que contraditórias" (2005:47). Não se trata, no entanto, de unificar o conhecimento, os saberes e as práticas dos adultos e das crianças num t*otalitarismo do pensamento* e/ou num totalitarismo metodológico.

No Relatório Final da Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais, sob a direcção de I. Wallerstein, constituída em 1993, investigadores salientam, entre outros pontos, que a tarefa de reestruturação das ciências sociais passa pela interacção entre investigadores "provenientes das mais diversas paragens e perspectivas (e numa diversidade que leve ainda em consideração o sexo, a raça, a classe e a cultura linguística [e geracional]), e consideram que esta interacção de todo o mundo seja algo de real" (1996:109). A discussão sobre a interdisciplinaridade não é nova nem consensual, mas a introdução nesta discussão da temática das crianças confere-lhe um carácter de novidade (Kramer, 2002).

É precisamente neste contexto que se enquadra este capítulo, já que um dos problemas com que as ciências sociais se têm deparado na actualidade é a rigidez das demarcações disciplinares. Por esse motivo consideramos a infância como um campo, definido por Bourdieu como:

> uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, a verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (1989:27).

Nesta investigação defendemos uma abordagem inter, intra e transdisciplinar, uma discussão abrangente, global, das problemáticas subjacentes a esta categoria social, e das questões que ela nos suscita. Só assim conseguiremos aproximar-nos de uma compreensão dos mundos sociais e culturais da infância, procurando incessantemente evitar generalizações falaciosas e simplificações ingénuas.

A complexidade de um tema, como é o da infância, exige abordagens e respostas múltiplas, tanto mais que quando se pretende realizar um trabalho de investigação com esta categoria social deparamo-nos com uma série de dificuldades e tensões, nomeadamente: a) um objecto difícil de definir, especialmente quanto à sua duração dentro do ciclo de vida dos indivíduos e que inclui problemas de natureza metodológica, b) um objecto difícil de investigar, porque se insere noutras realidades elas próprias objecto de estudo (por exemplo, a família e a educação) e, c) um objecto compartimentado em múltiplas disciplinas científicas nem sempre permeáveis entre si, como a Biologia, a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Educação, e outras (Pascual, 2000). A infância é um campo de estudo com fronteiras híbridas e controversas. Assim, saberes sobre as crianças serão sempre uma aproximação e não uma sobreposição do que se conhece sobre a infância e sobre as crianças.

As interrogações que se colocaram no início desta investigação, inevitavelmente vagas, foram: Que imagens têm as crianças de si mesmas e das outras crianças? Como vêem o seu papel e sua acção/participação em várias escalas (local, nacional e global)? Que concepções e imagens de direitos da criança têm? Como compreendem o mundo e o seu papel no mundo, nomeadamente na sua relação com os direitos da criança?

E foi a partir deste conjunto de questões que tentámos "chegar a um mundo de significações, através de mediações entre o particular e o global, o individual e o colectivo, o subjectivo e o objectivo" (Pais, 2002:22). Este objectivo foi sendo especificado e trabalhado numa perspectiva de vigilância epistemológica e reflexividade constante, uma *reflexividade reflexa* (Bourdieu, 1998), uma atitude de dissonância através de elementos de abertura a outras lógicas e uma interpretação provisória e

contextualizada, porque "nem o tempo nem o espaço podem ser congelados e assim conhecimentos situados estão em fluxo contínuo" (Burawoy, 1998:15).

Consideramos também que para o desenvolvimento de uma sociologia auto-reflexiva é necessário compreender que "não só o sociólogo é um ser social como o processo de conhecimento que ele procura levar a cabo é um processo social" e, por esse motivo, o trabalho de investigação encerra um grande conjunto de riscos e de contradições (Estanque, 2000: 101).

A identificação destas tensões, que não se esgotam aqui, leva-nos a pensar na forma de as transpor. Começaremos por adoptar uma postura que considere, seguindo muito de perto o esquema proposto por Boaventura de Sousa Santos (2003d:745 e segs.), a necessidade de um novo modelo de racionalidade, baseado em lógicas não dominantes, que aplicámos ao campo da infância.

Assim, nesta investigação situamo-nos:

a) Numa *ecologia de saberes* que promova o diálogo entre conhecimentos diferentes, o confronto entre conhecimento científico e outros conhecimentos, trazendo-os para dentro da produção académica. E, no que à infância se refere, tratar-se-á de um processo dialógico entre investigadores da infância, destes com as crianças e entre adultos e crianças, numa dinâmica de diálogo, partilha e confronto de saberes diferentes mas complementares.

b) Numa e*cologia das temporalidades* porque, segundo o autor, "as relações de dominação mais resistentes são as que assentam nas hierarquias entre temporalidades" (2000d:748). No caso da infância, essas relações traduzem-se na desvalorização dos conhecimentos e das experiências das crianças; por conseguinte, é necessário libertar as práticas sociais das crianças do estatuto de resíduo, o que não significa que findem os conflitos entre os grupos sociais, entre crianças e adultos, por exemplo. Tão pouco é esse o nosso objectivo: o que pretendemos é reconhecer e compreender as temporalidades infantis, o que se apresenta como uma possibilidade de concretização efectiva dos direitos das crianças em expressões e formas alternativas e coexistentes de vida.

c) Numa e*cologia dos reconhecimentos*, já que há necessidade de ultrapassar a identificação da "diferença com desigualdade" (2003d:749) promovendo uma "ecologia das diferenças feitas de reconhecimentos iguais" (*ibidem*) que considere as crianças como sujeitos. Ainda, que a investigação é construída e partilhada com as crianças, ou

seja, elas são co-produtoras de conhecimento, ainda que não sejm produtoras autónomas de conhecimento científico.

d) Numa e*cologia das trans-escalas*, por tentarmos recuperar localmente a "diversidade das práticas sociais ao oferecer alternativas ao globalismo localizado" (*ibidem*). Poderemos encontrar essas práticas nos movimentos sociais de crianças, tópico que será discutido noutro capítulo.

e) Numa e*cologia da produtividade*, tendo em conta a "recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações económicas populares, das cooperativas agrárias" (*ibidem*), como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a análise da forma como as crianças, filhas de trabalhadores rurais sem terra, compreendem e discutem esta questão.

2.2. Linguagens, traduções e guias de orientação

A *acentricidade* (Santos, 1994; Nunes, 2001), ou seja, a inexistência de um núcleo de configuração único face ao estudo da infância, pressupõe a opção por um quadro de orientação teórica baseado em eixos interpretativos, que se filia no estudo sobre a globalização e sobre a infância, numa perspectiva sociológica. Quando pensamos no processo social e científico da investigação, é importante referirmos que foram esses os "interesses" e "motivações" que orientaram a investigação, e que eles próprios são parte dos seus limites e possibilidades (Floriani, 2005:32), nomeadamente na tentativa de ruptura em relação a paradigmas e imagens que consideram a criança como ser desprovido de razão e reflexão, mero receptor da acção adulta e a teorias que não consideram o nível global no estudo da infância. É na intersecção destes dois conjuntos de orientação – globalização e infância - que se procurou encontrar os recursos teórico-metodológicos que permitiram caracterizar a participação das crianças no quadro de trocas simbólicas entre Portugal e Brasil no âmbito do projecto MATO, conforme explicamos no capítulo anterior.

Procura-se que este trabalho de investigação se enquadre no contexto de uma *hermenêutica diatópica*[18] (Santos, 1997, 2004) que se traduz na promoção do diálogo e das trocas entre crianças de diferentes países, de realidades distintas e com diferentes dispositivos discursivos. Pretende-se ainda contribuir para a expansão da compreensão

[18] Para Boaventura de Sousa Santos, no caso de um diálogo intercultural, a troca faz-se entre diferentes saberes e diferentes culturas, que são incomensuráveis. O objectivo da hermenêutica diatópica é ampliar a ideia de incompletude das culturas, de forma a possibilitar e promover o diálogo entre culturas a partir de uma mesma base.

sobre os mundos sociais e culturais das crianças, considerando que as culturas das crianças são realidades heterogéneas e múltiplas.

Donaldson denominou *o significado humano da criança* como "a compreensão significativa do mundo que a criança construiu através da experiência culturalmente mediada que tem desse mundo" (1978 *cit in* Graue e Walsh, 2003:19). Por outras palavras, nem a criança está isolada e é impermeável aos contextos onde se move, nem os contextos são imunes às crianças. Por conseguinte, podemos afirmar que há uma influência mútua entre contextos e crianças. Nas várias investigações realizadas com crianças (Montadon, 1997), demonstra-se que as crianças apresentam, com efeito, preocupações relativamente à questão da transmissão de saberes e de herança cultural; referem-se também aos problemas associados à organização desta transmissão, bem como aos constrangimentos decorrentes da questão do poder.

As nossas primeiras visitas às escolas, tanto em Portugal como no Brasil, pautaram-se por angústias, nervosismo e dificuldades que não são justificadas apenas pela inexperiência de trabalho com crianças e do funcionamento de uma escola, mas "são situações inevitáveis do processo de pesquisa que marcam a nossa relação com a realidade em estudo e que não se esquecem" (Estanque, 2000:267). Por vezes, a falta de entusiasmo de algumas crianças pelas actividades que se estavam a desenvolver, o facto de não falarem connosco, de não entendermos sobre o que estavam a conversar, o sotaque, no caso de Barcelos e o português do Brasil, condicionaram muitas vezes a nossa compreensão dos discursos das crianças. Também a desconfiança inicial de algumas crianças sobre o nosso papel na sala de aula e a resistência inicial a conversarem connosco sobre aspectos dos seus mundos e a darem a sua opinião sobre algumas temáticas, nos deixavam preocupados e ansiosos. No entanto, e apesar destas angústias e preocupações nunca terem cessado, elas deram origem à assunção de que: "todas as acções que podem ser observadas devem ser equacionadas pelo investigador e, portanto, também as acções ou os gestos de fechamento ou de evitamento são interessantes para a pesquisa" (Estanque, 2000:267).

Nesta perspectiva, indagar acerca das imagens das crianças sobre si mesmas, sobre outras crianças e sobre o mundo é algo de tão importante quanto complexo, porque não se trata apenas dos aspectos sociais, políticos e económicos, mas também dos aspectos culturais, ou seja, da cartografia simbólica, dos espaços onde se cruzam o imaginário, a fantasia, a ludicidade, a história, o contexto e a memória. O imaginário pode ser o campo do ilusório mas mesmo assim é o lugar, defende Balibar, onde se "conta

histórias, o que quer dizer que se tem a potencialidades de inventar histórias" (1998 *cit in* Canclini, 1999:33).

Para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escrever sobre infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas. Mas essa tentativa terá que ser feita na *não perpetuação da tradição* (Waters, 1999:131), recorrendo a um trabalho de tradução[19]: "um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a identidade" (Santos, 2003d:737). A pergunta que se coloca seguidamente é: o que traduzir?

Para Boaventura de Sousa Santos, é fundamental neste contexto o conceito de *zona de contacto*, que "são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem" (2003d:764-768), *zonas de fronteira* que permitem o encontro dos aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou importantes. O trabalho de tradução é um trabalho argumentativo que apresenta um conjunto de dificuldades identificadas pelo autor: as premissas de argumentação; a língua em que a argumentação é conduzida, nomeadamente a questão do domínio desigual da língua pelos participantes e a impronunciabilidade de algumas aspirações. Estas dificuldades traduzem-se no trabalho com crianças, por exemplo, no risco de manipular ou induzir as crianças a dizerem o que consideram que o adulto-investigador quer ouvir, por exemplo aquilo que interessa para a concretização dos objectivos do trabalho; quanto aos silêncios, "não se trata do impronunciável, mas dos diferentes ritmos com que os diferentes saberes e práticas sociais articulam as palavras com os silêncios e da diferente eloquência (ou significado) que é atribuída ao silêncio por parte das diferentes culturas" (*ibidem*), ou seja, o silêncio das crianças afirma-se, desta forma, como uma "modalidade significante de sentido" (Vilela, 2000:49).

Vejamos um exemplo desses obstáculos nestes diálogos entre a investigadora e as crianças:

[19] Este conceito foi desenvolvido na Teoria do Actor-Rede. Surgiu no âmbito da Etnometodologia nos anos 70 e tem como protagonistas Bruno Latour e Michel Callon. Esta teoria é também conhecida por Sociologia do Conhecimento Científico porque faz uma reflexão sobre a ciência e a problemática da ordem social. Nesta perspectiva, considera-se a dissolução de fronteiras entre o domínio do social e do natural, ou seja, imputam-se as características humanas a elementos não-humanos.

«A professora Ana Maria mostra diversos mapas-mundo e mapas dos diferentes continentes para trabalhar com as crianças. Eu estava sentada a escrever e a observar o trabalho dela com as crianças. A determinada altura pergunta-me a Branca de Neve:
- *Catarina, porque é que há tantas crianças nos continentes?*
Fico confusa com a pergunta.
- *Porquê?* – pergunto-lhe.
- *De que continente estás a falar Branca de Neve?* – pergunta-lhe a professora Ana Maria.
- *Do das compras* [Hipermercado] – responde" (Transcrição do vídeo de 15 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

«As crianças continuam a fazer desenhos sobre os direitos da criança. A professora Marta propôs uma nova técnica: desenhar a lápis de carvão e depois pintar com tinta de carimbo por cima. (…) A Tuiti, a Joana e a Barbie terminam o desenho na outra sala e vêem para a sala de aula e estão no fundo da sala a conversar.
- (…) *o Tiago e a Matilde* – ouço a Tuiti dizer.
- *Eu gosto do Crómio* – diz a Joana e põe as mãos no coração e começa a dançar.
O que será o crómio? Pergunto-me perplexa. Já várias vezes as ouvi falar nestes nomes mas hoje percebi que não se trata de crianças da escola ou de amigos, mas de personagens de uma série juvenil.
- *Afinal o que é o Crómio?* – pergunto. Não me parece que seja um elemento da tabela periódica … Riem-se as três. (…).
- *Não sabes?* – em *tom de gozo* comigo - *É dos Morangos com Açúcar* (…) – diz a Barbie que se senta de cima da mesa e me tira a caneta da mão, fecha o meu caderno de apontamentos…mais de 20 minutos falaram sobre as tramas e personagens da série.
- *É uma escola dos bons* [Escola da Barra] *e outra é* [Escola dos Navegantes] *dos maus que fazem coisas más* – explica a Joana.
- *Esses são pobres, Catarina* – afirma a Barbie.
- *E é sobre os beijos e os namoros* – diz a Marlene» (Nota de campo de 14 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

Os debates em grupo, com as crianças do 1º ano, nem sempre se desenvolveram com a fluência que o excerto em cima mostra. Por isso, foi necessária uma negociação contínua, de confronto e diálogo, entre todos, de forma a desenvolver actividades mais ligadas às necessidades e vontades das crianças e mais próximas da sua realidade e das suas diferentes linguagens. Tratou-se, no fundo, de criar espaços de participação e de "potenciação da reflexividade entre os universos simbólicos" (Caria, 1999:6), espaços onde se pudessem encontrar diferentes saberes que se iam produzindo, novos modelos de significação relativos às temáticas discutidas: os direitos da criança e as trocas

culturais e simbólicas entre crianças de Barcelos e Florianópolis. Nestes contextos, diferentes olhares, perspectivas e referenciais intercruzaram-se. A linguagem é aqui considerada na sua "'realidade' individual, cerebral e mental de funcionamento, e na sua 'natureza' social, discursiva, cultural e política" (Keating, 2001:87). Em palavras da autora:

> [a linguagem] não é meramente social nem individual, nem meramente biológica ou geneticamente determinada, estando felizmente *entre* estas e outras dimensões que criámos para fazer sentido do mundo, e escapa-se por entre os dedos das disciplinas, tal como o sentido do mundo se nos escapa por entre a nossa vontade de o entender (*ibidem*).

Entre "Porque você não fala normal? e "Você vem de outro planeta?": as diferenças da língua portuguesa

A visita a creches do município de Florianópolis foi uma das actividades que realizámos, por motivos profissionais ligado à actividade de docência e independentes deste estudo. Apesar de estas crianças não fazerem parte do trabalho de investigação será, do nosso ponto de vista, um contributo importante para exemplificar algumas das dificuldades e tensões vividas, como foi referido anteriormente, neste caso relativas à dimensão linguística, especificamente relacionado com o estatuto de "estrangeiro" (Corsaro e Molinari, 2005: 195) da investigadora, como revela o excerto seguinte:

> «Eu e a Eloísa [Professora da UFSC] chegamos à creche e as professoras gentilmente mostraram-me as instalações e foram explicando a forma como se desenvolve o trabalho na creche. Chegamos ao refeitório, é quase hora de almoço. Entretanto a Eloísa vai conversar com as professoras para uma sala e fico no refeitório e observo a preparação das mesas. Chegam duas crianças, uma menina e um menino, com aproximadamente cinco anos, e ela puxa-me um braço e pergunta:
> - *Quem é você? Quê que tá fazendo aqui?*
> - *Vim visitar-vos* – disse e percebi imediatamente pela cara e*ntre o horror e a perplexidade* das crianças que devia ter dito algo errado.
> - *Quê?* – pergunta a menina *super expedita*.
> - *Vim visitar vocês* – corrijo *abrasileirando* o meu português.
> Continuam a olhar para mim como se fosse uma extraterrestre.
> Chega a Eloísa que me vê sentada no chão…entre o desfalecimento e a tentativa de explicar às crianças quem eu sou e o que estou ali a fazer. A Eloísa fala com elas e quando percebe que há ali um problema de linguagem. A menina pergunta-me:
> - *Porque você não fala normal que nem ela?*- referindo-se à Eloísa.

- *Como é que ela fala?* – pergunta-lhe a Eloísa.
A menina junta os lábios e coloca-os para fora e tenta imitar-me:
- "*Xou di" Portugal*.
Gargalhada geral.
Vão-se embora. O menino volta para trás e pergunta-me apontando para o ar com o dedo indicador:
- *Você é de outro planeta?*"» (Nota de campo de 17 de Junho de 2005,Creche do Município de Florianópolis).

Na questão relativa às múltiplas formas da linguagem, há que considerar a diferença entre o português de Portugal e o português do Brasil, que algumas vezes foi motivo de angústia e nos "obrigou", como vimos no episódio contado em cima, a uma *reciclagem linguística e discursiva* (Keating, 2001:94). A diferença do português foi sempre motivo de observação por parte das crianças de ambos os países, tanto na leitura das cartas e mensagens que trocaram, como na curiosidade em procurar as diferenças na forma de falar e de escrever, sobretudo as crianças do Brasil. A influência da linguagem e da cultura brasileira em Portugal é um facto que pode ser testemunhado pelo conhecimento e pela utilização de muitas expressões do português do Brasil pelas crianças de Barcelos: *show de bola*, *oi*, *legal*, entre outras. O fenómeno das telenovelas brasileiras em Portugal, que iniciou em 1977 com *Gabriela*, *Cravo e Canela*; os cantores identificados pelas crianças, como a Daniela Mercury e o Tchakabum; as personagens de séries de entretenimento como o *Big Brother*, nomeadamente o Alexandre Frota (a sua a expressão *show de bola* de na edição do BB em Portugal é habitualmente referida pelas crianças); os jogadores de futebol (muitos jogadores brasileiros jogam nos principais clubes portugueses) - contribuem para uma maior familiaridade com o português do Brasil por parte das crianças em Barcelos. Como poderemos observar através dos seguintes excertos, as questões linguísticas foram importantes no desenvolvimento desta investigação:

«A questão da língua foi várias vezes motivo para as crianças perguntarem e dizerem que não entendiam como eu, e tive que encontrar várias formas de explicar.» (Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

«Hoje as crianças trouxeram de casa os seus brinquedos preferidos para eu ver. (…) Algumas das crianças leram as cartas que as crianças da turma dos rebeldes (3º ano, Portugal) mandaram por mim. Alguns desinteressaram-se, talvez porque quem leu o fazia baixo, também porque tiveram algumas dificuldades em entender o português de

Portugal. Várias vezes tinha que "traduzir" o significado do que se dizia. (…).
- *Catarina como se diz comida em Portugal?* - pergunta a Bruna A.[20].
- *Comida*. – respondo.
A Bruna A. ri-se. O Ruam começa a imitar-me e todos se riem.
- *Tem pipa lá?* – pergunta a Lizangela
- *Tem, só que se chama papagaio de papel.* – digo.
Repetem todos e riem-se.
- *E usam cerol?* – pergunta o Tiago.
- *O que é cerol?* – questiono.
- *Põe na pipa e corta as pipas dos outros*. – dizem o Ruam e o Tiago.
- *Vidro e cola* – explica o Diego que percebe que não entendi a explicação.
(…). Numa das cartas que a Bruna estava a ler e surgem as palavras "fixe e gira", a professora escreveu no quadro e colocou a "tradução" em frente. Então, algumas das meninas gritam:
- *Sôra, és fixe e gira* - dizendo para a professora.
A Sabrina, a Bruna A., a Bruna Z. e a Ingrid quiseram saber mais palavras e escreveram num caderno a tradução (boleia/carona; autocarro/ônibus; fixe/legal; casa de banho/banheiro).» (Nota de campo de 28 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

«- *Como se diz belo lá em Portugal?* – pergunta-me o Tiago.
- *Belo* – respondo.
- *É normal, viu?* – diz o Tiago para a Bruna A.
Perguntam sobre Portugal, se há xupe-xupe, paçocas, festa junina.
- *Primeiro têm que me explicar o que isso significa!* – pergunto.
Riem-se. Alguns tiram das mochilas e dos bolsos alguns desses doces.» (Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

As actuais teorias de investigação, e da investigação com crianças em particular, legitimam

> a subjectividade como fonte «fidedigna» de informação. A subjectividade faz parte integrante da experiência e da acção social, no sentido em que «os seres humanos agem perante as coisas tendo em conta os sentidos que essas coisas têm para eles». Assim se dá credibilidade às emoções, como reacções ou efeitos de discursos socialmente ancorados, e se valoriza a experiência privada e individual como social e sociologicamente relevante" (Ellis e Flaherty, 1992 *cit in* Keating, 2001:90).

Contrariamente ao que pensámos antes de ir para trabalho de campo, as crianças não estavam "naturalmente" predispostas para o trabalho que se iria desenvolver. Prever

[20] Os nomes das crianças aparecem desta forma por decisão das mesmas.

que isso aconteceria é uma postura claramente adultocêntrica. Várias vezes fomos confrontados com o *não quero fazer*, *não me apetece* e *quero fazer outras coisas.*

> "Quando cheguei a Tuiti veio imediatamente ter comigo, cumprimentou-me e começou a mexer-me nos brincos. De repente perguntou-me:
> - *O que vamos fazer? Não vens só explicar, pois não?*
> - *Explicar?* - pergunto confusa.
> - *Quero fazer coisas…podemos pintar* – diz-me.
> - *Mas o que é explicar?* – pergunto-lhe outra vez.
> - *Falar…quero fazer.* – responde-me e vai para a sala. (…). Na semana anterior tinha promovido um debate em grupo que não funcionou porque as crianças passados alguns minutos começar a não prestar atenção e a querer *fazer coisas*.» (Nota de campo 26 de Maio de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

Foram sobretudo as crianças do 1º ano que tornaram evidente a preferência pelos "métodos de comunicação activa (fazer-se ou mover-se) aos métodos de comunicação passiva ("só falar")" (O'Kane, 2005:162).

As estratégias inicialmente previstas, meses antes na entrada de campo, falharam no período anterior à entrada no campo. O conjunto de técnicas e materiais idealizados e preparados foi, na sua maioria, rejeitado pelas crianças, como analisaremos no próximo capítulo. Exemplo disso foi o que aconteceu com as crianças da Sala de Estudo do 1º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal que rejeitaram os cartazes da UNICEF sobre os direitos da criança e sobre a CDC e propuseram construir em plasticina o seu próprio cartaz. Também as crianças da Sala dos Portugueses, do 1º ano da Escola São Julião/Barcelos/Portugal, concentraram as suas actividades na produção de material para enviar para as crianças de Florianópolis, nomeadamente sobre música, rejeitando a proposta de realizar debates sobre os direitos da criança. A Turma dos Rebeldes, do 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal, também criticou os referidos cartazes e propôz construir jogos e jornais sobre os direitos da criança de forma a *percebemos bem o que são os direitos* (Deco, 8 anos) e *podemos conversar sobre eles com os do Brasil* (Moreira, 8 anos). As crianças da 4ª série, da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil, decidiram construir um caderno colectivo sobre os direitos da criança utilizando um programa de computador (*MicroMundos*[21]) e trazer para a aula os seus brinquedos preferidos. Verificamos, pois que estas estratégias sugeridas pelas

[21] *MicroMundos* é uma ferramenta multimédia, dirigida a crianças dos 6 a 12 anos, que permite criar projectos incorporando filmes, fotografias, grafismos, textos e animação.

crianças contrariam todas as actividades pensadas inicialmente para discutir as questões dos direitos da criança e o intercâmbio entre crianças.

No trabalho de tradução surgiram o que designamos por *estratégias e processos de resistência, ruptura e confronto* utilizados pelas crianças no desenvolvimento das actividades ou das conversas: elas não fazem, propõem o que querem fazer, falam com os outros, "fazem de conta" que não nos ouvem, "fazem ouvidos de mercador", cantam, saem da sala ou do local onde estamos a conversar, põem ponto final na conversa ou na actividade quando ela não lhes está a agradar ou não os a motivar. Aliado a isto, há ainda o facto de termos conseguido chegar apenas a algumas crianças, ou seja, apesar da excelente relação criada entre nós e as crianças, nem todas quiseram participar efectivamente no trabalho de investigação. Todos estes factos assinalados decorrem das contingências e resultam da própria pesquisa no terreno (Estanque, 2000).

Este jogo simbólico foi importante para ultrapassar uma visão e postura adultocêntricas e permitir abertura às propostas das crianças e professoras, promovendo, desta forma, espaços de participação de modo a desocultar *coisas de crianças,* a partir do seu mundo e das suas práticas que, de outra forma, permaneceriam ocultas. Cada grupo de crianças decidiu o que colocar em confronto multicultural, desde os temas às formas de expressão: cartas, música, jogos, fotografias, vídeos, desenhos, entre outros. Estas decisões foram sujeitas a revisão ao longo do desenvolvimento do trabalho. Foi este processo de articulação e negociação que promoveu o aparecimento de outras questões, o que contribuiu para novos avanços no âmbito da tradução. É importante referir que assumimos que, mesmo assim, ficaram por desvelar e compreender saberes e práticas e que há silêncios demasiado inaudíveis e insondáveis para serem alvo de um processo de tradução.

Foi o que aconteceu com a Sala das Crianças de Todo o Mundo, do 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa, Barcelos (Portugal). O visionamento das fotografias das crianças de Florianópolis e de crinças do MST e do MNMMR provocou alguma "estranheza" e o assumir de "posturas racistas" e também o reconhecimento da diferença por parte das crianças, como veremos.

2.3. O início da viagem: rotas, percursos e procedimentos

Para Sarmento (2005) a investigação em contexto escolar é possível somente quando as crianças e os professores, numa acção individual e colectiva, são mobilizados como parceiros activos do projecto. É nesta relação que se define a dimensão de

colaboração da investigação e é desta maneira que se exprime o sentido da participação infantil na investigação sobre os mundos sociais e culturais das crianças

A relação de parceria que se estabeleceu no âmbito desta investigação organizou-se em *processos intersectantes* porque compreendem um leque de escalas espaciais e temporais e de um *processo de interreferencialidade* (Taylor, 2003:533), isto é, cada actor, adulto e criança, estabelece relações com os outros, falando para, com e entre todos, ouvindo e participando, ou não, cruzando as referências, os saberes, as práticas e as linguagens.

Para Floriani, "o conhecimento é um campo de disputas de sentidos" (2005: 48); e quando surge a questão da participação infantil na investigação sociológica o debate é ainda mais intenso. Existem imensas formas de discordância na interpretação das teorias, das estratégias e dos caminhos metodológicos traçados e a serem seguidos, em função dos objectivos, que têm, como factores determinantes, a cultura, a história, o contexto de vida das crianças e as diferenças em função do espaço-tempo, das diferentes escalas, entre outros factores. No discurso teórico, tudo isto é reconhecido como válido e importante; no entanto, as crianças permanecem quase sempre excluídas dos processos de decisão e participação.

Não teremos certamente que escolher um lado em detrimento de outro, porque cada fenómeno, cada realidade é sempre multifacetado. Assim, é essencial analisar e debater a forma como o discurso e as narrativas sobre as crianças e a infância se constroem e se promovem. Além disso, não nos parece possível caracterizar como correctos ou incorrectos uma produção científica pessoal, um conhecimento ou uma aprendizagem. Assim sendo, partimos do reconhecimento das *ignorâncias recíprocas* (Santos, 2003b:6), dos poderes e saberes desiguais entre adultos-crianças e do uso que os diversos actores fazem deles, para chegar a uma produção partilhada de saberes com a consciência de que uma alternativa ao sistema de dominação que se crítica, recusa e combate é indissociável do poder (Hall, 1983; Harnecker, 1986; Burawoy, 1998).

Optámos por combinar diferentes perspectivas metodológicas e por utilizar diversos materiais, técnicas, instrumentos, procedimentos e, ainda, considerar a participação de vários actores no processo, que estão todos interrelacionados, de forma a "organizar um «espaço de operação» que põe em relação actores humanos, localizações físicas, instrumentos e materiais, de acordo com uma «gramática de conceitos espaciais»" (Nunes, 2001: 49). Esta estratégia acrescenta "rigor, amplitude,

complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação" (Denzin e Lincoln, 2000:5).

De destacar ainda o privilégio dado às metodologias participativas por permitirem e promoverem "a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva" (Sarmento, 2000b:159). Natália Soares no trabalho de investigação - *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*, defende as metodologias de participação porque "privilegiam o esbatimento das relações de poder, permitindo maior profundidade, riqueza e realismo da informação (…). As perspectivas participativas, sendo interactivas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância" (2005:152).

A investigação participativa surge num contexto socio-político e económico conturbado: a crise estrutural que assolava a maioria dos países sul-americanos; a crise das ciências sociais na América Latina dos anos 60, e também na Europa, embora com outras especificidades; a influência e a luta dos movimentos sociais (Gabarrón e Landa, 1984; O'Kane, 2005). A participação da investigação científica em causas políticas e a ruptura com práticas colonizadoras herdadas tem a sua origem no movimento socialista europeu do século XIX e princípio do século XX (Piotr Kropotkin, Karl Marx, Rosa Luxemburgo, António Gramsci, etc.). Esta proposta metodológica surge como crítica aos modelos positivistas e funcionalistas e a uma concepção de ciência que se quer neutra, apolítica e não comprometida. À lógica formal contrapõe-se uma lógica dialéctica e em vez de modelos funcionalistas defende-se a utilização de quadros de interpretação histórico-cultural.

Do ponto de vista metodológico, a investigação participativa procura métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*. A investigação participativa é um paradigma emergente das ciências sociais críticas, um movimento político e um processo múltiplo de investigação, educação e acção. Nasceu do campo educativo no âmbito de movimentos populares e da educação de adultos: *Participatory Rural Appraisal* (*PRA*) e investigação – acção participativa (PAR – P*articipatory Action Research*), que originalmente eram utilizadas com adultos (Punch, 2002a; Soares, 2005; O´Kane, 2005), e estendeu-se a outros campos.

As experiências de investigação-acção e investigação participativa têm origem semelhante, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo alemão Kurt

Lewin[22], nos anos quarenta, nos EUA. A partir dos seus trabalhos, que se orientavam para a resolução dos problemas sociais, apesar de não pretenderem "a transformação das estruturas da sociedade de classes como, depois, outras correntes intervencionistas mais ligadas à sociologia terão por objectivo" (Haguette, 2003:113), partilham de algumas críticas comuns à metodologia tradicional das ciências sociais, nomeadamente a crítica ao distanciamento ente investigador e sujeitos da pesquisa, a consideração de que são objectos de investigação com um perfil diferente, que são *problemas de conhecimento sobre processos de mudança* (Benavente *et al*., 1990:7) e, ainda, que as experiências dos investigadores são também tematizadas assim como as práticas, as experiências de participação na produção de conhecimentos (*ibidem*).

Trata-se de uma proposta metodológica que privilegia um processo colectivo de produção e reprodução de conhecimentos que visam a transformação social. Na investigação-acção direccionou a sua intervenção para as instituições sociais e para os movimentos sociais e na América Latina e Europa a sua acção foi canalizada sobretudo para os oprimidos ou dominados, "libertando-se teoricamente da corrente psicossociológica (…) ancorou-se em princípios humanistas – religiosos e marxistas" (Haguette, 2003:110). Os seus principais princípios são:

> suporte de invocação local, respeito pela diversidade e complexidade, fortalecimento de capacidades locais, análise interactiva e diálogo, suporte para acção posterior (…) Tanto investigadores como investigados são reconhecidos como participantes activos na recolha de dados, necessitando dum reconhecimento dos problemas de poder, controlo e autoridade no processo de investigação (O'Kane, 2005:145).

Nas décadas de 60 e 70, na América Latina e um pouco por todo o mundo, surgem várias experiências, designações, redes, simpósios[23], congressos e seminários, associados à investigação-acção participativa (IAP). Segundo Haguete (2003) a designação de investigação acção designa as práticas de origem europeia e a de investigação participante aplica-se às que tiveram origem na América Latina.

O enfoque participativo foi sofrendo algumas alterações de acordo com as mudanças sociais e, nas décadas de 80 e 90, diversifica-se relativamente às suas opções teóricas, técnicas, ideológicas e políticas. É também na década de 80 que aumenta o

[22] O autor distingue quatro tipos de investigação-acção: diagnóstico, participante, empírica e experimental.

[23] O primeiro Simpósio Mundial sobre Crítica e Política em Ciências Sociais realizou-se na Colômbia, em 1977. Em 1989, o Terceiro Encontro Mundial de Investigação Participativa, na Nicarágua, consolida-se uma organização e uma comunidade mundial centrada na perspectiva participativa onde participam várias organizações, como a UNICEF.

interesse em ouvir as crianças e o desenvolvimento de metodologias participativas com crianças (O'Kane, 2005:143). Os conceitos da investigação participativa e os seus principais fundamentos advêm de uma multiplicidade de disciplinas e autores: Psicologia (C. Rogers; E. Fromm); Ciência Política (A. Gramsci); Comunicação Social (Beltrán e Mattelart); Antopologia (Lévy-Strauss; M. Mead; Sol Tax; Huizer e Manheim); Educação Popular (P. Freire); Linguística (N. Chomsky; P. Ricoeur) e, Sociologia (Fals Borda; J. Bosco Pinto; J. Habermas; H. Marcuse; R. Dahrendorf; A. Touraine; S. Amin; P. Bourdieu). Estas perspectivas deram origem a uma diversidade de variantes e apresentam diferenças entre si, sobretudo no tipo de grupos, estratégias e acções utilizadas, apesar de partilharem uma base conceptual e teórica: investigação-acção (o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, 1978; os militantes brasileiros Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira); observação militante brasileira e educação popular (o filósofo e sociólogo brasileiro João Bosco Pinto, 1976; o psicólogo e antropólogo brasileiro Carlos Rodriguez Brandão, 1980 e o historiador da filosofia da educação e pensador pedagógico brasileiro Moacir Gadotti, 1980); investigação militante venezuelana (a educadora e sociológica chilena Marcela Gajardo, 1985 e o filósofo Chileno Juan Eduardo Garcia Huidobro, 1982); investigação-acção autogestionária no terreno do indigenismo (o sociólogo mexicano Ricardo Pozas, 1989); investigação popular (o antropólogo brasileiro Carlos Rodríguez Branda, 1983), entre outros.

Na década de 80, o enfoque participativo dissemina-se por todo o mundo e assume diversas denominações, seja investigação participativa (Canadá com Bud L. Hall) ou pesquisa participante (Brasil) e o seu objectivo é a transformação da realidade social e a melhoria das condições de vida das populações. Trata-se de um método de investigação científica onde se defende que a participação da colectividade organizada no processo de investigação permite uma análise objectiva e autêntica da realidade social. O investigador participa e é um aprendiz comprometido no processo (Schutter e Yopo, 1983; Gabarrón e Landa, 1994:11-18).

Desde as décadas de 80 e 90 até à actualidade, são vários os investigadores que estabelecem compromissos com populações marginalizadas e oprimidas pela globalização neoliberal e pelo capitalismo, por exemplo, o sociólogo e antropólogo mexicano Rodolfo Stavenhagen com os povos indígenas (foi nomeado em 2004 relator das Nações Unidas para os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais dos

indígenas) e o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos com os povos dos países periféricos, como Colômbia ou Moçambique, e alguns outros.

Podemos identificar dez princípios epistemológicos e metodológicos da investigação participativa que são uma forma de aproximação à realidade social. Apresentámo-los aqui de forma sumária:

1. Centra-se na perspectiva da realidade como um todo;
2. Parte-se da realidade concreta dos próprios participantes;
3. Contextualizam-se historicamente os processos e as estruturas, as organizações e os sujeitos;
4. Altera-se a relação tradicional de sujeito-objecto, entre investigador-educador e os grupos populares, para uma relação sujeito-sujeito;
5. Constrói-se a teoria a partir da prática reflectida criticamente;
6. Articula-se criticamente o conhecimento científico e o conhecimento popular, dando origem a um conhecimento novo e transformador;
7. Privilegia-se o processo de investigação-educação-acção;
8. Há um compromisso político e ideológico do investigador-educador com os indivíduos e as suas práticas;
9. Reconhece-se o carácter político e ideológico da actividade científica e educativa;
10. A praxis participativa é vista como uma proposta metodológica de carácter multidimensional e interdisciplinar e a investigação, educação e acção convertem-se em momentos metodológicos de um único processo para a transformação social (1994: 23-43).

O objectivo da investigação participativa não é chegar a acordos amigáveis entre as partes, mas confrontar enfoques e questioná-los criticamente, o que pressupõe, naturalmente, o risco de chegar a uma ruptura da relação dialógica. A visão da população como "objecto de investigação" é rejeitada, segundo Hanguette:

> por razões éticas (desrespeito para com os informantes); b) por razões epistemológicas e metodológicas (o conhecimento "real" sobre a população é produzido quando ela faz parte do processo de investigação; c) por razões ideológicas (as populações oprimidas devem gerar seu próprio conhecimento sobre sua própria realidade com o fim de tomarem consciência sobre a situação de dominação na qual vivem e, de forma

> organizada, lutarem pela transformação das causas da opressão). Em suma as populações desfavorecidas devem "saber" para "poder" (2003: 162).

Outra das críticas é a manipulação, de ambas as partes, ou cooptação, por parte de ONG ou organismos estatais, dos princípios metodológicos, o que os desvirtualiza; há ainda a tentativa de os transpor e aplicar a outros contextos sociais e culturais sem as devidas alterações. Um conjunto de críticas concentra-se no tema da construção teórica, de acordo com os padrões da ciência dominante, ou seja, chegar à teoria de forma colectiva e não de uma forma individual e desvinculada. Eis algumas dessas críticas: questões associadas aos conceitos utilizados, como a definição ideológica e a posição política dos investigadores; dúvida relativa aos processos de análise; debilidade metodológica no que se refere ao peso dos momentos em que se introduz os elementos teóricos no trabalho empírico; devem apresentar-se os processos de diálogo e de conhecimento resultantes da investigação para que a comunidade possa compreende-los e utilizá-los (Schutter e Yopo, Boris, 1983; Gabarrón e Landa, 1994), aspecto especialmente sensível no caso das crianças.

Será importante privilegiar estas metodologias sobretudo quando trabalhamos com crianças, com grupos tão heterogéneos e com diferentes espaços de investigação (o tema da participação será retomado no capítulo 4) e a investigação não pode ser reduzida à noção acrítica e empírica de 'diferença'; deve integrar a problemática do conflito entre poder e saber (Gauthier, 2001) e a questão de "ouvir a voz das crianças", o que significa reconhecer que as crianças têm múltiplas linguagens, nem sempre acessíveis aos adultos porque estão fora da sua "capacidade auditiva". Como se faz, então, esse acesso? Através de dispositivos metodológicos e analíticos adequados. Não se trata de traduzir essas múltiplas linguagens das crianças num discurso único, mas de as tornar inteligíveis. A linguagem das crianças, é uma *linguagem outra* que, transpondo a *linguagem humana dos nomes, torna-se* próxima das *linguagens sem nome*, nas palavras de Walter Benjamin, porque "a linguagem não é apenas comunicação do comunicável, mas, simultaneamente, símbolo do não comunicável" (1992: 194-195).

Trata-se, afinal, de explicitar a reflexão das práticas sociais das crianças como meio crítico de construir a teoria e o conhecimento, através da *sistematização alternativa* (Gabarrón e Landa, 1994: 72), que é o princípio da investigação participativa. Escutar a voz é um acto sinestésico que conduz à análise e interpretação. Segundo Vilela (2000:50):

> É essencial ler de outra forma o espaço de significação: os sentidos recortam-se sob territórios imperfeitos porque assentam a sua definição na indefinição de fronteiras. Para tal, urge criar uma *linguagem outra* em que a compreensão (ética) seja íntima da beleza (estética) da escuta e do olhar. Uma beleza que nasce do *espaço entre* o silêncio e o silêncio *(…).*

Foi nosso objectivo promover, nos diversos espaços e contextos, actividades e circunstâncias de aprendizagem mútuas, flexíveis, abertas e horizontais entre as crianças, investigadora e professoras, e de (re)negociação contínua de todo o processo de investigação e dos interesses dos actores envolvidos. Este processo não obedeceu "nem a uma coerência inalterável, nem a uma ordem sem brechas e, portanto, não foi concebida como um produto acabado e pronto a usar" (Ferreira, 2004:98). As actividades foram sempre desenvolvidas um processo de articulação[24], que aponta para a forma como os actores envolvidos no trabalho de investigação, crianças, investigadora e professoras, "geram interpretações das suas acções e experiências através do discurso e da expressão em situações específicas, e como essas interpretações estão constitutivamente ligadas às suas acções" (Nunes, 2001: 39).

A interacção constante entre a investigadora-participante, as professoras e as crianças centram-se num conjunto de actividades desenvolvidas que tanto motivou como constrangeu a investigação e a acção. Esta interacção caracterizou-se por um *envolvimento flexível*, ou seja, um processo de ligação a "outras pessoas que estejam na iminência de promover – de maneira formal ou de outras maneiras – processos participativos (…) através da experiência que tais processos oferecem aos que neles participam, a capacidade de outros virem a fazer o mesmo" (Taylor, 2003:548-549). Por outras palavras, um processo caracterizado por uma "cumplicidade entre o analista e os sujeitos" (Marcus, 1998 *cit in* Mendes, 2003:7).

Accionar um processo teórico-metodológico reflexivo foi outras das premissas deste trabalho de investigação, porque as teorias e metodologias que não se auto-observem, auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpece-se. Daí a necessidade que alguns investigadores sentiram na defesa e promoção de outro tipo de metodologias no estudo das e com as crianças (Prout 2000, 2002; Alderson, 2003,2004; Kosminsky, 1998; Gauthier, 2001; Ferreira, 2004; Sarmento, 2005; Saramago, 2005; Soares, 2005), uma vez que os métodos, a técnicas e as ferramentas

[24] Para saber mais sobre o conceito de articulação ver Bhabha (1994). O autor "aponta para as maneiras como os actores sociais geram interpretação das suas acções e experiências através do discurso e da expressão em situações específicas, e como essas interpretações estão constitutivamente ligadas às suas acções" (Bhabha, 1994 *cit in* Nunes, 2001:39).

conceptuais que vigoraram durante muito tempo para o estudo da infância, para a compreensão dos seus mundos, se revelaram inadaptadas, desprovidas de significado e incapazes de analisar as culturas infantis.

Desta forma, tornou-se impreterível a auto-reflexividade, ou seja, o questionamento sistemático e permanente sobre aquilo que observámos, que caracterizámos e que estudámos. Segundo Santos (1989: 87), a ciência torna-se reflexiva:

> sempre que a relação 'normal' sujeito-objecto é suspensa e, em primeiro lugar, o sujeito epistémico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instancia, com a sociedade nacional de que é membro.

Surge aqui a questão da (im)parcialidade. É usual acusar o sociólogo de parcialidade ou de distorção quando mostra sentimentos ou reacções de afectividade sobre aqueles que observa e analisa, fenómeno que Howard Becker (1967) denomina *hierarquia da credibilidade*. O autor parte do pressuposto de que o sociólogo não é neutro quando estuda a sociedade, "e que, portanto, havendo sempre mais do que uma opção de valor em presença, o sociólogo tem de tomar posição e tem que estar consistente da posição que toma" (1967:204). Para Madureira Pinto não há procedimentos técnico-metodológicos neutros, contudo defende que, para não cairmos no erro de demonstrar apenas o que se pretende e quer encontrar, é importante promover o ecletismo na utilização dos instrumentos e técnicas de recolha de dados e promover a integração da teoria na reflexão metodológica (1984).

O saber, o conhecimento, a ciência têm de ser construídos à escala humana, e o seu resultado valerá pouco se não for calibrado pela experiência pessoal. É preciso ter consciência de que a biografia pessoal e profissional do investigador assume importância no estudo e que terá que se ter em consideração "o 'reflexo' que o autor produz na realidade social e cultural em estudo, que também se vê nela inserido como parte do objecto" (Caria, 1999:17-18).

Este é o enquadramento teórico que explica a necessidade de, neste trabalho de investigação, se reconhecer a pesquisa como uma relação social, um encontro entre actores e investigadores (Dubet, 2003) e procurar privilegiar as metodologias que promovam a participação das crianças, abrindo espaço ao senso comum sem perder positividade científica (Santos, 1993).

2.4. Espaço-tempo da investigação, roteiro, trajectos, métodos e instrumentos metodológicos

O trabalho com crianças e as respectivas professoras em contexto escolar público decorreu de Outubro de 2004 a Abril de 2006. O trabalho presencial nas escolas, uma a duas vezes por semana, em Barcelos, Portugal, decorreu de Outubro de 2004 a Dezembro de 2005, e em Florianópolis, Brasil, de Junho a Setembro de 2005 e em Abril de 2006.

Os grupos de crianças com quem trabalhámos surgem a partir de uma *amostra de oportunidade* (Woods, 1999), uma vez que foi construída através de contactos e recomendações pessoais; tivemos também em conta a disponibilidade e o interesse em participar demonstrado pelas professoras, crianças e outros protagonistas no processo investigativo, depois de explicados os objectivos da investigação e, posteriormente, solicitados e obtidos os respectivos consentimentos, orais e/ou escritos.

Quando incentivadas a dar opinião acerca do trabalho desenvolvido e a forma como caracterizam a participação das crianças – exercício de reflexividade - as professoras[25] afirmam que:

> «*Interessante e adequado às características e interesses das crianças, assim como, à realidade do mundo em que estão inseridas… (interculturalidade.* [As crianças] *Entusiasmadas e bastantes participativas.*» (Professora Marta, Junho de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Escola São Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos Portugueses).

> «*Em relação ao Projecto desenvolvido, penso ser bastante interessante e muito proveitosa a análise do pensamento da criança sobre determinados temas sociais, aos quais aquela não é alheia, e a análise da influência do ambiente em que vive, sobre si, e o reflexo na sua atitude perante os outros como agente participativo da sociedade em que vive. As crianças… no seu decorrer, mostraram muito interesse pelas actividades, e gradualmente foram ganhando mais à vontade tornando-se muito participativas.*» (Professora Rita, Setembro de 2005).

> «*Achei o projecto em que colaborei durante este ano bastante interessante desde o início, tendo o processo sido iniciado de forma correcta, com reuniões de enquadramento com os professores e a autorização/implicação crianças e famílias. As crianças aderiram ao projecto desde o primeiro momento, com muito interesse. Eram… de forma diferente, em que lhes era dada vez e voz e foi um trabalho que se foi desenvolvendo sempre com eles e a partir das suas ideias e actividades. Por outro lado, foi um tema novo*

[25] Não foi possível realizar o exercício de reflexividade com a professora da Turma da Costeira por motivos pessoais e profissionais, nomeadamente o facto de ter sido colocado noutra de escola e da impossibilidade de a contactar após essa saída.

para eles, que lhes causou algumas dúvidas, que os colocou perante dilemas na questão da igualdade de direitos de todas as crianças, onde os preconceitos eram notórios nalguns casos (Branca de Neve, Super-Heroi e Angelo) e em que se foi verificando uma alteração progressiva num sentido positivo… embora ache que a mudança não está consolidada, até porque me parece que os preconceitos são reforçados ao nível das famílias, pelo que é um trabalho que precisa de ser continuado» (Professora Ana Maria, Setembro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de todo o mundo).

«*Considero o trabalho desenvolvido muito positivo, na medida em que permitiu reforçar e, nalguns casos, mesmo mudar algumas das percepções e atitudes das crianças, nomeadamente no que respeita a: direitos das crianças, - solidariedade e convivência entre culturas e raças; respeito pela diferença; desenvolvimento da capacidade de reflexão e argumentação; espírito de observação e pesquisa; cooperação e trabalho de grupo; capacidade de participação.»* (Professora Maria, Setembro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

O trabalho de campo caracterizou-se pela alternância de tempos entre a observação e o desenvolvimento de actividades e períodos de lazer das crianças, da investigadora e das professoras e reflexão sobre as actividades desenvolvidas. Por conseguinte, o trabalho reflecte o tempo em sala de aula e tempo nos espaços exteriores à sala de aula (recreio e refeitório), onde o brincar[26] assume um papel importante para as crianças e para nós que nele participámos, e por ser um espaço privilegiado de observação de uma variedade de factores, contextualizados, das culturas infantis e de interacção com as crianças, fora do espaço da sala de aula. Esta forma lúdica e as conversas informais permitem manter o papel da investigadora e às crianças, o de sujeitos da investigação. Estes papéis foram sendo renegociados de forma a adaptar os saberes, os conhecimentos e as praticas entre nós, o que modificou a imagens e os sentidos de cada um, ou seja, foram criados *espaços de intersubjectividade* e de negociação, que se encontram "localizados em espaços estruturais que configuram as identidades dos participantes nas acções" (Keating, 2001:99). Além disso, os tempos de almoço e café passados com as professoras permitiu-nos desenvolver uma relação mais próxima com elas, por um lado, compreender algumas das questões relativas às crianças (família, episódios que tenham decorrido durante a semana, relações de pares); por

[26] Sobre brincar ver Fantin (1996). Várias são as perspectivas analíticas sobre esta actividade, a título de exemplo Brougére (2004). Para o autor o jogo infantil deverá ser analisado a partir da sua origem histórica assim como pelas formas que actualmente assume para as crianças. O jogo é um sistema de significações; Benjamim (2002) defende que a criança tem que ser considerada dentro de um quadro de luta político-ideológica. Os brinquedos documentam a forma como o adulto se coloca no mundo das crianças.

outro, articular o trabalho de investigação com as próprias dinâmicas educativas e ir fazendo um exercício de reflexividade sobre as actividades desenvolvidas, permitindo desta forma um trabalho de cooperação e ajuda mútua.

Nunca foi nosso objectivo cortar as relações que se mantiveram entre nós e as crianças e entre nós e as professoras, inclusivé fora da escola e mesmo após terminado o trabalho. Com efeito, houve participação na festa de Natal, visitas à escola, troca de correspondência, envio de cartões de aniversário feitos pelas crianças. No entanto, são relações que não ultrapassaram nem eliminaram as desigualdades e as diferenças, mas permitiram o surgimento de espaços e tempos de aprendizagens e trocas mútuas, mesmo que resultantes, inicialmente, das propostas ou iniciativas da investigadora. Várias vezes as crianças tentaram mesmo tornar-nos aliados/amigos nos conflitos simbólicos que atravessam o quotidiano local ou nos conflitos de interesses entre elas, confidenciando-nos assuntos importantes para elas, como por exemplo o Super-Herói (7 anos) que nos contou de quem gostava: *gosto dela…mas não contes a ninguém* e partilham connosco as suas opiniões:

> «São 8.30 quando chego à escola. Sou quase derrubada pelas crianças que me abraçam e me dão beijinhos. Mas apenas as meninas. Eu pergunto aos meninos o porquê da mudança de atitude. Agora já não me dão beijinhos, a que o Homem Fogo responde:
> - Isto é pra meninas (ri-se).
> Noto vontade dos meninos fazerem o mesmo, mas inibem-se.
> Sento-me e junta-se a mim a Lúcia, a Bela Adormecida, a Kika, a Margarida e a Branca de Neve começam a fazer-me perguntas pessoais, se sou casada, se tenho filhos, o que vou fazer tanto tempo para o Brasil. Não sei bem o que fazer. Decido responder vagamente a algumas perguntas mas a interpelação é directa e lá fui respondendo. O facto de ter 31 anos e não ter filhos foi uma enorme surpresa para elas. A Lúcia fez mesmo uma cara de grande surpresa e depois dá-me um beijinho na cara e diz-me:
> - *Deixa lá…ainda dá* - Fico atónita.
> - *Eu cá não gosto muito que vá pra lá* [Brasil] – diz *timidamente* a Catarina.
> - *Porquê?* – pergunto.
> - *Porque ficava mais aqui…connosco…mas se não for também não levava os jogos dos direitos, não era?* – afirma.
> - *Era* – respondo.
> (…)
> - *Eu acho* – levanta-se – *que respeitou a nossa opinião. Nos primeiros tempos pensava que era duas*…- diz a Kika que coloca as mãos na minha cara e me puxa as bochechas pra trás. A afirmação de que sou uma adulta mas diferente já várias vezes me tinha sido feito pelas crianças mas esta atitude da Kika surpreendeu-me.
> - *Duas?* – questiono-a *perplexa*.

- É adulta mas fixe. Não é…os adultos não ouvem as crianças…é sempre a despachar.
- Nós agora conhecemos os direitos e não nos tratam mal – interrompe a Catarina.
- Não é bem assim... – diz a Kika.» (Nota de campo de 6 de Junho de 2005 Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal)

Com efeito, neste trabalho, procuramos privilegiar uma metodologia que ultrapasse os ambientes artificiais, laboratoriais e experimentais – para além da *criança tubo de ensaio* (Woodhead e Faulkner, 2005) - como muitas vezes ocorre com trabalhos de investigação com crianças (Graue e Walsh, 2003; Soares, 2005; Ramos, 2005), e utilizar um design metodológico que considere a importância dos espaços-tempos das crianças. Por esse motivo, o trabalho empírico foi desenvolvido em contexto escolar, de forma a contribuir para a desconstrução da ideia de que "as escolas são os mundos dos professores nos quais as crianças são hóspedes temporários" (Cullingford, 1991 *cit in* Wyness, 1999:356), tentando mesmo combatê-la.

Optámos pelas metodologias qualitativas, porque consideramos que permitem uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno (Lessard-Hébert, 1994). Em Sociologia, as metodologias qualitativas tratam de significados, discursos, motivações, imagens, valores que não podem ser apenas alvo de análises quantitativas. A opção por este método não foi rígida mas foi rigorosa (Bourdieu, 1998b).

Bogdan e Biklen (2003:47-51) identificam as principais características da investigação qualitativa: a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; analisa os dados de forma indutiva; o significado é de extrema importância, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se denomina *perspectivas participantes.*

Os princípios de regulação dos métodos qualitativos, segundo Burawoy (1998), são: a intersubjectividade entre investigador e sujeitos; a entrada no mundo vivencial de quem se está a estudar; a relação dos processos locais com as forças externas; e a reconstrução de uma teoria já existente. Para Mendes “o grande obstáculo aos preceitos do método quantitativo são as assimetrias de poder que perpassam todo este processo de relacionamento entre analista e sujeitos em estudo” (2003:4).

A tangencialidade que caracteriza as conceptualizações do social acaba "por constituir uma crispação desse mesmo real. Atenuada, contudo, por esse constante acariciar do social que as metodologias qualitativas proporcionam" (Pais, 2002:36).

Outra das referências metodológicas, por aproximação e inspiração, fundamentais neste trabalho de investigação refere-se ao trabalho, recomendações e reflexões metodológicas do sociólogo norte-americano Michael Burawoy[27] (1998:4-9), nomeadamente o método de estudo de caso alargado. Esta linha metodológica foi recuperada e analiticamente aprofundada por este autor, tendo sido antes aplicada nos anos 50 e 60, por Max Gluckman[28], Clyde Mitchell[29] e Jaap van Velsen[30]).

Este autor propõe a utilização do *método de estudo de caso alargado*[31] que aplica a ciência reflexiva à etnografia com o "objectivo de extrair o geral do único, de se mover do "micro" para o "macro" e de conectar o presente com o passado em antecipação do futuro, tudo construído numa teoria pré-existente" (1998:5).

Em Portugal vários autores utilizam este método nas suas investigações: Boaventura de Sousa Santos (1983) no seu estudo no Recife sobre relações de poder entre habitantes de favelas e os grandes proprietários, os interesses imobiliários e o Estado; José Manuel Mendes (2000; 2003) que realizou estudos nos Açores, região onde considera que as contradições, bem visíveis, são decorrentes de um "contexto de atenção extrema às dinâmicas espaciais consubstanciais na lógicas de globalização, de localização e relocalização" (2000:372) e Elísio Estanque (2000; 2005) no estudo sobre práticas de classe no operariado do calçado em S. João da Madeira. Este autor defende a utilização deste método porque permite evitar o determinismo e o relativismo, e estabelecer causalidade múltipla e interactiva; considera ainda que a análise dos

[27] Autor de *The Colour of Class on the Copper Mines: From African Advancement to Zambianization* (1972) e co-autor de G*lobal Ethnography: Forces, Connections and Imaginations in a Postmodern World* (2000).

[28] Professor de Antropologia Social na Universidade de Manchester (1911-1975) autor de *Rituals of Rebellion in South-East Africa* (1954); *Order and Rebellion in Tribal Africa* (1963); *Politics Law and Ritual in Tribal Society* (1965) e *The Allocation of Responsibility* (1972). O autor explicou as diferenças no modo de pensar dos povos através da ideia de herança cultural. Concebeu a imagem da sociedade como uma castelo de cartas.

[29] Antropólogo e sociólogo inglês (1918-1995). Membro fundador do *Rhodes Livingstone Institute*. Foi influenciado por M. Gluckman. Nos anos 40, realizou trabalho de campo sobre sistemas sociais e condições sociais na África Central. Estudou análises de redes. As suas principais obras são: *The Kalela dance: Aspects of social relationships among urban Africans in Northern Rhodesia (* 1956); *The Yao Village: a Study in the Social Structure of a Malawian Tribe* (1956, 1966, 1971); *Social Networks in Urban Situations* (1969); *Networks, Norms & Institutions* (1973); C*ities, Society, and Social Perception: A Central African Perspective* (1987).

[30] Van Velsen, Jaap (1987), «A Análise Situacional e o Método de Estudo de Caso Detalhado» [1967]. In B. Feldman-Bianco (org.), *Antropologia das sociedades contemporâneas - Métodos.* São Paulo: Global.

[31] A terminologia *extend case method* surgiu pela primeira vez na *Manchester School of Social Antropology*.

fenómenos se faz de “baixo para cima” sem desconsiderar as “forças externas que os modelam através de uma forma de experimentação no terreno” (2005:4).

O método de estudo de caso alargado caracteriza-se pelos seguintes pressupostos: reconstrução de teorias; explicação genética - explicações baseadas em resultados particulares; o significado do caso que se estuda diz respeito àquilo que nos revela sobre o mundo onde se insere; comparação entre fenómenos similares para explicar as diferenças; explicações societais; totalidade localizada num contexto externo; o objecto de análise é a situação/causalidade que provém da ligação invisível entre os elementos; estabelece macro-fundações da microsociologia e a mudança social é explicada pelos movimentos sociais (Burawoy, 1991; Estanque, 2000; Mendes, 2003).

Segundo Estanque:

> através desta abordagem é possível demarcarmo-nos dos procedimentos que adoptam um excessivo relativismo, segundo o qual parece não existir um mundo real mas apenas múltiplas situações de acordo com as perspectivas particulares e, por outro lado, no que toca à sua procura de características invariantes que tendem a universalizar todas as situações sociais com base nesses princípios universais (2000: 105).

Burawoy defende um modelo alternativo de ciência social, propõe uma *dualidade metodológica*, ou seja, a coexistência de dois modelos de ciência – positivista e reflexiva (1998) e práticas explicativas e interpretativas alternativas ao paradigma hegemónico vigente de ciência, um modelo reflexivo de ciência que valorize: a intervenção, o processo, a estruturação e a reconstrução teórica. Esta perspectiva opõe-se à da reactividade, reabilidade [*reliability*], replicabilidade e representatividade[32]. O modelo de Burawoy caracteriza-se pelo diálogo entre observador e participantes, em que cada um inicia a interacção em locais reais; pelo diálogo entre processos locais e forças extra locais e pelo diálogo da teoria consigo mesma, pois, considera o autor que “o diálogo é o princípio unificador da ciência reflexiva” (1998:16). Crítica uma abordagem positivista da etnografia e propõe uma estratégia alternativa, pela tematização da participação no mundo que se estuda, valorizando o observador interveniente.

[32] Jack Katz (1983), sociólogo americano estabelece quatroR's: *reactivity, reliability, replicability and representativeness* (originais em inglês). Os observadores participantes contaminam os dados que colectam pela sua participação; não têm uma forma sistemática de seleccionar a partir da massa de observações; produzem resultados idiossincráticos que não podem ser replicados; não têm forma de saber o quão representativas são as suas descobertas.

A distinção analítica entre sujeitos e a estrutura é necessária. Contudo, segundo Estanque:

> o que importa é ter presente que a mudança depende das formas de articulação entre ambas. Para compreender a transformação há que atender às linhas de continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço e conceber os sujeitos não como meros «suportes» mas sim como elementos com «capacidade de monitorização reflexiva» sobre as estruturas em que estão inseridos. (…). Tal como a macroestrutura e a acção dos actores sociais são duas componentes de um mesmo processo, a estruturação e a mudança têm implicações tanto ao nível micro como macro (2000: 103).

Segundo Burawoy, as potencialidades do método ultrapassam as dicotomias tentando descobrir múltiplos processos, interesses e identidades e a sua proliferação em diferentes *links* - local, nacional e global. Como principais limites do método identifica as questões de poder e dominação entre o investigador e os sujeitos e o facto de o estudo sociológico silenciar sempre determinadas dimensões e aspectos da vida dos indivíduos. Por seu lado, Mendes defende que "por outro lado, o estudo das forças exteriores que afectam o campo de análise obriga sempre a uma objectificação dessas forças" (2003:5). Refere-se ainda, como uma limitação, a tendência para a reificação das descobertas ou reconstruções teóricas. Há ainda a considerar as dificuldades e resistências no meio académico em reconhecer a capacidade de apropriação por parte dos diferentes actores das problemáticas teórico-metodológicas da investigação que se está a desenvolver. Estas tensões e limitações surgem das posições objectivas dos actores na estrutura social, da diversidade das suas trajectórias sociais e *habitus* e da própria especificidade de papéis que os actores desempenham (Benavente *et al*., 1990).

Burawoy defende ainda a participação do investigador, porque considera que:

> [s]e a dimensão discursiva da interacção social, o que poderemos chamar de narrativa, consegue ser alcançada pela entrevista, a não discursiva, que é o inexplicável, desconhecido, ou conhecimento tácito, algumas vezes referido como consciência prática, que sublinha toda a interacção social, necessita de mais. Pode ser descoberta através da "análise", por exemplo, ou através da participação, "fazer" coisas com e para os que estão a ser estudados (1998:15).

Assumimos, desta forma, uma postura contra-a-invisibilidade do investigador, assumindo a atitude inspirada em Donna Haraway (1997, *cit in* Mendes, 2000; 2003), do investigador modesto, finito e que se suja na realidade. Para a autora:

> a objectividade forte exige difracção e não só pura reflexão. A difracção é a produção de padrões de diferença no mundo, e não a propagação da semelhança. A testemunha modesta não pode sobreviver na cultura da não-cultura, tem que se comprometer, fazer uma diferença. O conhecimento que deriva deste posicionamento epistemológico é situado, fiável, parcialmente partilhável, envolto em tropos, mundano, justificável e, acima de tudo, não inocente (1997 *cit in* Mendes, 2000:2).

Uma outra perspectiva metodológica útil para o estudo da infância é a etnografia, que permiite grandes oportunidades para a participação das crianças e cria possibilidades para a sua voz directa na pesquisa (Franklin, 2002; Graue e Walsh, 2003; Ferreira, 2004). No nosso caso, trata-se de uma etnografia não convencional porque não se faz apenas num único local – *culturas científicas de fronteira* (Santos, 1994; Nunes, 2001), mas uma *etnografia multi-localizada*, numa lógica comparativa, o que Dodier e Baszanger (1997 *cit in* Mendes, 2003:19) designam de *etnografia combinatória*, ou seja, que relaciona a colecção singular de recursos entre os quais as pessoas se devem deslocar e a generalização a partir do estudo do terreno. Há comparações entre situações e tipos de actividades: "o objectivo é constituir uma combinatória de situações e casos possíveis, circulando entre diferentes lugares conforme vão emergindo novas dimensões analíticas" (Mendes, 2003:19). Os modos de construção dessa etnografia são, segundo George Marcus: seguir as pessoas; seguir as coisas; seguir as metáforas; seguir os argumentos, as histórias e alegorias e seguir as vidas ou as biografias (1998 *cit in* Mendes, 2003).

Para além do trabalho desenvolvido entre as crianças de Barcelos e Florianópolis, os estudos de caso incluídos neste trabalho de investigação são feitos com crianças de movimentos sociais, tanto em estudos práticos como os realizados com as crianças do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - (Agosto de 2005) e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR- (Agosto de 2005 e Março e Abril de 2006), no Brasil; como em estudos teóricos sobre as crianças de movimentos de crianças trabalhadoras. "A escolha do Acampamento D. José Gomes (Chapecó, Santa Catarina) e do Assentamento Conquista na Fronteira (Dionísio Cerqueira, Extremo Oeste de Santa Catarina, Brasil) e do MNMMR em Maringá decorre das relações estabelecidas entre a Universidade do Minho e a Universidade de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Maringá e dos contactos e das investigações desenvolvidas pelos colegas das referidas Universidades nesses espaços".

No fundo estes estudos têm como principal objectivo revelar algumas dimensões das culturas da infância das crianças desses movimentos sociais, a partir da sua "voz". Trata-se, de certa forma, "de uma primeira «volta à pista»" (Quivy e Campenhoudt, 1992:67). Os estudos de caso mostram múltiplos cruzamentos e articulações entre temáticas e entre crianças que participaram no trabalho de investigação. As fotografias, cartas e desenhos que circularam entre os diversos grupos de crianças constitutivos deste trabalho de investigação, permitiram-nos "levantar a ponta do véu", com o objectivo de proporcionar um visão inicial, *de tipo aproximativo*, acerca das crianças de movimentos sociais.

Três razões fazem com que estes estudos práticos com MSC sejam especialmente relevantes para os objectivos deste trabalho de investigação. Em primeiro lugar, são poucos os estudos sobre e com crianças que estão integradas em movimentos sociais (Liebel, 2000; 2001). Em segundo lugar, as crianças de movimentos sociais são grupos que nos mostram, de forma mais concreta, as questões dos processos de globalização hegemónicos, como a exclusão, pobreza e invisibilidade da infância, apesar de tudo isto não ser exclusivo deste grupo social. As crianças destes movimentos sociais estão, inclusive do ponto de vista da cartografia urbana, excluídas ou em locais isolados, em guetos sociais ou nas ruas. Por último, os MSC contribuem para o debate sobre a democracia e a cidadania porque são espaços baseados em lógicas não dominantes

Como podemos verificar, não se utiliza apenas um método (Marconi e Lakatos, 1996), mas uma multiplicidade de métodos (Qvortrup, 2005). Também optámos por utilizar uma variedade de técnicas e instrumentos, a saber:

A **observação,** o instrumento central da etnografia, é um processo de recolha de dados empíricos durante de um período de tempo alargado (Caria, 1999).

A observação participante permitiu cruzar dados, a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc. Estanque identifica duas dimensões fundamentais para o sucesso da observação-participante: a crítica auto-reflexiva, "que é exigida pelo problema da interacção entre observador-observados" e a questão da articulação "estrutura-acção na análise das práticas sociais" (2005:3).

O tempo de observação não participante foi aumentando progressivamente ao longo do trabalho de campo porque as crianças assumiram uma postura de participação e autonomia quando envolvidas em actividades de grupo, por exemplo jogos sobre os direitos da criança, jornais, oficina de pintura, e outros, onde assumimos uma postura de

participante periférico nas actividades da criança (Corsaro e Molinari, 2005: 206), opcional ou "obrigada" pelas crianças.

Comunicamo-nos, assim, de múltiplas formas. O tempo foi fundamental, porque houve um crescendo de experiências, saberes e conhecimentos sobre nós próprios e sobre o que discutíamos, assim como um maior entendimento de como chegar às crianças e elas a nós. Tentou-se privilegiar uma organização democrática das actividades, numa ideia de nomadismo de circulação, onde circulámos uns pelos espaços dos outros.

As **entrevistas**, livres e informais, surgem a partir da observação e da reflexão do investigador com o objectivo de interrogar as crianças sobre assuntos relacionados com o trabalho. Utilizámos entrevistas *narrativas* (Burawoy, 1998:13) e a *entrevista informal e conversacional* (Ramos, 2005). A entrevista projectiva foi outra modalidade adoptada e centra-se em técnicas visuais, isto é, na utilização de recursos visuais onde se mostraram recortes de jornais, fotografias, filmes, etc. Estas técnicas foram utilizadas por nós, pelas professoras e pelas crianças para desencadear a entrevista e/ou actividade e também como materiais auxiliares das actividades que estavam a desenvolver. Por vezes, a recolha dessas imagens era espontânea por parte das crianças. Ocorreu várias vezes chegarmos à escola e as crianças terem recortado fotografias ou notícias sobre crianças, especificamente sobre questões de violações dos seus direitos. Nestes casos, a entrevista em grupo era um espaço onde se tentava incentivar as crianças a discutir algum assunto ou a fazer o ponto da situação. Foi também o espaço privilegiado para a devolução de informação/conhecimento que, além de dimensão ética, teve também a função de validação dos resultados obtidos (Hanguette, 2003).

Apesar de esta ser uma das estratégias para atenuar as relações de poder, "o certo é que o investigador nunca se liberta das contradições que derivam das relações de poder e da auto e hetero-reflexividade na situação de entrevista. Se conseguir restituir algumas vozes que façam alguma diferença, já conseguiu algo" (Mendes, 2003:15).

As dificuldades de utilização das entrevistas como técnica de recolha de dados está discutida em bibliografia exaustiva que não cabe apresentar neste contexto apenas salientamos que a entrevista "é um contexto social, imerso noutros contextos" (Burawoy, 1998:12) [33] e que "o entrevistador não pode evitar incompreensões e erros" (*ibidem*:13).

[33] Burawoy (1998:12) identifica quatro tipos de efeitos de contexto: efeitos de entrevista; os efeitos das respostas; os efeitos de campo e os efeitos de situação.

A maior parte das actividades em sala de aula foram gravadas em vídeo, após consentimento das crianças, das suas família (anexo 6) e das professoras e de algum tempo de "adaptação" ao recurso que, rapidamente, passou de objecto de excitação e toques constantes a fazer parte integrante da sala. Cada grupo escolheu o local onde se colocaria a câmara e muitas vezes eram as crianças a mudar a cassete.

Os registos de vídeo foram posteriormente transcritos na íntegra e foram cruzados com as notas de campo e com outros dados, considerando, tal como Mendes (2003:14), que "a transcrição já é uma forma de análise".

A **fotografia**[34] foi outro dos instrumentos utilizados. Para Kramer (2002:51), cada fotografia:

> está impregnada da realidade que mostra e suas influências ideológicas, a possibilidade técnica (que muda a cada vez que é reproduzida, ampliada, copiada, reduzida) e do entrelaçamento das subjetividades de fotógrafo e contempladores, independentemente de seus tempos ou espaços.

As fotografias utilizadas neste trabalho foram tiradas pelas crianças para mostrar às outras crianças as suas brincadeiras e os seus locais preferidos na escola. Foi dada, no caso de Portugal, a cada turma de crianças uma máquina fotográfica descartável. No Brasil, as fotografias foram tiradas pela professora, e enviada por e-mail ou utilizaram a máquina fotográfica da investigadora. Nas escolas em Barcelos, o objectivo de ser apenas uma máquina foi o de poder observar o processo de selecção, organização e negociação entre as crianças. Depois de reveladas as fotografias, as crianças explicaram o que pretenderam fotografar. Deste modo, tentámos compreender e analisar as motivações e objectivos de cada criança ao tirar determinada fotografia. Posteriormente, decidiram o que fazer com elas e as sugestões foram várias, por exemplo: colá-las numa cartolina e tirar posteriormente uma nova fotografia da cartolina, ou digitalizá-las para depois serem mostradas, assumindo, desta forma, que o "fotógrafo exerce um enorme controlo sobre a imagem final, a informação e a mensagem que contém" (Becker, 1974:10).

[34] Para saber mais sobre fotografia e sociologia cf. Becker (1995). A relação entre a sociologia e os registos visuais (desenho, fotografia, filem vídeo, etc.) originou a disciplina de Sociologia Visual que se preocupa com as dimensões visuais da vida social e estuda todos os materiais visuais e o mundo social visual. Tem uma associação constituída *International Visual Sociology Association* (IVSA) e uma revista *Visual Studies*.

Na análise sobre os mundos sociais e culturais das crianças tem de se considerar uma multiplicidade de dimensões e variáveis, que se intercruzam e articulam em várias escalas. Por exemplo, as experiências e as vivências das crianças na escola, como um dos espaços privilegiados de socialização, são uma dessas dimensões. A maioria das crianças, tanto em Barcelos como em Florianópolis, quando identificam os seus direitos, consideram o direito à educação como uma dos principais e mais importantes DC e têm consciência da importância da escola na sua vida: c*riança tem direito de ir na escola e a passar de ano* (Diego, 14 anos, Florianópolis) ou *ir à escola é importante para aprendermos, para sermos gente*, como afirma a Kika (9 anos, Barcelos).

De forma geral, as crianças vêem de forma positiva a escola. Em Barcelos, a relação com a escola é mais positiva do que em Florianópolis, onde as crianças referem várias problemas que afectam o seu funcionamento e são motivo de preocupação constante, como o problema de tráfico de estupefacientes. Como também afirma a professora Kátia:

> «É uma escola pública que atende crianças da comunidade da (…), a maioria delas é originária da classe de baixa renda que habita os arredores da escola, além disso a comunidade tem problemas sérios com tráfego de entorpecentes e as crianças acabam sendo as maiores vítimas dessa confusa realidade (…) (E-mail enviado pela professora da turma da Costeira, Florianópolis, 3 de Janeiro de 2005).

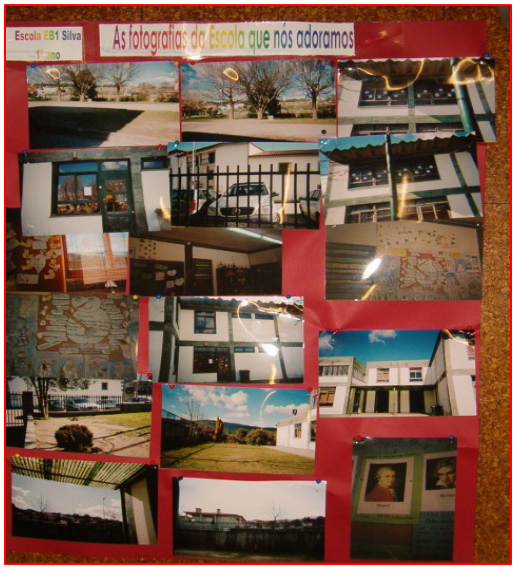
Alguns, sobretudo os meninos mais velhos da turma, referem a vontade de abandonar a escola e ir trabalhar "*não gosto* [de estudar] … *é muito guri* [crianças com menos idade] *quero um emprego, né?*".

Em ambos os espaços, as crianças identificam a escola como um lugar de reencontro com os pares - amigos, namorados(as) - e como um espaço de brincadeira, como afirmam o Ruam (12 anos, Florianópolis) e o Mickey (9 anos, Barcelos), respectivamente:

> «*Esta é a turma da confusão… turma da paixão* – e olha para as meninas - *… é tudo pelo social*» (Nota de campo de 28 de Março de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

> «*É fixe para tar com os amigos, jogar à bola…isso é fixe. Estudar é uma seca*!» (3 de Junho de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

A utilização da fotografia foi uma técnica fundamental nesta actividade, isto é, o processo de tirar, revelar e organizar as fotografia permitiu-nos caracterizar a forma como perspectivam a escola e quais são os seus espaços de eleição. Como referimos, foram entregues às crianças máquinas descartáveis e foram elas que geriram todo o processo do processo fotográfico (o que, como e quando). Após reveladas, as crianças explicaram os motivos pelos quais tiraram a fotografia. Como afirma Carnicel "as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é o real – são tão polissêmicas quanto a palavra" (2002: 43). As fotografias e os debates com as crianças sobre as fotografias, desde o processo ao produto, permitem-nos afirmar que as crianças, de uma forma geral, gostam da escola, sobretudo por ser um espaço de convívio com os amigos, de brincadeira e de alimentação, facto referido por todas as crianças de Florianópolis. Fotografar a escola para mostrar aos outros, que também são crianças (processo de trocas entre as crianças) e os espaços que mais gostam contribui para a construção de um *inventário cultural* (Becker, 1995) da infância. Foram sobretudo fotografados os espaços exteriores à sala de aula, nomeadamente o espaço do recreio, divergindo apenas os locais em função do género: os meninos preferem espaços onde possam jogar futebol e correr e as meninas locais mais próximos ao edifício da escola, como o *hall* de entrada (coberto) ou as escadas.



Escola Mámoa, Barcelos, Portugal



Escola S. Julião, Barcelos, Portugal





Escola da Costeira, Florianópolis, Brasil

A acção social mais importante para as crianças no espaço escola é o brincar. E surge neste contexto de discussão a reflexão sobre a sua condição de aluno e de criança e o espaço inexistente ou muito limitado de participação, em que os adultos controlam e decidem a organização, por exemplo dos espaços das crianças, sem as consultar, como afirma o Jorge Ribeiro *porque chove muito e temos que ficar aqui dentro…eles não arranjam o ringue…pra jogarmos futebol. Fazem escolas assim…mas é assim, ninguém pergunta a nós!* (9 anos, Barcelos); também a Catarina que reafirma a não existência de espaços de participação na escola para as crianças: *é os adultos…eles é que mandam* (9 anos, Barcelos) e a Beatriz que diz:

> «- *Tia, vou contar sobre a Escola… Ela é assim… quando o Olavo* [nome alterado] *era director deixava entrar um monte de malinha; quando eles entravam aqui, eles iam pra trás do colégio fumar cigarro, daí as crianças iam na pilha deles e até subiam em cima do telhado dai…depois daí … eles fizeram uma votação com Mário e Suzana* [nomes alterados] *e o Mário ganhou… ele, ele mudou muita coisa: pintou as salas de azul com branco e as janelas são verdes antes não tinha lanche de manhã mas agora tem, ainda bem! Agora o director não deixa mais ninguém com as malinhas entrar. Tem 30 salas ao todo e agora também tem carteirinhas… se não trazer as carteirinhas não entra…é escola é legal…criança tem que estudar …é esse seu trabalho»* (12 anos, Turma da Costeira, 4ª série, Florianópolis).

Este excerto remete-nos para a reflexão sobre a sua condição de aluno e criança. As crianças de Florianópolis assumem uma visão mais crítica face à escola e aos seus problemas que as crianças de Barcelos, nomeadamente as crianças da turma dos

Rebeldes. É o caso do William (9 anos) que numa carta dirigida às crianças de Barcelos explica:

> «- *No ano passado o director (…) não prestava nada, não fazia nada de bom para nossa escola. Então passou algum tempo e o Mário e a Suzana estavam em disputa para ver quem iria ser o director bem no fim o Mário ganhou. Então o Mário falou que ia fazer quadra esportiva, piscina para natação e até agora ele não fez nada…pintou. Vamos ver o que vai dar até ao final do ano. Eu acho que não vai dar boa coisa.*» (Carta, Março de 2005, Turma da Costeira, 4ª série, Florianópolis).

A análise dos discursos e de outras formas de expressão das crianças surge como algo imprescindível para compreendermos as suas concepções e imagens sobre a escola. Com efeito, o discurso é a forma que melhor expressa como os seres humanos se vêem e compreendem a si próprios em cada cultura, é a forma que melhor revela como é produzido o conhecimento sobre o social, sobre o indivíduo e sobre os significados partilhados em determinado tempo (Burr, 1995).

Podemos afirmar que, nas versões dominantes dos discursos sobre a escola e a participação, cabe aos adultos a tarefa (quase) exclusiva de concepção e organização do espaço escola onde as crianças são agentes passivos da acção adulta. São imagens e concepções que têm que ser contextualizadas e que se relacionam directamente com a questão do poder, que ordena, produz ou constrói identidades e subjectividades.

Regressando à questão do processo fotográfico desenvolvido, podemos afirmar que foi atravessado por alguns problemas, entre eles os associados à utilização da imagem. Seguindo de perto os problemas identificados por Howard Becker, podemos afirmar que, primeiro, se coloca a questão da verdade e da prova, ou seja, para o autor a verdade é o que está expresso na foto e o que está lá é o que existe em frente à câmara, pelo menos durante o tempo de exposição. Tem que ser algo rotineiro e não manipulado. Salientamos que algumas condicionantes, nomeadamente a não autorização para mostrar a imagem das crianças no trabalho de investigação e a adultos, mas apenas entre crianças, foi transposta para as preocupações das próprias crianças quando foram elas a fotografar a escola e as outras crianças, como poderemos constatar pelo seguinte episódio:

«As crianças estão reunidas em pequenos grupos para decidir o que fazer com as fotografias que tiraram. O processo é conflitual:
- *Estamos todos de acordo* [os 8 meninos que constituem o grupo]) *e só tu* [Nuno Ribeiro] *é que não e… não deixas pôr como queremos*. – diz o Nuno Gomes.
- *Eu acho que fica melhor assim…* - responde-lhe o Nuno Ribeiro.
- *É sempre o mesmo* – grita-lhe o Mickey.
- *Mas todos decidimos assim, menos ele. Os outros [o outro grupo constituído pelas meninas] estão quase a acabar e nós nada…*- afirma o Nuno Gomes.



- *O Nuno Ribeiro também tem direito à opinião dele, podem ao menos ouvir o que tem para dizer?* – intervém a Professora Maria.
- *Nós todos estamos de acordo…e votamos* [o Nuno Gomes propôs: "*quem quiser assim ponha o braço no ar*"] – diz o Nuno Gomes.
- *Tá bem, pronto*. – responde o Nuno Ribeiro.
- *Até que enfim* – diz o Vítor Baía.
(…)
- *Catarina, esta é faz de conta…fui lá e pedi para lutarem…mas é de faz de conta, aos da pré* – diz o Mickey.
- *Um é meu primo* – diz o Henrique.
- *Aquelas* [3 fotografias] *ficam ali* [aponta para uma na parede], *porque aquela têm as nossas caras, tá bem?* – pergunta-me o Nuno Gomes.
- *Claro, vocês decidem*. – digo – *além disso também estou lá* - ri-me.
- *Sabe como é…mostra a cara…esta* - a Kika aponta para a cartolina - *onde está você, mas é adulta.*
- *É perigoso pôr na Internet para mostrar lá…no Brasil, mas as nossas caras não* - diz o Nuno Gomes.
- *Ok* – afirmo.» (Transcrição de vídeo de 4 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

A "simulação da luta" pedida pelo Mickey às duas crianças mais pequenas durante o recreio revela-se de extrema importância, primeiro porque é uma actividade que os meninos consideram como sua, a luta, e porque só ficámos a saber que era uma situação criada propositadamente porque foi discutida, com cada criança, o modo como tirou a fotografia e porquê. Este caso ilustra a diferença que existe entre o nível de representações e o das relações objectivas (Bourdieu, 1968).

A segunda tensão que Becker (1974) identifica relaciona-se com a selecção das fotografias utilizadas no trabalho. Por condicionantes já identificados, só surgem neste trabalho as fotografias que foram autorizadas pelas crianças. Todas as outras, onde

surge a sua imagem explícita, foram colocadas em cada sala de aula e digitalizadas para poderem ser mostradas apenas a outras crianças.

A reactividade é o terceiro problema identificado pelo autor, nomeadamente o procedimento de recolha de dados e a reacção dos outros à presença do fotógrafo. No caso desta investigação, tratou-se fundamentalmente de fotografar a escola e sempre que se tratava da imagem das crianças, como já tivemos oportunidade de referir, eram salvaguardadas todas as questões acordadas com elas.

O quarto é a questão da acessibilidade, como questões éticas e legais e a preservação do anonimato, aspectos que foram devidamente promovidos e garantidos. Seguem-se alguns dos exemplos, a começar pelas questões de autorização e de esclarecimento de dúvidas, das crianças e das suas famílias:

> «Entrei na sala e aula e a professora Isabel informou-me que um dos pais não tinha assinado, porque tinha receio por causa da Internet. E que não falou com ele antes de falar comigo. Pediu-me para falar com o Tarzan e explicar-lhe que ele transmitia em casa e que na próxima semana diria ao pai para ir à escola e que falaria com ele.
> Perguntei ao Tarzan porque o pai não tinha assinado a carta de autorização e ele respondeu *por causa dos ladrões no computador…há lá homens que roubam* [crianças].
> Dirigi-me a todos, e em especial ao Tarzan e disse-lhe que se utilizássemos a Internet, eu e a Professora Ana Maria estaríamos sempre presentes e que o objectivo era consultar a página do MATO e falar com as crianças de Florianópolis, ou via e-mail ou vídeo-conferência.
> E dadas as objecções e receios de outros pais relativamente às fotografias, assumi perante todos que não iríamos utilizar fotografias que os identificassem, nem colocá-las na Internet.
> Primeira questão ético-metodológica que se me colocou: se o pai ou mãe não assinam mas a criança quer participar, o que fazer? Provavelmente o assunto irá resolver-se com a explicação que dei ao Tarzan, com a conversa da professora Ana Maria com o pai do Tarzan e com a minha disponibilidade transmitida à professora Ana Maria para eu conversar com o pai. Mas e se se mantivesse a recusa, não trataria ao Tarzan problemas de exclusão na sala de aula?» (Nota de campo de 4 de Novembro de 2004, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de todo o mundo).

O trabalho científico origina textos, publicações, apresentações, entre outros produtos, conforme explicámos às crianças e, desta forma, foram as próprias que "impuseram" algumas questões associadas ao anonimato e preservação da sua imagem.

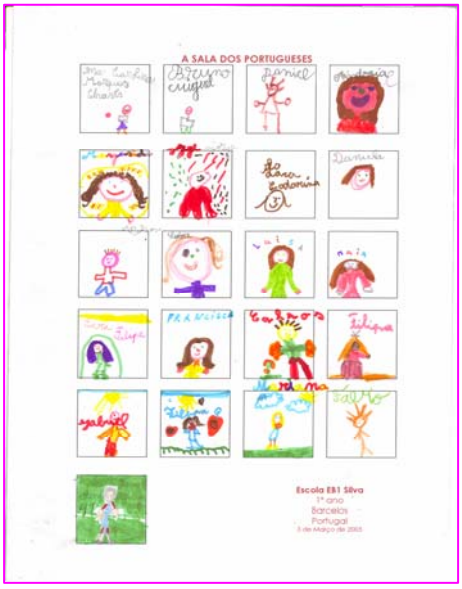
> «Mostro no computador que está na sala as fotografias que as crianças de Florianópolis mandaram. São fotografias das crianças na sala de aula. Como

só há um computador, a professora Marta sugere que o visionamento de faça por grupos de quatro crianças. *Enquanto uns vêem os outros fazem o que quiserem* – diz. A maioria opta por desenhar.
- *Então agora vamos ver, estes são os meninos lá de Florianópolis, do Brasil!* – digo.
- *É um menino … Esta é a sala dos meninos da escola.*
- *É parecida à nossa*. – diz o Gabriel.
As outras crianças acenam afirmativamente.(…)
- *A Diana acha que não* – digo.
- *Mais ou menos!* – respondem alguns em coro.
- *Olha, as nossas!* – diz o Gabriel apontando para as fotografias.
- *Mas é a sala dos meninos para quem vocês estão a escrever!* – digo surpreendida.
– *Sim, mas isto é nosso…olha…* - diz o Gabriel apontando para os cartazes e desenhos que enviaram e que foram estão colocados nas paredes da sala de aula.
- *É!* – digo.
- *Isto é nosso?* – pergunta a Diana.
- *É…os vossos trabalhos…os vossos trabalhos!* O que vocês acham da escola deles? - pergunto
- *É bonita!* – diz o Gabriel.
- *Parece a nossa!* – afirma a Diana
(…)
- *Pensava que a coisa... não tinha janelas* – diz o Gabriel.
- *Achei muito bonito! Para mandar para nós... muito bonito!* – diz a Barbie que tinha estado muito atenta as fotografias.
- *E nós temos que mandar para eles!* – diz rapidamente o Gabriel.
- *Por isso é que eu vos perguntei se me autorizavam a mandar os vossos trabalhos! Estas fotografias vão aqui ficar* [no computador da sala] *para quando vocês quiserem ver, está bem?* – respondo.
- *Uau! Mas só a eles* [crianças de Florianópolis], *não é?* – pergunta a Barbie.» (Transcrição de vídeo de 12 de Maio de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Escola São Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos Portugueses)

Os receios e exigências das crianças e das suas famílias originaram a «*filtragem* dos elementos a incluir e a excluir na inscrição (…), o *realçar* de certos elementos e a *definição*, através da inclusão de um conjunto de «auxiliares de leitura e interpretação» (Nunes, 2001:49), como as notas de campo e as transcrições de entrevistas e vídeos. As crianças do 1º ano decidiram desenharar-se de forma a poderem aparecer nesta investigação. As de 3º ano e 4ª série não colocaram problemas em tirar fotografias mas todas as crianças exigiram que a sua imagem fotografica fossem mostradas *às outras crianças* e não a adultos pela investigadora. É por isso que, nesta tese, não aparecerem as imagens nítidas das crianças.



Turma das Crianças de Todo o Mundo



Sala dos Portugueses



Sala de Estudo do 1º ano



Turma dos Rebeldes

Os limites quanto à divulgação são a quinta tensão identificada por Becker (1974) relativamente à imagem, que neste estudo se colocaram, por exemplo, em relação à questão do consentimento, como podemos observar de seguida:

> «Explicamos que outra câmara fotográfica seria para eles tirarem fotografias "O que é ser criança" e decidissem a forma como iriam ser tiradas e cada um podia tirar uma fotografia. (…).
> - *Pode ser por ordem alfabética* – diz o Nuno Gomes.
> - *E uma por dia* - Mickey
> - *Mas se é para entregar prá semana não dá* – responde a Kika ao Mickey.

- *Dá Kika, as máquinas são descartáveis e são para ficarem o tempo que acharem por bem* – digo.
- *Mas quanto mais cedo melhor* – diz a Kika e ri-se e esfrega as mãos.
- *Vocês decidem*… - afirmo.
- *E podemos tirar lá fora às crianças? E se elas não quiserem?* – questiona o Nuno Gomes.
- *Boa pergunta? Gente, o que fazemos?* – pergunto.
- *Não tiramos* – diz a Kika e a Margarida.
- *Pedimos a eles* – diz o Nuno Gomes
- *É, chegamos à beira deles e "ó pá queres?"* – afirma o Mickey.
- *É… chegam à beira do menino e perguntam se ele deixa e se disser que sim, então tiram* – diz a Professora Maria.
- *Eu desde que estou cá não vos peço autorização pras coisas?* – pergunto.
- *Sim* – respondem todos em coro.
- *Até tivemos que assinar uma carta…importantes* – diz o Congas que se levanta e *incha* o peito.
- *Ó, e senão deixar? … Hum, que chatice* – diz o Jorge Ribeiro.
- *Temos que aceitar e respeitar, não é? As fotos que tirámos hoje… trago para a semana, e ficam na sala. Já disse que estou de acordo* – afirmo.
- *É só as crianças, nê?* – certifica *de imediato* a Kika.
- *Sim* [autorizaram-me a mostrar as fotografias a crianças mas não a adultos].
- *E se o rapaz quiser ver a foto eu mostro* [a quem irá tirar) – diz o Nuno Gomes.» (Transcrição de vídeo 25 de Fevereiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

Outras das dificuldades identificadas relaciona-se com os instrumentos em si, nomeadamente os computadores eram claramente insuficientes. Já perto do final da investigação, cada sala de aula passou a ter o seu computador mas sem ligação à Internet, o que nitidamente dificultou o trabalho.

O último problema referido pelo mesmo autor decorre da expressão pessoal e do estilo. Becker considera que os sociólogos reconhecem uma componente expressiva pessoal na pesquisa e escrita sociológicas (1974:22) que, no trabalho com crianças, se revela importante quando são discutidas e negociadas com a criança as questões relativamente às fotografias.

Para Walter Benjamin "o analfabeto do futuro não será aquele que ignora o alfabeto, mas aquele que ignora a fotografia" (1991:22). É interessante referir que não é nova a utilização da fotografia no estudo da infância. Já em 1906, o sociólogo Lewis Hine participou na equipa de fotógrafos da *National Child Labor Committee*.

A utilização da fotografia foi enquadrada no conceito de Achutti (1997), de *caleidoscópio em movimento*. Esta dimensão foi importante por várias razões, algumas já referidas: primeiro, porque foi uma novidade para as crianças, o que pressupôs

organização da actividade e a observação e negociação com as crianças sobre como tirar a fotografia, quem tiraria e com que regras. Posteriormente, houve discussão individual e em grupo acerca das fotografias, as razões pelas quais as tiraram e como organizaríamos o álbum para enviar para o grupo de crianças de Florianópolis e vice-versa. Estamos perante uma dinâmica de trabalho e análise que permitiu muitos discursos sobre as fotografias.

As fotografias incluem-se no contexto do privilégio dado aos *task-based methods* (Punch, 2002a), nomeadamente as narrativas orais, desenhos, textos, filmes[35], músicas, teatro, objectos, histórias de vida, memórias e outros materiais iconográficos como pintura, plasticina, recortes, puzzles, jornais de colagens. Nesta investigação, valorizámos técnicas que fossem do interesse das crianças, partido das suas próprias propostas e das professoras. Privilegiámos os métodos que permitiam dar a voz às crianças, sendo as técnicas sempre flexíveis em todo o processo. Desta forma considerámos as propostas das crianças como a *research friendly techniques* ou *'person-friendly' techniques* (Punch, 2002a; Soares, 2005).

Os **desenhos** foram uma das formas de comunicação mais utilizadas pelas crianças neste trabalho de investigação, sobretudo as do 1º ano, porque o domínio da escrita é limitado. Segundo Sarmento (2006), os desenhos são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço de interacção pré-estruturado pela ordem escolar, as suas múltiplas esferas de articulação - ordem institucional, ordem pedagógica, ordem de interacção de pares - mas põem em acção execuções marcadas pela diferença do gesto criativo. O objectivo não é analisar e interpretar os desenhos feitos pelas crianças numa perspectiva psicologizante mas "analisar uma produção simbólica, ou seja, um acto social onde se exprimem os modos específicos de interpretação do mundo" (*ibidem*), numa perspectiva sociológica. Nos trabalhos de desenho, sempre que possível acompanhávamos e conversávamos com as crianças sobre o desenho de forma a compreender as suas opiniões e significados. Nunca foi objectivo interpretar os desenhos das crianças sem que a "voz" dessa mesma criança contribuísse para tal. Para o autor referido,

> os desenhos são a expressão confluente de múltiplos códigos culturais, que exprimem na sua plasticidade distintos níveis e âmbitos de socialização das

[35] Foram visionados e discutidos os seguintes filmes: Desbiens, Francine (real.) (2001), *Mudar o Mundo*. Flaminia: Edições Educativas; Heyward, Caroline M. (real.) (2000). *Os sons são como as cores: Todos Diferentes Todos Iguais. Cidadania, Direito à Diferença, Prevenção do Racismo e Direitos das Minorias*. Flaminia: Edições Educativas.

> crianças: a socialização familiar, as culturas locais, a cultura nacional, a cultura escolar e as culturas globais aportadas pelos media e a indústria cultural. Todos eles produzem formas que são interpretadas, ressignificadas e reelaboradas plasticamente pelas crianças.

Fleuri defende que a utilização de imagens na construção do saber permite ouvir a interpretação que os outros fazem dessas mesmas imagens e que pode ser diferente à nossa, o que significa que " ao interpretar a imagem do outro, projetamos nossos modelos de interpretação. Por outro lado, a interpretação dos outros coloca interrogações que permitem aspectos visíveis a partir de nosso ponto de vista" (2001:101).

Kosminsky identifica alguns dos problemas que surgem na investigação que utiliza o desenho das crianças para expressar as suas opiniões, as suas representações e os seus valores: a classe social; os valores e aspectos culturais da criança e do investigador; e a adopção por parte do investigador de uma postura paternalista e adultocêntrica. Para a autora, é na diferenciação entre criança e investigador que está a "riqueza do saber fazer pesquisa" (1998:85). Combate a ideologia de que as crianças das classes baixas e dos países periféricos sejam portadoras de deficiência cultural: "esse reducionismo aliado à construção de cânones, ou seja, de critérios de classificação, de modelos que valorizam as características étnicas e culturais de uma camada da população, ou da população de um país, em detrimento de outros contém em si uma postura etnocêntrica e classista" (*ibidem*).

A interpretação dos desenhos deve ser feita à luz das **culturas infantis**, nomeadamente dos seus pilares estruturantes: a cultura lúdica, a fantasia do real, a interactividade e a reiteração (Sarmento, 2006i) e, segundo Kosminsky (1998) do contexto da criança mas não a partir da cultura do investigador. Ainda segundo a autora, a "Sociologia da Infância deve dar conta das semelhanças e das diferenças culturais" (1998:86) das crianças.

2.5. Análise dos dados…paragens e reflexões

A quantidade e diversidade dos dados reunidos no final do trabalho, emaranhados e densos, traduz-se em páginas e páginas de transcrições de vídeo e áudio, cartas, desenhos, jornais, quadros, material iconográfico e outros produtos realizados pelas crianças; mensagens trocadas por e-mail; notas de campo, e cometários escritos das crianças; materiais audiovisuais, e tantos outros materiais.

Laws e Mann (2004) defendem que a participação das crianças na investigação produz muitas vezes melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e a interpretação dos dados e permite ainda descobrir novos caminhos que são apontados pelas crianças. Os dados produzidos pelas próprias crianças, por exemplo, apresentam-se como uma estratégia fundamental para o estudo da situação já que complementam o olhar adulto. Vejamos alguns exemplos de notas de campo produzidas pelas crianças:

> «As crianças estão a ver em grupo as fotografias que tiraram à escola. As fotografias da Margarida e da Catarina ficaram muito escuras e elas quiseram que não ficassem no quadro. Perguntaram-me o que poderiam fazer. Perguntei-lhes o que elas queriam fazer e responderam que podiam *fazer como você…escrever o que se passa.* O Ricardo que não se estava a entender com o grupo nem lhe apetecia fazer o trabalho perguntou se se podia juntar a elas. (…).
> Munidas de um bloco e de uma caneta dirigem-se a cada grupo e observam. A Margarida pergunta ao grupo dos rapazes porque é que tiraram as fotografias aqueles sítios.
> (…)
> No final os três entregam-me uma folha de papel, *é como jornalistas*, diz o Ricardo, com o seguinte texto:
> Tirámos fotografias às crianças da Escola (…). E também tirámos fotografias porque pedimos às crianças e enquanto elas brincavam aproveitámos essa oportunidade.
> Tirámos estas fotografias para mostrar aos meninos do Brasil. Tirámos fotografias às crianças porque elas são nossas amigas.
> Organizamo-nos por grupos de rapazes e de raparigas. Alguns rapazes juntaram-se com as raparigas.
> Alguns rapazes tiraram fotografias nas árvores e também tiraram no ringue, na baliza. As raparigas tiraram às outras brincadeiras. As meninas gostam mais de jogos no recreio e os rapazes gostam mais de jogar futebol.
> Gostámos muito de tirar fotografias porque foi muito divertido. Umas ficaram bem, outras nem tanto. Mesmo assim, ficámos felizes e adorámos tirar as fotografias.» (Nota de campo de 22 de Abril de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

> «Estão em grupos a fazer os jogos sobre os direitos da criança. Sinto-me completamente excluída da actividade. Falo com eles sobre o que sinto e eles riem-se e dizem que não, apenas porque *são eles têm que fazer*. (…)
> A Kika veio ter comigo e pediu-me para lhe ler as minhas notas e eu li. Voltou para o lugar *pensativa*.
> Veio a Ana Catarina e a Suraia puxaram cadeiras e sentam-me e perguntam-me sobre o que estou a escrever. Leio.
> (…)

A Kika chega e pergunta se pode ver o bloco de notas e a caneta. Digo que sim e pega no bloco e na caneta e lê. Tem alguma dificuldade em ler o que escrevo.
- Gatafunhos…se a professora lesse isto, havia de ver o que lhe acontecia – diz-me.
Vai embora (…) No fim dá-me uma folha escrita por ela, que descreve a sua conversa com a Catarina:
A Paula disse que aprenderam a fazer coisas sozinhas.
(Catarina) são iguais aos adultos só são diferentes nos tratos.
Porquê?
(Catarina) Os adultos devem ouvir as crianças porque elas dizem coisas interessantes.
(Catarina) Os adultos ficam nervosos com o trabalho. E nós é que as pagamos. A minha mãe quando se enerva...ai, vai tudo pelo ar!
(Catarina) O que é que vais fazer com estes apontamentos?
(Kika) Sei lá! (Nota de campo de vídeo de 6 de Maio de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



«*Toma…pra pores no caderno e dares a ele* [Prof. Manuel Sarmento] … é o que fizemos hoje – diz-me a Ana Luísa [cantaram e conversámos sobre o que enviar para o Brasil].» (Nota de campo, 17 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

Procurámos fazer uma análise de dados dialógica, polifónica, polirítmica e analítica, baseada no cruzamento dos dados, oriundos de várias fontes, no sentido de um *pensamento combinatório* (Becker, 1998) resultante do confronto de várias visões, linguagens e contextos, tecnologias, materiais, competências e instrumentos metodológicos. A utilização de uma variedade de técnicas e a circulação em diferentes espaços possibilitou variações de escala e de perspectiva. Segundo Santos (1995:460) a escala cria o fenómeno e cada escala revela e simultaneamente esconde e esquece determinados aspectos. A cartografia, surge assim como a matriz de referência que "fornece um conjunto de instrumentos heurísticos para a exploração dos objectos de pesquisa que partilham essa centralidade da escala" (Nunes, 2001:46). É um processo de representação através do qual se dá a redescoberta das sociabilidades pela discussão,

que é uma dimensão importante. Além disso, permite-nos ultrapassar o problema, do individual para o colectivo e, desta forma, para a construção de uma identidade colectiva ou de colectivos emergentes.

Cartografar a infância significa fazer o mapeamento do "conjunto de situações que parecem ter lugar nos complexos fenómenos de transnacionalização que ocorrem neste campo" (Cortesão e Stoer, 2001:370), que se insere num processo de transnacionalização dos direitos das crianças, sobretudo a partir da CDC, temática que trataremos no capítulo 4.

Boaventura de Sousa Santos (1995) considera importante identificar os patamares que permitem construir, regular e distinguir o que pertence a cada escala daquilo que lhe é exterior. Nesse sentido, indica três patamares:

1. Detecção, que distingue o que é, ou não, relevante para a análise. Numa primeira fase deste estudo a identificação e categorização temática foi feita de forma espontânea mais do que analítica, após várias leituras dos diferentes registos;

2. Discriminação, que distingue e justifica as diferenças no tratamento;

3. Avaliação, que define a legitimidade do que incluir, ou não, na análise a realizar (Santos, 1995; Mendes, 2003).

A transcrição das entrevistas e dos vídeos não foi apenas uma acto de passar para o papel o discurso e as imagens gravadas; de alguma forma tentou-se apresentar as expressões das crianças, os silêncios, os gestos, os risos, etc. Esta linguagem não verbal foi importante na fase da análise (Bourdieu, 1998b; Mendes, 2003). Na análise foi fundamental recorrer ao método relacional centrado na voz, *Voice-centred relational method*, uma abordagem holística e compatível com uma perspectiva realista compreensiva que se inspirou nos *workshops* de L. Brown e Carol Gilligan (*Harvard Graduate School of Education*) e que tem as suas raízes nas tradições hermenêuticas e interpretativas. Este método permite ao investigador ouvir os participantes e compreender as suas histórias dentro de um contexto. O foco da análise passa da história para o contador dessa história, considerando que a história não pode ser separada do contexto. Posteriormente foi desenvolvido pelas psicólogas Natasha Mauthner e Andrea Doucet (2000), que combatem a ideia de uma psicologia experimental defendendo uma psicologia que assuma uma perspectiva de ciência social. Este método de análise de dados, que tem as suas raízes na psicologia educacional e

feminista, é utilizado nas investigações que procuram ouvir os que não têm *uma voz forte*.

As recomendações feitas pelas autoras, mais do que o método em si, ajudaram-nos na leitura e análise das transcrições, de forma a encontrar semelhanças e diferenças. Muitas das investigações com crianças e com mulheres (Mauthner, 1999) simplificam e reduzem as suas experiências, as suas vivências e opiniões a um conjunto de categorias e factores, não considerando muita da sua complexidade e diversidade.

Neste trabalho de investigação, há uma adaptação do método já que tratámos não só as transcrições das entrevistas mas também os vídeos das actividades.

As autoras aconselham a fazer uma análise temática do conjunto de dados como um todo. O método, denominado relacional, envolve um processo longo e implica fazer, pelo menos, quatro leituras diferentes das transcrições. Sucintamente, as leituras envolvem: ler para compreender a história, o enredo e os protagonistas; procurar a voz de cada pessoa registando pronomes pessoais utilizados - eu, tu, nós; explorar a forma como o entrevistado vivencia as suas relações sociais; contextualizar o entrevistado em contextos sociais, políticos, e culturais (Mauthner e Doucet, 1998; Mauthner, 1999; Mendes, 2003).

Como uma forma de analisar os dados como um todo, e o objectivo de ver padrões de similaridades e de diferenças através de todo o corpus, cada transcrição foi dividida em temas e sub-temas sobrepostos. A análise dos dados foi um processo dialéctico: envolveu um vaivém entre o "não processado" (cassetes, transcrições e notas de campo) e os dados processados (leituras e sumários), e um movimento constante entre os pormenores de experiências individuais das crianças e o retrato total do grupo. Com este processo, os temas recorrentes foram identificados e seleccionados para análise teórica. Reconhecemos, no entanto, que nenhuma pesquisa pode ser completamente indutiva, porque o processo da pesquisa está informado pelas próprias biografias pessoais e intelectuais e pelos quadros conceptuais dos investigadores.

Levámos, por vezes, para o Seminário Permanente de Sociologia da Infância coordenado pelo Prof. Manuel Sarmento que se reúne uma vez por semana, no IEC, algumas das nssas interpretações para discussão. Taylor, Gilligan e Sullivan (1995) denominam esta estratégia *comunidade interpretativa*. Neste caso trata-se de várias pessoas de diferentes áreas que têm em comum o facto de trabalharem, profissional e academicamente, no campo da infância. Este contexto permitiu-nos alargar o foco de análise, questionar alguns pressupostos e partilhar constrangimentos e inquietações.

2.6. Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças

Alguns autores (Morow and Richards, 1996; Thomas and O'Kane, 1998; Ruck *et al*, 1998; Alderson, 1995, 2000; Christensen, 2002; Laws e Mann, 2004; Soares, 2005) trabalharam as questões éticas no trabalho com as crianças, passando estas a ocupar um lugar importante na teorização social sobre a infância. Identificam alguns princípios que ajudam o investigador adulto no trabalho de investigação com crianças, nomeadamente um *roteiro ético* (Soares, 2005), composto pelos seguintes pressupostos:

1. Objectivos do trabalho: a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática. De seguida considerar que o trabalho de investigação "pretende traduzir-se em conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo, as crianças" (Soares, 2005: 170). Tenta-se, desta forma, evitar a utilização ou manipulação das crianças. Foram apresentados e discutidos, mais do que uma vez e de várias formas, os objectivos do trabalho a todos os actores do trabalho.

2. Custos e benefícios: os objectivos da investigação deverão ter em conta os benefícios que esta poderá ter para as crianças. Contudo, a investigação com crianças deverá também identificar os possíveis danos ou custos, que poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão de privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade. Além disso é importante ter em conta que as relações transitórias que se estabelecem acabam por ter efeitos nas crianças como verificamos no excerto seguinte:

> «Hoje está presente na sala a Anabela. Anda actualmente no quinto ano de escolaridade mas como a professora dela faltou ela pediu à professora Rita para ficar e passar o dia com ela e as crianças na sala de aula. Confidencia-me que tem saudades da escola primária e do tempo que passou ali com os amigos e a professora Rita. Diz que se lembra de mim de uma visita que fiz no ano anterior à escola com um senhor de óculos [Prof. Manuel Sarmento] e pergunta-me *se ainda sou do Mato*. Rita diz-me que ela também *é do Mato* mas que o projecto Mato não devia ter acontecido. Fico perplexa, preocupada e quase angustiada pelo que ouço. Pergunto porque e ela responde que durante um ano fizeram imensas actividades para o Mato, que adorou fazer as actividades sobre a história do galo de Barcelos para enviar para o Brasil, que se divertiam imenso e que eles faziam coisas que propunham *mas que também era aprender mas que depois foi com isso pra outra escola e ainda foi pior porque lá são muitos professores e não podemos abrir a boca*.» (Nota de campo, 4 de Março de 20051.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

O objectivo será que depois da saída do investigador de acampo que os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas (Benavente *et al*., 1999).

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: estas questões deverão ser sujeitas a negociação com as crianças, considerando sempre a sua posição quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas. Quanto à escolha dos nomes, o conceito de *circularidade da cultura* (Ginzburg, 1987) ajuda a compreender como os nomes divulgados pelos media se tornam conhecidos (Kramer, 2002).

No caso deste trabalho, a escolha dos nomes foi um processo de decisão das crianças. Apenas as crianças de Barcelos escolheram ter outro nome que não o seu para aparecerem no trabalho de investigação. Da análise geral para a escolha dos nomes surgiram quatro categorias: *Outros nomes próprios, Jogadores de Futebol; Super-Herois e Personagens de BD e Animais e Flores.* As 75 crianças do 1º ano escolheram sobretudo nomes associados à categoria *Outros nomes* (40%) seguida da categoria *Super-Herois/personagens de BD* (38,6%). As meninas maioritariamente (17 em 43) *Outros nomes* e os meninos *Super-Herois/personagens de BD* (14 em 32). As 21 crianças do 3º ano escolheram sobretudo nomes associados à categoria "outros nomes" (47,6%). Esta categoria foi escolhida pela totalidade das meninas. A principal categoria escolhida pelos meninos foi a de *Jogadores de Futebol* (9 em 13).

Parece-nos importante, no entanto, fazer uma breve reflexão sobre a atribuição dos nomes fictícios pelas crianças porque nesse processo revelam-se sentidos, conotações e valores subjectivos. Assim, verificámos que os meninos escolheram sobretudo nomes de jogadores de futebol e super-heróis da banda desenhada, e as meninas nomes de primas, amigas e, em último lugar, personagens de séries juvenis ou desenhos animados. No caso dos nomes de jogadores de futebol, essa escolha aponta para o estatuto social e o prestígio que possuem os jogadores nas sociedades contemporâneas e, logo, para o desejo das crianças "de ser conhecido, de ser querido, de ter fama. A significação dos nomes e aquilo que está presente também no imaginário infantil" (Kramer, 2002:48). Poderemos constatar isso mesmo no seguinte episódio:

> «Encontramo-nos a conversar dentro da sala de aula sobre a diferença entre ser adulto e ser criança. (…)
> - *Temos de fazer o que os outros mandam!* – afirma o Homem Gelo.
> - *As crianças têm que fazer o que os outros mandam?* – pergunto.
> - *Sim!* – dizem o Pedro Barbosa e o Homem Agua.

- *Os mais velhos* – diz a Rita.
- *Os mais velhos é que mandam?* – pergunto.
- *Respeitar os mais velhos!* – diz o Super-Homem
(…)
- *Então, os adultos mandam?* – questiono.
- *Eu ia trabalhar para o médico!...têm bombas* [carros] – diz o Super-Herói
- *Esperto, tu és esperto! Para médico?* – digo-lhe.
- *Eu vou ser médico!* – diz o Super-Herói *contudentemente*.
- *Ai é?* – pergunto.
O Super-Herói acena afirmativamente com a cabeça. E começam todos ao mesmo tempo.

(…)
- Muito bem! O que tu queres é dinheiro? – questiono.
- *Vou comprar um jipe...Um BM [BMW] e uma moto 4 e…, e.., e, uma casa enorme*. – diz o Super-herói.
- *Grande, grande, grande... E os médicos compram isso tudo?* – pergunto.
- *Sim, claro* – afirma o Super-Herói.
- *E os jogadores* – interrompe o Pedro Barbosa e também se levanta.
E começam a falar de futebol.» (Transcrição de vídeo 4 de Março de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

Considerando que a escolha ou atribuição de um nome compreende uma dinâmica relacional de fortes implicações "os nomes funcionam como marcas de relações afectivas e, por conseguinte, como sinalizadores emocionais" (Cabral, 2005:2).

Os nomes escolhidos pelas crianças para aparecerem neste estudo, diferente ou igual ao nome próprio, são uma escolha que revela um processo central de reprodução social que, segundo Cabral, é o "processo pelo qual novas pessoas (agentes e sujeitos sociais – *egos* e *selves*) são constituídas ou removidas e que posicionam as crianças num sistema estrutural, em relação a outros" (2005:9). A questão da atribuição de nomes é importante para referir a importância desse acto na constituição social e simbólica da criança na investigação.

A escolha do nome tem implicações de natureza simbólica e emocional e, no caso desta investigação, não foi um processo inesperado nem isento de emotividade, bastava observar o entusiasmo das crianças, sobretudo os meninos, na disputa por determinado nome e a forma como quem "ganhava" a disputa tinha uma posição de autoridade no grupo.

4. <u>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</u>: é necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação; o Robson (Turma da Costeira, Florianópolis), por exemplo, nunca quis participar nas

actividades, apenas observava, apesar de ter assinado o protocolo de consentimento informado. As crianças tiveram sempre a opção de não participar no estudo e sair quando assim o entendessem e nas actividades desenvolvidas. E várias vezes aconteceu eles saírem a meio de uma actividade ou porque não as estava a interessar ou porque queriam fazer outra coisa. Uma questão complexa que se colocou no desenvolvimento do trabalho foi o facto de as crianças das outras turmas pedirem para fazer parte do trabalho ou questionarem o facto de não participarem.

> «Estou no intervalo com as crianças a lanchar. Uma menina de outra turma aproxima-se e pergunta *se agora vais pra nós?*
> - *Ela vem pra nós…só pra nós* – diz a Barbie *rapidamente* e começa a empurrar-me para dentro da sala.» (13 de Janeiro de de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

Esta situação exemplifica o que foi acontecendo durante todo o estudo nas duas escolas em Barcelos.O que nos provocou uma sensação de desconforto, mesmo porque algumas vezes isso se tornou motivo de "diferenciação" das crianças umas relativamente às outras.

5. Fundamentos: A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação.

Devem ser eliminadas as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador e valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes. No entanto, é importante aqui considerar a necessidade de ultrapassar os *factores de perversão* e *factores de controlo* (Benavente *et al*., 1990:13-14), nomeadamente, o facto de não partirmos de uma visão idílica ou ingénua de ausência de poderes e de saberes entre investigadores e crianças. Uma das formas para o combate contínuo e reflexivo às atitudes adultocêntricas é a negociação, o confronto permanente e sistemático e os *compromissos actualizáveis* (*ibidem*) dos dados que se vão obtendo.

> «Os debates não estão a funcionar. As crianças ficam fartas rapidamente. Nestes últimos dois dias "apressei" as discussões de grupo. Fiz imensas perguntas de forma a conbsefguir alguns resultados. O conceito de direitos é demasiado abstracto para elas e a estratégia do debate não está a correr nada bem. As crianças mudam de conversa rapidamente. As professoras tentam a

cada cinco minutos mandá-las calar. Não gosto da forma como está a correr o trabalho e estes episódios adultocêntricos. Provavelmente será melhor compartir estas dúvidas com o orientador, as professoras e, obviamente as crianças.» (Nota de campo, 25 de Novembro de 2004, Barcelos/Portugal).

6. Planificação e definição dos objectivos, e métodos da investigação: As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do *timing* e dos resultados (Ruck *et al*., 1998), processos que foram realizados durante todo o estudo.

«Algumas meninas querem levam-me até à porta da Escola e despedirem-se de mim. Ficamos a conversar um pouco à porta.
- *É legal você trabalhar com criança… você quer escutar* nós… - diz a Larissa *surpresa*.
- *Quero*… - respondo.
Pergunta o que eu vou mandar fazer, se será muito difícil. Explico uma vez mais os objectivos do trabalho e explico que não se trata de mandar ou pedir coisas. Que o trabalho é uma construção de todos.
- *Nós … e lá de Portugal?* – pergunta a Lizandra.
- *Sim* – respondo.
- *Vou mandar, nê? – pergunta meio afirmativa* a dela. A campanhia toca e elas correm.» (Nota de campo, 30 de Abril de 2005, Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira)
«- *Teu trabalho é com criança…da foto* – diz a Gisele olhando para as fotografias das crianças de Barcelos.
Digo que que sim e, uma vez mais, explico os objectivos e a metodologia. *Que legal*, diz ela e pergunto porque. *Porque é importante que os adultos ouvem nós. E…podemos pintar…assim grande sobre nós… de manhã*? Digo que isso tem que ser negociado entre todos. Reunimos todos e decidimos fazer a oficina de pintura na parte da tarde. As crianças começam a formar os grupos entre si.» (Acampamento D. José Gomes, Chapecó, Brasil, 5 de Agosto de 2005).

7. Consentimento informado: No momento de se obter o consentimento das crianças (anexo 7) e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar perfeitamente conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também estar, em todas as fases da investigação, informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação, já que a pessoa concorda em tomar parte na investigação com base no conhecimento sobre o objecto de estudo (Bulmer, 1982; Marchall e Batten, 2003). No entanto, temos que reconhecer que a questão do consentimento é uma questão complexa. Para Dingwall há uma hierarquia de consentimentos, uma complexidade de

escolhas e de constrangimentos situacionais, um código de conduta que envolve certas expectativas mútuas. Considera o mesmo autor que a reflexividade exige monitorização (1980). Segundo Reardon "o consentimento informado é um conceito jurídico ocidental com uma carga de pressupostos ocidentais sobre a capacidade de agir (*agency*) e a autonomia, e sancionada por concepções ocidentais de direitos" (2001 *cit in* Nunes, 2001b:52). No caso das crianças do MST e dos MNMMR o consentimento foi feito oralmente, porque as crianças não mostraram qualquer interesse em assinar o protocolo. Segundo elas, a *palavra conta*.

O consentimento não teve apenas como objectivo o preenchimento de um protocolo fixo, mesmo porque até à versão final o consentimento foi alterado duas vezes, resultado da negociação com os pais, professoras e crianças. Os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares. Neste estudo foi um processo que foi sendo renegociado durante todo o trabalho. Não se tratou de um contrato, mas da nossa apresentação, dos objectivos do trabalho, dos direitos que as crianças têm e foi sempre deixada em aberto a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais. Exemplos da importância que as crianças dão ao consentimento informado são os seguintes:

> «Quando falo da importância que para mim tem eles darem-me autorização por escrito a Kika disse:
> - *Mas nós já dissemos da outra vez e agora* - riu-se - *que damos* [tinham todos os braços no ar].
> - *Mesmo assim gostaria que assinassem uma carta similar aos dos vossos pais* – afirmo.
> Foi uma *explosão de alegria*, pelos *urras*, *iupi e fixes* que ouvia. Alguém diz *que bom*.
> Disse-lhes que era um direito da criança, e um deles respondeu
> - *Mas o meu pai obriga-me a fazer coisas que não gosto e nem pergunta* – diz o Mickey.
> - Eu acho que é importante, e não vou começar o meu trabalho sem que dêem autorização – digo.
> *Êxtase* novamente.» (Nota de campo de 14 de Janeiro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

> «Depois do visionamento de um filme sobre direitos da criança iniciou-se uma discussão em grupo sobre os direitos da criança.
> (…)
> - *Já sabe escrever!* – diz o Super-Herói.
> - Quem? – pergunto.
> - *Os adultos!* – responde.

- *Já sabem escrever?* – questiono *confusa*.
- *E lêem...* - continua.
- *Hum... E isso é importante, saber escrever e ir à escola, Super-Herói?*- pergunto.
- *Quando tiver alguma coisa tem que assinar! Como aquilo de você…* - diz o Super-herói.
- *O papel…*[carta consentimento informado]? *Vocês acharam isso importante?* – pergunto.
- *Sim!* – respondem todos.
- *Vocês assinarem? Eu só estou aqui porque vocês deixam!* – digo.
Alguns gritam *yupi*.» (Transcrição de vídeo 11 de Março de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

Não se trata de fazer um discurso filantrópico e assistencialista sobre as crianças e a infância, mas um discurso que se inscreve numa dimensão de solidariedade cidadã em que todos os que estão com as crianças deverão ter em consideração o que dizem e o que fazem, combatendo desta forma uma postura de desmerecimento pelas actividades da crianças, que, como poderemos verificar pelo seguinte episódio acontece:

«Perguntei-lhes o que lhes pareceu o desdobrável da UNICEF sobre os direitos.
- *Já lemos e levámos para casa* – diz o Mickey.
- *O meu pai leu…mas não ligou* – diz o Congas.
- *Nem o meu, …tirou da mochila e deitou fora* – refere o Mickey.
- *Leram?* – pergunto.
A maioria respondeu que sim.
- E o que tá *lá* … – digo.
- *Lemos…lemos, lemos…mas perceber o que tá lá…isso é outra coisa* [ri-se]. *É feito por adultos, não é?* – pergunta-me a Kika.
- *Porque é que dizes isso Kika?* - pergunto.
- *Não se entende…bué de nada* – diz o Nuno Gomes.» (Transcrição de vídeo de 20 de Abril de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

O relacionamento e trabalho com as crianças é hegemonicamente organizado em redor do princípio da protecção da criança, da ideia que a criança é especialmente vulnerável por causa da sua "imaturidade" e que precisa e merece a protecção e controlo do adulto. As ideias gémeas de protecção e controlo das crianças, por parte dos adultos, invadem a maioria das relações sociais e das práticas profissionais sobre crianças, como afirmam Robinson e Sinclair (2002). O objectivo da Sociologia é, neste caso, apresentar uma consciência crítica (Dubet, 2003) e ter a capacidade de reflexão analítica sobre as condições e dinâmicas de observação e relação com as crianças.

8. Uso e relato das conclusões: Somos contra um modelo hierárquico da compreensão e contra uma assimetria de poder, "preciso concordar para me sentir legitimado", como se diz no senso comum. Foram alguns os constrangimentos na devolução da informação, nomeadamente a distância relativamente às crianças de Florianópolis e a sua dispersão por várias turmas, porque mudaram de grau de escolaridade e de professoras; houve também a mudança de professora de um dos grupos em Barcelos. Não foi feito propriamente um resumo final dos resultados da investigação, mas houve um processo de devolução ao longo do trabalho, por exemplo quando se discutia o que enviar para as crianças e a forma como se organizavam as actividades e os materiais. Esse processo foi, também ele, algumas vezes reapropriado pelas crianças:

> «Alguns disseram-me que perguntaram aos pais como era no tempo deles a escola e a sua vida. Pergunto o que querem fazer e dizem-me que têm que terminar a *vida das crianças*, diz o Ricardo. Lá me sento outra vez na mesa do Deco e fico ali. Alguns trocam de grupos, conforme tinham combinado no intervalo, ouço. Alguns dos meninos que não querem fazer a actividade entram e saem da aula à procura de material, como papel e canetas. Não percebo…pergunto algumas vezes o que andam a fazer mas ninguém me responde. A Professora Fernanda que está a corrigir uns trabalhos ri-se. Penso que algo se passa e ela sabe.
> (…) Vou sair da escola quando correm todos para me abraçarem e me *darem as últimas indicações* sobre a minha viagem para o Brasil: cuidados a ter, o que mostrar e em que ordem às crianças de Florianópolis, para dar notícias, etc. e, entregam-me um envelope para eu ler em casa. Contam-me depois que combinaram uns não fazer a actividade para poderem *tratar disto*. Fico surpreendida e curiosa com a situação, com iniciativa e a organização das crianças. *Mas enganaram-me*, disse-lhes a rir. *Claro*, respondem-me o Nuno Gomes e o Ricardo. *Também somos espertos*, diz a Kika. Não consigo chegar a Braga para ver o que tem o envelope. Paro no café em frente à escola e…são cartas de despedida. Fico sensibilizada e quase choro. O António, empregado do café olha para mim desconfiado e comenta com alguns homens (que são pais de algumas das crianças) que olham para trás e comentam algo que não consigo entender. Mas outra surpresa faz parte do conteúdo do envelope, que também me surpreende: todos fizeram … a minha avaliação, confidências pessoais e contarem-me as actividades mais gostaram de fazer. De certa forma trata-se de *devolução da informação ao contrário*, já que nas últimas semanas tínhamos conversado e feito um balanço do trabalho, mas a palavra terminar o trabalho causava sempre alguma atitude menos positiva e audível por parte das crianças.» (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

9. Possível impacto nas crianças: É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.

10. Informação às crianças e adultos envolvidos: Todo o processo investigativo deve ser transparente (O'Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.

2.7. Procedimentos de controlo e avaliação

Houve um esforço de triangulação[36], não "numa acepção tradicional de busca da verdade última, mas sim para estabelecer conexões parciais e multiplicar o campo dos possíveis" (Mendes, 2003:1). Assim, a triangulação foi uma estratégia que nos permitiu ir confrontando as várias posições dos actores envolvidos e os significados por eles expressos, a variedade de dados, métodos, técnicas e instrumentos utilizados, e ainda, os conhecimentos trazidos por outros campos disciplinares, permitindo, desta forma, reduzir os riscos de as conclusões serem precipitadas, espelharem a visão e análise do investigador e reproduzirem enviesamentos. Através da triangulação, procurámos evitar as limitações próprias do recurso a um método (Maxwell, 1996) e tentámos produzir uma multiplicidade de caminhos e perspectivas.

Acrescentaríamos ainda como subjacente a esta investigação o *princípio da vigilância epistemológica contínua* de forma a evitar a tentação de aceder ao conhecimento produzidos pelas crianças e manipulá-lo ou transformá-lo em matéria-prima do conhecimento do investigador. Além disso, "na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um 'outro' bem definido e prontamente identificável" (Graue e Walsh, 2003:10).

Para Christensen, o investigador deve adoptar a mesma postura, quer se trate de trabalho com adultos ou com crianças, não utilizando diferentes padrões éticos[37]. A autora denomina este processo *simetria ética* (2002:2) e considera que no trabalho com as crianças se devem utilizar técnicas apropriadas para que as crianças compreendam e participem independentemente da idade, argumento muitas vezes utilizados para o não consentimento informado. A autora lembra ainda que o investigador deve evitar

[36] Sobre o surgimento e desenvolvimento da triangulação e sobre os vários tipos de triangulação, cf. Seale (1999).

[37] Respeitando e aplicando as directrizes do Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia.

estereótipos sobre as crianças e ter em conta o contexto social e cultural, o género, a etnia e as condições sócio-económicas. Não se pressupõe, assim, uma simetria social entre adultos e crianças ou entre crianças (2002).

Soares *et al*. (2004) salientam a importância dos aspectos epistemológicos que se encontram em jogo na investigação dos mundos sociais da infância. No âmbito do esforço que tem vindo a ser desenvolvido, desde há pouco mais de uma década, pela Sociologia da Infância, sugerem contrapor ao entendimento das crianças como objectos de conhecimento social a perspectiva das crianças como sujeitos de conhecimento. Aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, contrapõem procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico e metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados. Defendem, pois, metodologias que considerem as crianças parceiras na investigação que possuem inquestionáveis faculdades simbolizadoras, tentando combater a "marginalização ou exclusão dos que quase nunca estão presentes na investigação por não possuírem as 'credenciais' escolares, académicas ou profissionais «certas»" (Nunes, 2001:17).

A ideia de participação, num dos seus usos mais comuns, está associada a um dos domínios que na maior parte das vezes é apontado como uma das incompetências das crianças: a oralidade. Apesar de o conceito de participação ser discutido num próximo capítulo, é importante referir que considerar apenas esta "credencial" significa ignorar a diversidade de linguagens e expressões das crianças e, em fim último, boicotar a sua participação. Kellett (2004) identifica as principais barreiras que se colocam à participação das crianças como investigadoras activas: competência (idade *versus* compreensão face ao que é proposto; ausência de conhecimentos); conhecimento (falta de compreensão) e perícia.

Neste trabalho de investigação constatamos que algumas das crianças ou não falaram ou falaram pouco porque não queriam, não lhes interessava, se envergonhavam, ou por outros motivos, como afirmam a Rita e o Robson:

> «- N*ão gosto de falar, nem de brincar, mas gosto de ti e que venhas…e de fazer desenhos mas não de brincar*» (Rita, Nota de campo de 4 de Fevereiro de 2005, 1ºano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

«- *Só quero ver.* O Robson nunca quis participar em nenhuma das actividades mantendo-se sempre à parte do grupo mas sempre com uma curiosidade no que estávamos a fazer» (Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

Quando não utilizavam a linguagem verbal, expressavam-se pelo desenho, pelos silêncios, pelos risos e pelas brincadeiras, o que implicou repensar as estratégias utilizadas para recolha de dados. A gestão dos diferentes saberes, das diferentes práticas, dos silêncios e das diferentes formas de eloquência foram das tarefas mais complexas e que exigiram mais imaginação, criatividade e reflexão. Verificámos que a conversação se torna particularmente significante num contexto dinâmico de aprendizagem. Contudo, as ideias e concepções de criança que elas próprias têm e das quais se apropriam, e que podem constituir elementos da sua identidade, são influenciadas pelas e reproduzidas nas conversas dos seus pais ou de outros adultos significantes que as rodeiam (Forrester, 2002) assim como pelo grupo de pares.

Os contextos onde trabalhámos são espaços trespassados por "vectores de direcção, de forças motrizes, de inconstâncias, de movimentos" (Pais, 2002:136) e por esse motivo ganha sentido mais preciso nestes espaços a ideia da *criança social*[38] (James, 1995 *cit in* O'Kane, 2005:146-147), ou seja, considerarmos que as crianças têm competências sociais diferentes dos adultos, embora não necessariamente inferiores.

A finalizar, referimos que estamos conscientes de que muito ficou por dizer, que se abrem outros caminhos de investigação, *lugares abertos* (Taylor, 2003:533) e que "as ciências não oferecem a verdade final, nem certezas, mas existem no estado de continua revisão" (Burawoy, 1998:16).

Em suma, podemos afirmar a importância de crianças participarem na investigação, nomeadamente pelas propostas de actividades que fizeram. Como afirma Lansdown (2002), ao participarem nas investigações, as crianças adquirem novas habilidades, desenvolvem a auto-estima e contribuem para tornar o mundo melhor, opinião partilhada pelas professoras:

«*O que mais me surpreendeu, ao longo do projecto, foi ver a riqueza do pensamento das crianças quando lhes é dada a oportunidade de manifestarem livremente a sua opinião sobre as coisas, e a alegria ao sentirem-se valorizadas pelo adulto, ao saberem que a sua opinião também é importante*.» (Professora Rita, Setembro de 2005).

[38] James (1995 *cit in* O'Kane, 2005:162) identifica quatro modelos de como "vemos" as crianças e que influencia a selecção de métodos e técnicas: crianças em desenvolvimento; criança tribal; criança adulto e criança social.

«*Houve dois momentos importantes para a criação do "espírito da turma" na consecução do projecto. A primeira foi quando foi feita a pesquisa para fazer as perguntas e respostas do jogo. A segunda foi o exercício de reflexão da parte das crianças quando tiveram que preparar o trabalho para explicarem o projecto e pedirem a colaboração dos colegas do 4º. ano. Pareceu-me que, a partir daí, todas as crianças se sentiram mais capazes de colaborar nas actividades*» (Professora Ana Maria, Setembro de 2005).

«*As crianças estão sempre a surpreender e no desenvolvimento deste projecto surpreenderam pela forma como se tornaram mais activas e intervenientes e como foram desenvolvendo a capacidade de argumentação e de resolução de problemas. Surpreenderam-me, particularmente, pela forma como se colocaram no papel de jornalistas (pela 1ª.vez), pesquisaram, em diferentes jornais e revistas, o que quiseram sobre crianças, organizaram os trabalhos (jornais) e apresentaram as notícias, com alguma postura e convicção, apelando para a mudança de atitudes e comportamentos dos adultos no que respeita aos problemas que afectam as crianças em todo mundo.*» (Professora Maria, Setembro de 2005).

«*Nunca os vi tão entusiasmados como quando são estas actividades…foram eles que me contaram tudo, tudo sobre a Catarina e o que faziam e que é muito importante para eles, porque os ouve e eles trabalham de outra forma…sabe, porque é deles que vêm as coisas.*» (Professora Fernanda).

O envolvimento e implicação das professoras no trabalho de investigação contribuíram para uma reinvenção das suas práticas pedagógicas e a aquisição de novos conhecimento sobre as crianças e dos seus direitos. Decorreram processos de mudanças nas relações professoras-crianças e na prática pedagógica diária. Verificámos isso quando as professoras passaram a pedir às crianças para sugerirem actividades a partir dos conteúdos que tinham de dar e como foram readaptando os conteúdos programáticos às actividades desenvolvidas. Assim como percebemos uma maior abertura às opiniões e participação das crianças. Outro aspecto importante, foi o surgimento de algumas questões durante o trabalho, desconhecidas para as professoras, como a questão do racismo e de atitudes discriminatórios por parte de algumas crianças e, das perguntas e das discussões que surgiram a partir daí, que originaram uma reformulação e/ou complementariedade das actividades pedagógicas previstas inicialmente por elas. Podemos concluir que é através da sua consciência crítica que os actores sociais, neste caso as professoras, provocaram mudança social.

Esta investigação também tematizou as nossas próprias reflexões pessoais, tentando desta forma contribuir para *desocultar implícitos* (Benavente *et al.*, 1990), neste caso, os mecanismos de natureza individual e relacional, com as crianças e com as

professoras. Esta postura insere-se no que Bhabha defende como o *direito a narrar*, ou seja:

> todas essas formas de comportamento criativo que nos permitem representar as vidas que levamos, questionar as convenções e os costumes que herdamos, disputar e propagar as ideias e ideais que nos chegam da forma mais natural e atrevermo-nos a manter as esperanças e os temores mais audazes sobre o futuro (2003: 188).

Reflexividades Emergentes

Até há pouco mais de duas décadas o tema da infância era "terra desconhecida do sociólogo", e eram outras disciplinas, como a Psicologia e a Psicanálise, que se ocupavam deste tema, o que contrastava com o relevo dado às crianças por outras áreas do saber. A Sociologia, parece ter ignorado ou, pelo menos, "silenciado a presença e o contributo das crianças, enquanto grupo, para o fabrico, material ou simbólico, do tecido social" (Almeida, 2000:11). Com efeito, o conceito de infância esteve durante algum tempo *descarrilado* (Pais, 2002) do conhecimento dessa mesma realidade na Sociologia.

As teorias tradicionais, ao não considerarem as crianças como grupo social, foram até há poucos anos incapazes de detectar, analisar, compreender e valorizar a infância enquanto grupo social heterógeneo e complexo e as crianças como actores sociais. Qvortrup (1994) afirma que as crianças não só foram ignoradas, como também marginalizadas pela Sociologia, apontando, para tal, razões que se prendem, por um lado, com a posição de subordinação (Sarmento, 2000b; Almeida, 2000) que as crianças ainda ocupam nas sociedades e, por outro lado, com as conceptualizações teóricas da infância e da socialização, concepções que prevalecem até hoje. Contrariamos a postura que considera a infância como uma categoria temporária e assumimos a defesa da infância como uma permanente categoria social (Qvortrup, 1992), dinâmica e heterogénea.

De facto, a nova orientação da pesquisa sobre a infância, pelos sociólogos, surgiu quase em simultâneo num determinado número de sociedades industrializadas que, num mundo globalizado, exibem em grande parte o mesmo género de características sociais. Este interesse deu origem a uma grande quantidade de pesquisas, em particular as relacionadas com as políticas sociais dirigidas a este sector da população. Contudo, o desenvolvimento da Sociologia da Infância (SI) não tem ocorrido numa perspectiva linear nem homogéneo em todos os países nem dentro de

cada país. Como afirma Sirota (1998), a emergência de uma SI poderia ser simbolizada através do aparecimento na noção 'ofício de criança', ou seja, considerar a criança, reservando-lhe um lugar de objecto sociológico em sentido pleno.

O aumento da importância do grupo social da infância deve-se a alguns factores, que Sarmento assinala: constituição de um mercado global em volta delas; mobilização de um grande número de adultos que trabalham com elas; redução do número de crianças (2000b).

A reivindicação de um estatuto científico autónomo para a infância implica não subsumir "naturalmente" o seu estudo no de outros temas, supostamente mais abrangentes. Ignorar a teia de cumplicidades que a integram, no tempo histórico ou no espaço social, com objectos próximos, pode ter o efeito perverso de a transformar num "gueto" fechado sobre si próprio, e de favorecer visões essencialistas dos mundos sociais e culturais das crianças, o que contraria o desafio da explicação sociológica.

É fundamental que a SI explore as relações dialécticas entre microanálise e macroanálise no estudo da infância. A infância não obedece a lógicas de demonstração mas a lógicas de descoberta, de discussão, considerando que as crianças têm o direito de participar na construção do conhecimento. Trata-se de imaginar um futuro como um movimento em que "todas as racionalidades possam contribuir" (Mignolo, 2003: 641), inclusivé a das crianças.

A globalização é um processo crescentemente reflexivo. Considerando que a Sociologia é a ciência social que, de modo preferencial, trata o problema da reflexividade social, Sociologia e globalização formam um *parentesco de última hora* (Giddens, 1994). A globalização permite à Sociologia expandir as suas narrativas e estabelecer a ligação entre as estruturas sociais locais e nacionais num quadro de fluxos supranacionais "na qualidade de ciência social crítica na liderança, a sociologia reclamou sempre um papel central no fornecimento dos recursos que promovem a emancipação humana" (Giddens, 1999:155) porque, afinal, a ciência moderna caracteriza a prática quotidiana através de um debate sério e não pelo reforçar de lugares comuns. A Sociologia tem de voltar a ser a consciência da transformação social progressista e a consciência crítica (Dubet, 2003), contribuindo, segundo a expressão de Sartre (1969), para nos tornar mais livres. Partimos do pressuposto que a ciência é objectiva mas não é neutra, por isso, pensar as crianças e a infância neste processo de globalização torna-se um exercício de cidadania também porque certamente *não há justiça social global sem justiça cognitiva global* (Santos, 2003d:769). Partilhamos o

pensamento de Paulo Freire ao recusar a ideia de uma cidadania neutra e uma presença no mundo "de luvas nas mãos, constatando apenas" (1996:86). Defendemos também a ideia de que a ciência tem que estar ao serviço da democracia, combata a exclusão social, a destruição dos ecossistemas, não sirvindo apenas os interesses do capital. Essa atitude pode sintetizar-se no que B. S. Santos (2003) denomina *o conhecimento prudente para uma vida decente*.

O facto de termos privilegiado as metodologias de participação inseriu-se na ideia da participação como um potencial de emancipação (e não de regulação). Nem estar no campo por um longo período de tempo pressupõe automaticamente falar de metodologias de participação, nem o facto de as crianças participem de forma pontual faz delas participantes efectivos da investigação. Por isso promovemos durante todo o processo de investigação, um espaço de negociação para a participação entre todos os actores envolvidos no trabalho e nas diversas fases desse processo. Foi nosso objectivo não fazer análises ligeiras e superficiais sobre as crianças e a infância mas antes perseguir o rigor científico, através de "profundidade teórica e perícia metodológica" (Benavente *et al*., 1990:6).

Capítulo 3
Crianças prisioneiras do seu espaço-tempo. Do reflexo na infância à reflexão com as crianças no contexto das globalizações

3.1. Globalização: (In)Definições

O tempo e o espaço em que vivemos caracterizam-se pela dominação dos processos de globalização hegemónicos. A globalização, *conceito dos anos 90* (Waters, 1999), faz com que nela vivamos imersos e enredados, ainda que não saibamos muito bem em que consiste. Sentimos e sofremos as suas consequências mas carecemos de uma imagem exacta do que é, de como opera e qual é a sua natureza. Esta é uma incerteza extensiva às crianças de Barcelos:

> «Cheguei à sala de aula e a maioria das crianças estavam em volta do painel de plasticina [massinha de modelar] que estão a construir sobre os direitos da criança e os outros estavam em grupo a brincar com a plasticina, nomeadamente a fazer figuras para colocar no painel.
> Pedi-lhes um pouco de atenção e contei sobre a pergunta que a Lúcia me tinha feito no último dia que estivera com eles: *Como é a cara da globalização? O que é?* e se podíamos falar sobre isso. A maioria disse que sim e alguns levantaram-se e juntaram-se em meu redor junto do painel.
> - *O que acham que é a globalização?* – pergunto.
> Ninguém responde. Ficam a olhar uns para os outros.
> - *É de global?* – pergunta *timidamente* e muito baixinho o Homem Gelo.
> - *É…*e *globalização?* – Ninguém me responde» (Transcrição de vídeo 10 de Maio de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

> «Perguntam-me sobre a viagem de avião, como é andar de avião. O que comi e o que fiz. Sou *inundada* de perguntas e abraços.
> - *O que vamos fazer?* – pergunta-me o Super-Homem.
> - *Ver desenhos que trouxe …lá de Floripa* – digo.
> Ficam todos *contentes*. Começo a mostrar e querem saber pormenores de cada um dos desenhos e de quem o fez. Algumas das questões não consigo responder.
> - *Foi à praia?* – pergunta a Lúcia.
> - *Pouco…começou a ficar frio* – respondo.
> - *Lá é frio?* – pergunta o João Pedro.
> - *É…é ao contrário* – digo. As crianças riem.
> A professora Rita explica-lhes, apontando no globo as diferenças das estações conforme a *parte do mundo onde se está*. Chama-os para junto do globo – *as estações do ano não são iguais em todo o mundo*.
> - *E o mundo é grande, grande* – diz o Homem do Fogo e abre os braços.
> - *É ?* – pergunto.
> - *Sim, sim* – responde o Homem de Fogo e o Super-Homem.
> - *É global…de todos os países - diz o Homem Gelo*
> - *E pessoas também, não é? - pergunta o Super-Homem.*

- *É?* - pergunto
- *Aqui é pequeno* – afirma o Super Fixe.
- *Qual é o contrário de global?* – pergunta a Professora Rita.
- *Aqui* – diz o Super-Homem.
- *É Portugal* – diz o Pedro Barbosa e dá uma cotevelada no Super-Homem.
- *Onde?* – pergunto.
- *Portugal…é ali* – aponta no Globo o Super-Fixe.

E começam a apontar no globo vários países que conhecem.

- *Uns são grandes, olha aqui* [aponta para África] – diz o Super-Homem para o Super-Fixe.
- *É um continente* – diz o Homem gelo.
- *É…o continente africano, muito bem!* – diz a Professora Rita.
- *Podíamos desenhar o mundo…vá lá…vamos fazer…vá lá…pode ser?* – pergunta o Super- Homem.

Começam todos aos saltos e a gritar desenhos, desenhos.

- *Ok… Sobre o mundo?* – pergunto mas já estão todos a pedir folhas à Professora Rita.» (Transcrição de vídeo de 26 de Setembro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

Também as crianças de Florianópolis não sabem, ao certo, o que é a globalização:

«Hoje é dia da oficina de pintura tal como tínhamos combinado. Fico impressionada quando a Professora me diz que na escola há apenas meia dúzia de pincéis. O material escolar é escasso. Por isso, ficam tão excitados com o material que levo. O tema é livre e cada um escolha o grupo onde quer ficar. (…) O grupo do William pinta o mundo e todos eles colocam as mãos na tinta … a *cara de satisfação é imensa*…e escrevem o *mundo está nas tuas mãos*. Pergunto o que isso quer dizer. E o William responde que *depende de todos fazer um mundo melhor*.





Pergunto o que está mal. Fala-me da pobreza do Brasil, dos meninos que estão na rua e passam fome e frio, do tráfico e dos adultos que não cumprem as promessas que fazem:
- N*o ano passado o director (…) não prestava nada, não fazia nada de bom para nossa escola. Então passou algum tempo e o S. e Z. estavam em disputa para ver quem iria ser o director bem no fim o S. ganhou. Então o S. falou que ia fazer quadra esportiva, piscina para natação e até agora ele não fez nada…pintou. Vamos ver o que vai dar até ao final do ano. Eu acho que não vai dar boa coisa.*
- *Achas?* – pergunto.
Diz-me que não confia nos políticos e que são todos iguais e que *é assim em todo o mundo…os ricos manda e o resto não…sobrevive*. Pergunto quem são os ricos. Responde os EUA e a Europa e os deputados no Brasil. Afirma ainda que nunca ninguém cumpre o que diz. E que no mundo *só se dá bem* quem tem dinheiro e *paga propina* [suborno] … *alguns…em todo o mundo*. Mas pergunto-lhe então porque desenhou o mundo e as mãos e escreveu o que escreveu. E ele responde que são as crianças que vão mudar o mundo…*vamos ser nós aqui*.
O Tiago que já estava perto de nós interrompe o William e diz:
- *Não acho não… Há gente muito folgada na escola…no recreio eles ficam colocando a maconha lá. (…) Na sala as gurias são muito conversadoras e os meninos muito briguentos.*
- *Mas não há nada a fazer?* - pergunto.
- *Não* – afirma o Tiago.
Mas o William contrapõe e diz que sim, mas que é em pequenos passos e aqui e ali. Não entendo e pergunto-lhe o que quer dizer. O *mundo é grandão e tem muitos problema por* isso *tem que ir fazendo*. Pergunto como. Não responde.» (Nota de Campo de 17 de Agosto de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

Algumas das dúvidas dos adultos são também as das crianças, como também podemos comprovar a partir dos resultados da investigação coordenada pela UNICEF (2000-2001), que teve por objectivo caracterizar a situação social mundial, pelas vozes das crianças, entre os 9 aos 17 anos [39]. Conceitos como globalização, global e local vão sendo construídos pelas crianças ao longo do tempo e, no caso desta investigação, foi um processo que foi realizado através das discussões e actividades desenvolvidas sobre a temática dos direitos da criança.

Segundo Canclini:

[em rigor apenas uma minoria de pessoas e grupos, especificamente os políticos, os financeiros e os académicos] pensam em todo o mundo, numa globalização *circular*, e nem sequer são a maioria nos seus campos profissionais. O resto imagina globalizações *tangenciais*. A amplitude ou o

[39] Para saber mais sobre consultar http://www.UNICEF.org/polls/intro/global.htm.

> estreitamento dos imaginários sobre o global mostra a desigualdade de acesso ao que se costuma chamar economia e culturas globais (1999:12).

Podemos caracterizar as últimas décadas como um tempo de intensificação da discussão e da produção científica sobre a globalização, nomeadamente sobre a sua própria conceptualização. Adoptamos, nesta investigação, a definição de globalização de B. S. Santos: "conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais" (2001:90).

Um outro aspecto relaciona-se com a própria terminologia: globalização ou mundialização; a escolha por um ou outro conceito diferencia as origens linguísticas, inglês ou francês respectivamente. Podemos afirmar que é um fenómeno que se caracteriza pela sua multidimensionalidade e pela sua complexidade, ideia conceptualizada pelas crianças:

> «Estamos a conversar na sala de informática e algumas das crianças começam a ligar os computadores. O Daniel, o William, o Tiago, a Bruna M., a Danielle e a Camila sentam-se junto a mim. Pergunto o que mais gostaram e o que menos gostaram no nosso trabalho. Todos dizem que gostaram, sobretudo de falar sobre os direitos e conhecer *coisas de Portugal e das cartas... e saber dos direitos* [da criança].
> - *Há muitos mundos no mundo…tudo misturado mas separado…entendeu?* - diz o Tiago.
> *-As crianças têm direitos…é…mas não igual em todo o mundo, nê?*» (Nota de Campo de 11 de Abril de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

As várias dimensões deste fenómeno, desde a económica, a política, a cultural, a religiosa até à jurídica encontram-se interligadas de modo complexo, a nível local, nacional e transnacional (Reinicke, 1998; Santos, 2001).

A globalização é um dos temas mais debatidos sobretudo no campo científico da Sociologia, começando pela questão de se saber se a globalização se se trata de um fenómeno velho ou novo. Aqui as opiniões divergem, porque se há autores, como Castelles (1989), Robertson (1992) e Melucci (1996), que defendem que a globalização é um fenómeno anterior à modernidade e ao desenvolvimento do capitalismo[40], há

[40] Roland Robertson (1992) descreve a globalização como um processo de cinco fases distintas: I. Fase Embrionária (Europa, 1400-1750); II. Fase Incipiente (Europa, 1750-1875); III. Fase de Arranque (1875-1925); IV. Fase de Luta pela Hegemonia (1925-1969) e V. Fase da Incerteza (1969-1992) (*cit in* Waters, 1999:42-43).

outros, como Waters (1999), Giddens (1990) e Floriani (2005), que afirmam que é um fenómeno mais recente. Essa multiplicidade de dimensões reflecte-se nas próprias definições de globalização. Todos discutem a natureza da globalização mediante diversas perspectivas, múltiplas narrativas e diferentes conceitos: *sistema-mundo* (Wallerstein, 1974); *globalização* (Featherstone, 1990; Giddens, 1998); *cultura global* (Appadurai, 1990; Robertson, 2000); *sistema global* (Sklair, 1991); *modernidades globais* (Featherstone et al., 1995); *processo global* (Friedman, 1994); *culturas da globalização* (Jameson e Miyoshi, 1998); *cidades globais* (Sassen, 1994; Fortuna, 1997); *sociedade-rede* (Castells, 1996), entre muitos outros. Face à complexidade do fenómeno vários são os autores que defendem a utilização do conceito de *globalizações* em detrimento do de globalização (Santos, 2001; Ferreira e Scherer-Warren, 2002).

Adoptam-se vários ângulos de análise e assumem-se diferentes posições, algumas radicais e opostas: *globalfóbicos* e *globalfílicos*, ou seja, os "detratores e amantes da globalização" (Floriani, 2005:53). Contudo, a maioria dos investigadores considera que a globalização não é homogénea nem linear, é antes um extenso e intenso campo de conflitos, divisões, interesses e exclusões, em várias escalas e, "envolve tantos recursos como riscos" (Fraser, 2002:14). Para Wallerstein, a globalização:

> constitui o resultado absolutamente normal das desigualdades profundas e crescentes no interior do sistema-mundo, e não pode ser enfrentada pelo recurso a meros exercícios de exortação moral, nem através de uma *ingérence* por parte dos puros e mais avançados, em investidas pelas zonas controladas pelos impuros e mais atrasados (2000:13).

Não se trata de um paradigma científico, nem económico, nem político, nem cultural. Com efeito, "os conhecimentos disponíveis sobre a globalização constituem um conjunto de *narrativas*, obtidas mediante aproximações parciais, em muitos pontos divergentes" (Canclini, 1999:47).

Segundo Fraser (2002: 8-11), a globalização gera uma nova gramática de reivindicação política: da *política de classe* à *política de estatuto*, quando se privilegia a dimensão do reconhecimento mais do que a dimensão da redistribuição. Segundo a autora, este facto origina perspectivas ambivalentes no que diz respeito às implicações para a justiça social: o alargamento da contestação política, porque se consideram as questões tradicionais de justiça distributiva - pobreza, exploração, desigualdade, diferenciais de classe - e as questões da representação, identidade e diferenças; gera

ainda um novo entendimento da justiça social que não se restringe à classe social. No entanto, não podem substituir-se uma à outra, defende a autora. Se assim for há um *problema de substituição*, e elas devem ser complementares e enriquecer-se mutuamente. Esta *concepção bidimensional de justiça* é "o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização" (*ibidem*:11).

Os debates sobre a globalização têm incorporado, de uma forma cada vez mais crescente, a questão cultural, especialmente, temáticas relacionadas com a questão da identidade, e não com as diferenças (Fraser, 2002), que, no caso da infância, podemos encontrar nas lutas pelo reconhecimento que os movimentos internacionais de direitos da criança fazem. Estes movimentos caracterizam-se pela sua heterogeneidade e diversidade de escalas, que vão das "claramente emancipatórias às que são absolutamente condenáveis" (*ibidem*: 8), como veremos nos próximos capítulos.

O conceito de globalização pressupõe graus de intensidade da globalização, ela não é linear, homogénea ou consensual, aplicando-se estas características também aos processos, que não são sempre intensos nem rápidos. B. S. Santos (2001:91) defende a ideia de que "por vezes são mais lentos, mais difusos, mais ambíguos e as suas causas mais indefinidas" e propõe a divisão entre globalização de *alta intensidade* e globalização de *baixa intensidade*. A diferença entre as duas assenta na questão da diferença de poder e nas trocas, entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização. Na primeira, as trocas são mais desiguais e as diferenças de poder são maiores.

Como poderemos caracterizar o grau de intensidade da globalização na questão dos direitos das crianças? Em termos globais, de baixa intensidade, porque a aplicação dos direitos da criança se traduziu num processo muito lento, heterogéneo e anémico nos seus impactos nos quotidianos infantis. Além disso, estamos a assistir a uma desvalorização deslizante e a uma certa incapacidade de manter direitos que pareciam consagrados e garantidos, a um adiamento interminável da sua institucionalização, a uma incapacidade de garantir alguns dos direitos das crianças (Hammarberg, 1990; Archard, 1993; Sgritta, 1997).

Como já afirmámos, vivemos numa época em que as contradições, as disparidades, as desigualdades se tornaram mais visíveis e se agudizaram. O tempo e o espaço colapsaram no domínio do virtual; no entanto, no contexto da vida quotidiana, existe também um tempo e um espaço de delimitação de territórios e de intolerância

relativamente aos "outros". Procuram-se valores comuns a nível global que se traduzem nas preocupações e acções de uma enorme quantidade de associações, movimentos, iniciativas e lutas: pelo património comum da humanidade, pelas questões de cidadania, pelos direitos humanos, pela paz, pelos direitos da criança, pelas questões ecológicas, pelos direitos dos animais, entre outros. No entanto, é limitada a sua eficácia na diminuição das desigualdades sociais no mundo, o que Sorj (2004) denomina *paradoxo democrátic*o.

A equação da modernidade ocidental entre *raízes e opções*, ou seja, raízes nacionais - estruturas, concepções e práticas correntes - e as opções transnacionais - globais (Costa, 2002), é, ainda, anseio e objectivo longínquo, que permanece por concretizar. Basta, para o efeito, observar a realidade actual de alguns colectivos, como as crianças, as mulheres, as minorias étnicas, os velhos, os desempregados, as minorias sexuais, os deficientes, os camponeses, entre outros. Assistimos a uma desvalorização e a um ataque a direitos sociais que pareciam estar consolidados e garantidos e a "uma insolúvel incapacidade de garantir direitos em países que a globalização económica está a deixar para trás e a uma incapacidade de manter direitos consagrados" (Hespanha, 2001:175), como acontece, por exemplo, com o sistemático ataque aos direitos dos trabalhadores, principalmente na Europa (veja-se as lutas dos estudantes do ensino superior na França em Março e Abril de 2006[41]) e nos EUA, conquistados através de décadas de lutas.

Podemos afirmar que quando se discutem as mudanças[42] que ocorreram nas últimas décadas é consensual a ideia do reconhecimento das profundas mudanças das

[41] Em 16 de Janeiro, sob o pretexto de reduzir o desemprego de jovens, o ministro Dominique Villepain propôs o projecto de lei para "Igualdade de oportunidades" que, entre outros coisas, baixava a idade mínima do aprendiz-profissional de 16 para 14 anos, permitia o trabalho nocturno aos 15 anos e retirava os benefícios sociais das famílias cujos filhos faltem à escola. Sobretudo, a nova lei instituía o Contrato de Primeiro Emprego – CPT –, permitindo ao capital despedir, nos dois anos de prova, sem justificativa, com custos mínimos e pré-aviso de quinze dias, menores de 26 anos. A proposta dava continuidade ao Contrato de Novo Emprego, de duração indeterminada, criado em 2005, para empresas com menos de vinte operários, também penalizando os trabalhadores.

[42] Para Gresh et al. (2003: 8 e segs.) a dinâmica, a influência e o peso da globalização liberal transformaram as sociedades contemporâneas sobretudo na sua contracção e fracturas que provocou e continua a fazê-lo, por exemplo: no domínio das telecomunicações onde um grupo de empresas controla os seus segmentos mais lucrativos; na distribuição desigual dos transportes com a liberalização do sector, dominado por grupos privados, privilegiando algumas regiões do mundo; na hegemonia das grandes línguas e a tendência para a diglosia (língua local será utilizada para a vida quotidiana e a língua internacional, sobretudo o inglês, para as actividades de prestigio); no controlo da informação por grandes grupos económicos (no domínio do audiovisual, por exemplo, lidera pelo grupo norte americano *AOL Times Warner,* com 58%); na desigual repartição geográfica dos espaços de acolhimento e dos pólos emissores do turismo, além disso uma parte crescente dos lucros é dividida entre os grandes operadores internacionais; nas enormes desigualdades mundiais na utilização doméstica e agrícola da água (nos EUA consomem 12 vezes mais do que na África subsahariana); na crescente polarização e hierarquização entre países e regiões; no crescimento e complexificação dos tráficos; entre outras.

sociedades contemporâneas, "o que pode ser definido como realização de um capitalismo tardio ou de processo de formação da sociedade global, a qual aponta para a era do globalismo" (Ianni, 1992, 1996 cit *in* Santos, 2000:13).

O mundo parece ter-se tornado mais complexo, desigual e heterogéneo, sobretudo pelo peso e pela decisiva influência da globalização hegemónica que transformou as sociedades contemporâneas, nomeadamente na sua contracção e nas fracturas que provocou, processo que continua a acontecer. A globalização económica, sustentada pelo consenso económico neoliberal, tem como principal efeito a subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial[43], o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio.

Os efeitos do processo de globalização no campo da infância e, especificamente, da educação, os efeitos das orientações que emanam dessas agências têm-se traduzido num processo de *imposição* (Cortesão e Stoer, 2001:372) de políticas. Na Europa central, na década de 90, várias foram as mudanças nas polícias de infância por influência de consultores económicos. Por exemplo, consultores da Universidade de Harvard, do BM, do FMI e da UE, influenciaram termos e conceitos que posteriormente utilizaram para descrever a protecção e educação para a pequena infância, como privatização, eficiência, liberdade, autonomia e individualização em países como a Polónia, a Hungria ou a Bulgária. Em contextos com elevadas taxas de desemprego o modelo da *mãe profissional* surgiu como uma prioridade para a privatização dos serviços (Vandenbroek, 2006).

Essa subordinação é muitas vezes levada a cabo pelos programas de ajustamento estrutural (PAE), que constituem uma "consciente e deliberada manipulação das forças do mercado para subordinar povos e governos, conduzindo a um genocídio económico" (Chossudovsky, 1997 cit *in* Hespanha, 2001:174). Os PAE são aplicados em nome das reformas económicas, em nome de uma receita fornecida uniformemente para todo o mundo pelas instituições financeiras globais. No entanto, temos assistido, não a uma melhoria dos padrões de vida dos que estão nos escalões mais baixos da sociedade, mas, pelo contrário, verificamos que as suas condições de vida estão cada vez piores (Sheth, 2003). Segundo Penn, a propósito da intervenção do BM, os argumentos que preconizam o "desenvolvimento económico e o progresso global como inexoráveis, neutros e universais (*culture-free*) são tão falhos que se tornam insustentáveis"

[43] O próprio BM começa a reconhecer os problemas decorrentes da globalização, nomeadamente sobretudo para os pobres, o ambiente e a estabilidade económica mundial (Stilitz, 2002).

(2002:10). Além disso, para o BM o principal objectivo é que a criança se torne num adulto produtivo, o "capital humano" do futuro, não a considera cidadã.

A fase da economia que tem a informação como seu principal recurso, a que vivemos actualmente e que pretende substituir a sociedade industrial, tem como principais objectivos a rentabilidade, o lucro e a competitividade (Petrella, 1999), que são os pressupostos da *globalização hegemónica* (Santos, 2001). A partir deste quadro, os organismos internacionais, como a UNESCO e os seus Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL), passaram a determinar os objectivos que os países devem atingir, inclusive em matéria de educação. Desta forma, pode-se afirmar que alguns organismos assumiram, de forma velada, o papel do Estado, sobretudo no caso dos países periféricos e semiperiféricos, tendo-se manifestado, por exemplo, na tentativa de *estandardização* (Cortesão e Stoer, 2001:372) do sistema educativo, através do sistema de *rankings*.

Segundo Canclini, "a globalização actua através de estruturas institucionais, organismos de toda a escala e mercados de bens materiais e simbólicos mais difíceis de identificar e controlar que quando as economias, as comunicações e as artes operavam apenas no solo de um horizonte nacional. David não sabe onde está Golias" (1999:11).

Desta forma, o Estado-nação tem perdido progressivamente o seu papel preponderante e decisivo, dando lugar à denominada *sociedade civil* e aos novos actores sociais na cena mundial. Passaram a ser as empresas multinacionais, sob a hegemonia do capital financeiro, a controlar não só os processos económicos, mas também os sociopolíticos. Por exemplo, assistimos a uma "privatização institucional e individual" (Floriani, 2005:43-44), nomeadamente a insolvência financeira e a precária condição política da ONU, que se reflecte por exemplo, na retenção das quotas de contribuição do Congresso dos EUA, o que levou a ONU a solicitar empréstimos a empresas privadas: CNN, Microsoft, empresas farmacêuticas, etc. Estamos perante a *individualidade privatizada* a que Bauman (1993) se referia.

Por outras palavras, o mercado que tem desejo de atingir o universalismo, prescreve um modelo de organização social concebido como modelo político alternativo: o mercado que se transformou em lei. Boltanski e Chiapello, referindo-se ao diferencial de mobilidade, consideram a existência de "relações de exploração variadas: mercados financeiros *versus* países; mercados financeiros *versus* empresas; multinacionais *versus* países; peritos mundiais *versus* empresas; empresas *versus*

pessoal precário" (1999:459). Podemos desta forma afirmar que os processos de globalização são a forma contemporânea de dominação da economia face a todas as outras dimensões sociais. Por outras palavras, assistimos a uma *mundialização dos fenómenos económicos* (Hespanha *et al*., 2002; Fraser, 2002).

Surgiram e diversificaram-se as formas de organização dos grupos sociais em redor de interesses e objectivos diversos. Com efeito, assistimos à transformação de princípios com valor absoluto e civilizacional e de normas jurídicas, como o caso dos direitos da criança, marcados por lógicas diferenciadas, nomeadamente pela lógica do mercado, o que pressupõe um conjunto de negociações, compromissos, administração de recursos económico-financeiros e opções políticas e orçamentais nem sempre coincidentes[44] e nem sempre prioritários para as crianças[45]. A maioria dos discursos sobre a infância, utilizando a terminologia de Soares (2002), é um discurso decorativo e quimérico. Decorativo na medida em que é "politicamente correcto" referenciar o discurso dos direitos para a infância como adequado, agradável e mediatizável, uma linguagem das *políticas progressistas* (B. S. Santos); quimérico, porque muitos dos que o invocam não o consideram relevante nem possível de ser concretizado no quotidiano das crianças.

Carol Bellamy, Directora Executiva da UNICEF (uma das principais instituições *porta-voz* da infância) relembrou os líderes dos países mais ricos (G8), que se reuniram de 8 a 10 Junho de 2004 em *Sea Island*, sobre a terrível situação em que se encontram as crianças dos países periféricos. Contudo, apesar das promessas dos países industrializados e das instituições financeiras, feitas em 1990, em aumentar os fundos da educação (promessas ampliadas em 1996), o total da ajuda enviada aos países periféricos diminui na década de 90 e, ainda mais, no que se refere ao financiamento bilateral para a educação (UNICEF, 2003). No Fórum Mundial da Educação, em Dacar, em 2000, os países prometeram assegurar que em 2015 todas as crianças teriam o

[44] A promessa feita em 2002 pelos países ricos de aplicar 0,7% dos seus produtos nacionais brutos (PNB) em ajuda externa não foi cumprida. No caso dos EUA, seriam 70 cêntimos por cada 100 dólares de PNB. Contudo, dá 15 cêntimos (o valor mais baixo entre os países ricos) (Sachs, 2005).

[45] O *Relatório Global de 2004* da Aliança Contra a Utilização de Crianças-Soldados, apresentado no dia 17 de Novembro de 2004, denunciou a utilização de crianças em mais de 20 conflitos armados no mundo (Burundi, República Democrática do Congo, Myanmar, Sudão e Estados Unidos, Colômbia, Uganda, Zimbabwe, Indonésia, Nepal, por exemplo), seja como soldados seja como espias, mensageiros, informantes, etc. Para além disto, os governos ocidentais romperam os seus compromissos, nomeadamente através do fornecimento de armas ou treino militar a governos que utilizam as crianças ou apoiam grupos armados que têm crianças nas suas fileiras. Pelo menos 60 governos, incluindo Austrália, Áustria, Alemanha, Países Baixos, Reino Unido e Estados Unidos, continuam a recrutar legalmente crianças de 16 e 17 anos de idade.

ensino primário completo. O *Relatório Mundial de Acompanhamento para Todos 2005* da Unesco (2004) vem desmentir essas promessas ou, pelo menos, sugerir que a sua concretização será muito difícil, já que, até 2004, num terço dos países avaliados menos de 75 por cento dos alunos chegaram ao quinto ano de escolaridade. São os países com rendimentos médios e baixos que apresentam o nível de sucesso escolar mais baixo e nos grupos desfavorecidos dos países centrais. O estudo revela que os países cumpridores das metas de Dacar são a Finlândia, Canadá, Coreia do Sul e Cuba.

Mas, já em 2002, os líderes do G8 reiteraram os seus compromissos – *Millennium Development Goals* – em tornar o mundo mais seguro e mais equitativo. Mas as promessas da modernidade ocidental (liberdade, igualdade, solidariedade e paz) permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos (Santos, 2000, 2003e). Basta recordar, por exemplo, que as baixas prestações da assistência internacional representam uma parte do problema na garantia dos direitos das crianças. Essas promessas, segundo Santos, "constituíram o património matricial do que se designou por emancipação social e as lutas políticas modernas concentraram-se sobre a concepção de tais promessas e sobre os modos de as realizar ou, pelo contrário, de impedir a sua emancipação" (2003e:25).

Há uma presença ainda ténue de factores de globalização associados às crianças, mascarados pela adopção de políticas, sob a aparência de "modernização"; contudo, as respostas locais aos problemas pautam-se sobretudo pela minimização dos "efeitos excludentes do capitalismo global nos grupos sociais mais vulneráveis" (Carapinheiro, 2001:221), como são as crianças. É neste contexto que surge a acção dos movimentos sociais, que funcionam muitas vezes através de ONG e das organizações internacionais, que assumem desta forma um espaço que o Estado deixou livre[46]. Apesar da diversidade dos modelos de organização e actuação das ONG, a maioria das que trabalham no campo da infância são instituições especializadas na defesa e divulgação dos DC e tendem a reivindicar o monopólio dessa área no discurso político (Sorj, 2004:75). Trata-se de esquemas alternativos que, de certa forma, tentam compensar um Estado-Providência[47] fraco e um aumento das desigualdades socio-económicas. Como defende

[46] Sorj (2004: 78-81) identifica três desafios que as ONG apresentam à dinâmica democrática: 1. desresponsabilização dos Estado; 2. representação (a legitimidade não é na representação numérica mas no *eth*os moral e no valor intrínseco das causas que defendem); 3. associação de determinadas ONG ao conceito de *empowerment*. Este último desafio será desenvolvido no próximo capítulo.

[47] Segundo Merkel (2002) os Estados-Providência da Europa enfrentam grandes pressões, provocadas pela combinação da globalização, da individualização e das mudanças demográficas, para realizarem uma significativa reestruturação.

Dahrendorf (1992) o conflito social nas sociedades avançadas é o da inclusão social. A produção de exclusão social nas sociedades centrais, materializada de forma sistémica, fez com que surgisse a necessidade de encontrar respostas a colectivos excluídos, cada vez mais numerosos, e que tendem a perpetuar-se.

B. S. Santos afirma que os riscos se podem resumir à emergência de um *fascismo social*[48], que é um regime social e civilizacional e é a forma mais extrema de exclusão social:

> Coloca-se em posições diferentes e divergentes, de um lado, uma minoria de pequenos grupos sociais que dominam e do outro a esmagadora maioria da população que sofre as consequências da intensa destruição e da intensa criação social está demasiado ocupada ou atarefada com adaptar-se, resistir ou simplesmente subsistir, para sequer ser capaz de perguntar, quanto mais de responder a questões complexas acerca do que fazem e porquê (2003b: 21).

As crianças, tanto as do 1º como as do 4º ano, têm consciência desses riscos e da sua possível perpetuação, ou seja, para elas, o futuro transforma-se em presente:

> «Hoje surgiu a conversa sobre o futuro do mundo. (…). Durante o debate o Super-Homem propôs a realização de desenhos. Todos se levantaram e gritaram que queriam. (…). O desenho do Super-homem surpreendeu-me, sobretudo porque não correspondeu ao que eu pensava antes de ver os desenhos e conversar com cada um deles sobre o que cada um tinha desenhado. Os desenhos das crianças afastavam-se bastante da imagem da *criança bibelot* (Áries, 1973), ou seja, da minha própria postura adultocêntrica, que considerava que as crianças só pudessem desenhar coisas positivas e bonitas
> No desenho feito pelo Super-Homem, ele escreve que *as crianças vão ser mais felizes… porque vão poder falar e dar opinião como nós aqui, sabes?* – acrescentou ele oralmente. No mesmo desenho escreveu que *o mundo vai ter mais dinheiro,* que o *mundo vai ter mais emprego* [desenhou máquinas de coser roupa], e que *o mundo vai ter mais pessoas… uns ricos que vão ter telemóveis…eu também vou ter um, do meu padrinho quando for mais grande…e vão ter limusinas … e outros pobrezinhos, que não têm roupa e têm que se lavar no rio e pedir,* diz.
> O Super–fixe mostra o desenho dele e diz-me que os *países são mais pequenos porque vão ser mais velhinhos. Não vão ser iguais como agora…como aqueles além* [aponto para o globo]. *É um menino…que se calhar não vai ter roupa. É um menino preto e lava-se no rio. Têm pouco*

[48] B. S. Santos (2003b:21 e segs.) identifica quatro formas principais de fascismo social: fascismo do *apartheid* social, fascismo para–estatal (que comporta duas dimensões: o fascismo contratual e o fascismo territorial); fascismo da insegurança e o fascismo financeiro.

dinheiro e têm algumas pessoas muito dinheiro» (Transcrição de vídeo de 9 de Junho de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).



«*É uma menina rica, que vai ter casa, telemóveis, carro…essas coisas!* – diz a Rita» (30 de Setembro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).



«O *mundo vai ser velhinho e as pessoas muito velhinhas…muitas, muitas* – afirma o Homem de Agua» (30 de Setembro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).



«*Um planeta vai chocar com a terra e explode…pum. E as pessoas vão morrer. O sol comeu o planeta Marte e comeu…foi o meu irmão que me disse…ele aprendeu lá a universidade* – explica o Homem Gelo» (30 de Setembro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

«- *Antigamente as pessoas viviam da terra, sem carros e com falta de dinheiro. No presente há muitos acidentes nas auto-estradas em sentido contrário e pões vidas em risco. No futuro não vai haver espaços verdes e vai haver muita poluição* – escreve o Nuno Gomes e Manuel» (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

Podemos afirmar que as crianças têm consciência social própria. A questão que se coloca é a de saber o que fazer: permanecer num sistema que exclui mais do que inclui ou encontrar outras formas e concepções de uma transformação social e de um sistema diferente do actual?

3.2. O reino das falsas e generalizadas aparências. Uma modernidade pouco reflexiva para a infância

A infância tem sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que seja um dos que mais sofre da exclusão e das desigualdades socio-económicas provocadas pela globalização.

A maioria da população mundial sofre as consequências de uma "globalização nada reflexiva" (Santos, 2001:59), em que muitas crianças estão excluídas das condições mínimas e dignas de um ser humano e muitas outras estão no limiar dessa fronteira. As desigualdades[49], como as que afectam as crianças, são, afinal, um outro rosto da opressão e da exclusão. O nível de desenvolvimento social tem importância para o bem-estar das pessoas em geral, incluindo as crianças (Canclini, 1999; Qvortrup 2005); contudo as desigualdades sociais não desaparecem quando as nações se tornam mais ricas.

Pedro Hespanha defende que é preciso ter prudência quando se analisam os efeitos da globalização no mundo e na vida de cada um de nós, uma vez que é necessário reconhecer que as desigualdades não foram inventadas pela globalização. No entanto, a globalização pode ser responsabilizada pelo "processo de marginalização de amplas camadas da população" (2001:167) e por ampliar as desigualdades, geradas pelo próprio capitalismo globalizado. É possível, porém, afirmar que as crianças não têm sido vítimas passivas do processo de globalização. Em vez disso, demonstram resiliência e adoptam estratégias de vida para garantir a sua sobrevivência e a das suas famílias (Bissell, 2001), seja através de iniciativas individuais e/ou colectivas.

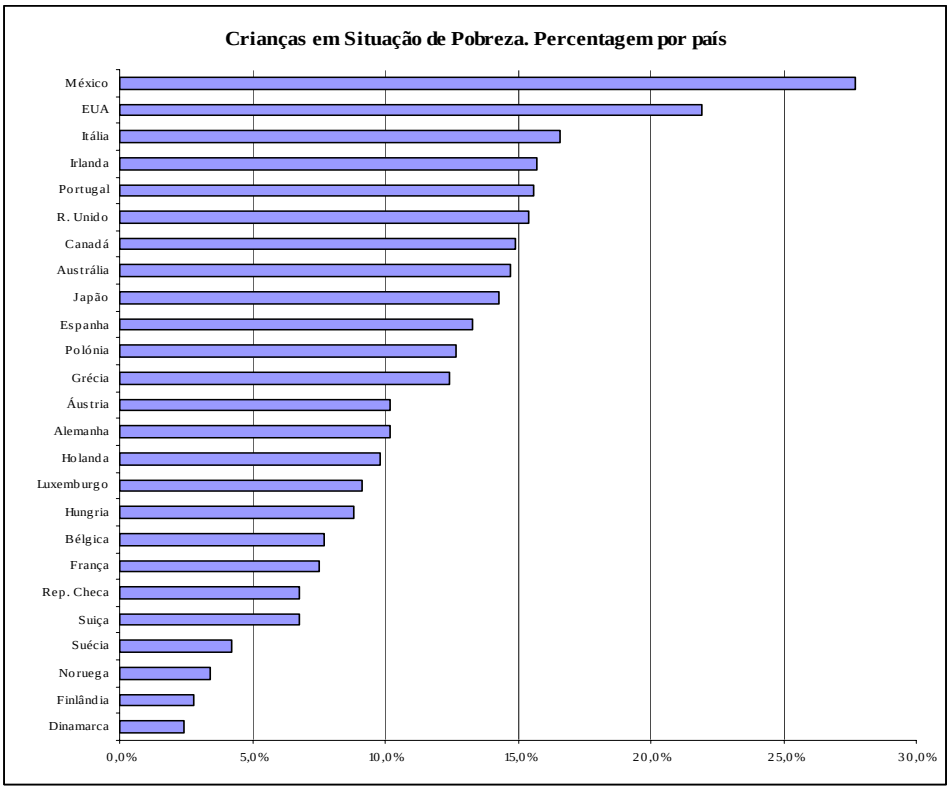
Urge desenvolver a reflexão sobre a relação entre globalização e infância, uma vez que são escassas as referências a este fenómeno, que permanece invisível, daí podermos falar em *interacções «aparentes»* (Taylor, 2003:532). Segundo Taylor "a noção de *dinâmicas inseparáveis*, que liga o sistema sobre o qual incide a investigação aos processos subjacentes, possui, potencialmente, implicações profundas para a reflexão acerca da produção de conhecimento" *(ibidem*:533).

[49] Pela análise da percentagem de população que vive com menos de 1 dólar diário (1990-2001) podemos constatar essa desigualdade: 50% da população na África subsahariana (82% na Etiópia e no Uganda), 32% na Ásia meridional e 5 % na Europa Central e de Este, Comunidade de Estados Independentes e Países Bálticos (ECE/CEI) e Estados Bálticos (UNICEF, 2003:47). Mais de 37 milhões de pessoas no país mais rico do mundo, os EUA, são classificadas oficialmente como pobres, e essa população vem aumentando todos os anos. Em 2004, segundo dados do próprio governo dos EUA, 1.1 milhão de norte-americanos caíram para baixo da linha de pobreza.

3.2.1. A situação mundial da infância: da agenda submersa a uma agenda imersa

O grupo social da infância é atingido brutalmente pela pobreza, conforme podemos observar no gráfico 1.

Gráfico 1



Fonte: UNICEF (2005)
Nota: Percentagem de crianças a viver em pobreza relativa, isto é, em famílias cujo rendimento é inferior a 50% do rendimento médio do país.

Vários relatórios nomeadamente *The Progress of the Nations* (1999) e *The State of the World's Children* (2000, 2003, 2005) têm vindo a afirmar que se fez mais pela infância nos últimos 50 anos do que nos 500 precedentes. Pela análise de vários indicadores podemos afirmar que houve um real progresso na melhoria da situação da infância em termos globais, a saber: entre 1990-2000, a taxa de mortalidade infantil em 63 países diminuiu, inclusivé em Portugal que apresenta uma taxa de 4,1 óbitos de crianças com menos de um ano de idade por cada mil nados vivos. Em 1960, a taxa aproximava-se dos 77 (INE, 2003).

Aumentou a atenção pública face à temática da infância, devido sobretudo à acção das ONG e dos media e essa atenção aumentou também nas agendas políticas,

nacionais e globais, acompanhada, consequentemente, por políticas públicas e pelo aumento nos orçamentos para as rubricas associadas à infância e à família. No Brasil, nos últimos 16 anos, houve também uma melhoria dos índices relativos à criança, nomeadamente na redução das taxas de mortalidade infantil (em 1990, a taxa brasileira era de 47,8 mortes para cada mil crianças nascidas vivas e, em 1998, esse índice era de 36,1, apesar das disparidades regionais serem grandes e alarmantes); no aumento dos índices de imunização (coqueluche, difteria, tétano, sarampo, tuberculose e poliomielite); no aumento do número de registos de nascimento e do número de crianças que vão à escola e na redução do número de crianças que sofrem de atraso no crescimento (UNICEF, 2003b). Além disso, o Brasil aprovou, em 1988, uma nova Constituição Federal, onde está prevista a prioridade absoluta a crianças e adolescentes como dever da família, da sociedade e do Estado. E, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho), onde meninas e meninos são definidos como pessoas, sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento.

Contudo, também há indicadores que revelam que a situação das crianças em termos globais é complexa porque, se na maioria dos indicadores a situação de facto melhorou, noutras frentes a situação chegou mesmo a regredir. No entanto, se os dados até 2000 revelavam uma melhoria das condições das crianças em termos mundiais, os dados relativos a 2002 sugerem que até em campos onde tínhamos assistido a uma melhoria das condições de vida das crianças, como é o caso do combate à mortalidade infantil, houve regressão. Aproximadamente em 100 países periféricos (Iraque, Botswana, Zimbabué, Suazilândia e Quénia são os países que menos têm combatido a mortalidade infantil), por exemplo, a luta contra a mortalidade infantil estagnou ou parou de facto. Em 2002, 1 em cada 12 crianças morreu antes de chegar aos cinco anos de idade. As principais causas formam as más condições neonatais, as guerras e os conflitos armados, as doenças (sida, infecções respiratórias, diarreia, malária, sarampo, etc.), entre outras. Por ano morrem 11 milhões de crianças com menos de 5 anos[50].

Segundo dados da UNICEF (2005c), apesar de ter aumentado o acesso universal à educação básica, milhões de crianças em idade escolar não têm este direito, sobretudo

[50] Os países com as maiores taxas de mortalidade infantil de menores de 5 anos (TMM5) são: Serra Leoa (284 crianças em cada mil não sobrevivem), Nigéria (265), Angola (260), Afeganistão (257) e Libéria (235). No lado oposto do quadro encontram-se países como a Dinamarca (4 crianças em cada mil não sobrevivem), a Islândia (4), a Noruega (4), Singapura (4) e Suécia (3).

as crianças trabalhadoras, afectadas pelo HIV/SIDA, pelos conflitos, com incapacidades, crianças pobres, de minorias éticas e do meio rural e meninas.

Mesmo os países centrais disponibilizaram apenas entre 12% a 14% dos seus orçamentos para os serviços sociais básicos (Annan, 2001), o que é claramente insuficiente para garantir os serviços mínimos de saúde, educação, água potável e saneamento básico, "comparando com aquilo que o mundo gasta em armamento ou bens de luxo, os recursos necessários para garantir as necessidades básicas das crianças são modestos" (*ibidem*). Sobre o fenómeno do armamento, assistimos, sobretudo a partir da década de 90, a um processo de transatlantização dessa indústria, liderada sobretudo pelos EUA: o orçamento militar americano em 2003 era de 379 mil milhões de dólares, em 2007 será de 470 mil milhões (Gresh *et al*., 2003:8).

Permanece o dramatismo de cifras como 11 milhões de crianças que morrem diariamente com menos de 5 anos e 150 milhões que se encontram em situação de má nutrição, pela ausência de direitos básicos de provisão como o são os direitos a cuidados básicos de saúde, o que conduz também aos inquietantes 120 milhões de crianças que não vão à escola (53% das quais são meninas). Segundo o relatório da Unesco *Early Childhood Care and Education in E-9 Countries: Status and Outlook* (2003) a educação da primeira infância pode ser considerada um luxo nos nove países que constituem o E-9 (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), onde apenas 32% das crianças frequentam a escola. Nesses países o sector privado é o principal fornecedor de serviços de atendimento e educação da primeira infância.

Acresce ainda a esta situação, o aumento alarmante dos infectados pelo HIV/SIDA[51] que vitimou milhões de crianças e muitas outras estão infectadas e/ou órfãs. Segundo dados da UNICEF (2005b), menos de 5% das crianças seropositivas no mundo recebem tratamento e milhões de crianças, que perderam os pais devido à doença, não têm qualquer tipo de apoio.

Na sessão de lançamento da campanha global, *Juntos pelas Crianças, Juntos contra a SIDA*, que teve lugar na sede das NU, apresentaram-se os seguintes dados: a cada minuto que passa, uma criança morre de doença relacionada com a SIDA, uma criança é infectada pelo VIH e quatro jovens entre os 15 e 24 anos de idade são infectados pelo VIH. Aproximadamente 15 milhões de crianças perderam pelo menos

[51] A luta contra o HIV/Sida foi uma das cinco prioridades da UNICEF para a infância 2002-2005, as outras eram: a educação das meninas; o desenvolvimento integrado na primeira infância; a imunização e a protecção face à violência, exploração, maus-tratos e discriminação (2002:11).

ou o pai ou a mãe por causa da SIDA. Morrem anualmente 500.000 crianças com menos de 15 anos de doenças relacionadas com a SIDA, na grande maioria dos casos por o vírus ter passado da mãe para o filho. Segundo dados das Nações Unidas (2005) há 34 milhões de órfãos na África sub-sahariana, 11 milhões dos quais devido à sida. Na última década a proporção de crianças que são órfãs devido à sida aumentou de 3,5% para 32% e com tendência a aumentar. Este facto agrava-se porque, em simultâneo, o vírus matou professores, trabalhadores sociais e outros profissionais que mantêm e operam nas infra-estruturas sociais vitais para a infância. Organizações como a *International HIV/AIDS Alliance* (2004) defendem que é com a participação das crianças na elaboração dos programas de combate a estas doenças que se poderá dar um maior passo. Alguns programas na Índia para órfãos e crianças vulneráveis, num reduzido espaço de tempo, conseguiram estabelecer um conjunto de actividades baseadas no trabalho e com a comunidade, nomeadamente beneficiando mais de 7 000 das crianças mais necessitadas e afectadas pelo HIV/Sida.

A situação mundial da infância agravou-se na década de 90 do século passado, pelo facto de a paz não ter sido alcançada e pela explosão de conflitos étnicos e guerras civis. O Relatório da *Human Rights Watch* (HRW) (2003) - *Crianças roubadas: rapto e recrutamento no Norte do Uganda* - afirma que terão sido 20 mil as crianças e jovens raptados ao longo do percurso do Exército de Resistência do Senhor[52]. A situação da infância no Uganda piorou nos últimos anos, os rapazes são frequentemente raptados para servir na guerra e as raparigas como escravas sexuais.

Em muitos países a situação das crianças piora ainda mais devido à pobreza e às dívidas externas. Nas últimas décadas as dívidas externas dos países latino-americanos, por exemplo, quadruplicaram. Como questiona Canclini: "que podem fazer nações como a Argentina ou México com dividas de 120 ou 160 mil milhões de dólares se apenas para pagar os juros requerem a cada ano a metade do produto bruto?" (1999:10). Utiliza-se mais o dinheiro para pagar as dívidas do que para investir na educação primária, por exemplo. Segundo Gresh *et al*. entre 1995 e 2001, os países periféricos:

> reembolsaram 258 mil milhões além do que lhes fora emprestado. E no entanto, segundo o Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), bastariam 80 mil milhões por ano, durante dez anos, para garantir

[52] O Exército de Resistência do Senhor, dirigido por Joseph Kony, combate o Governo de Kampala, do presidente Yoweri Museveni, com o objectivo de implantar um regime baseado nos Dez Mandamentos.

> a satisfação das necessidades humanas fundamentais (alimentação, água, saúde, educação) (2003:27).

Segundo o Relatório da UNICEF sobre a Situação Mundial da Infância (2005), uma em cada duas crianças no mundo vive em situação de pobreza e um em cada dois pobres é criança. A pobreza crónica continua, desta forma, a constituir um dos principais obstáculos à garantia dos direitos das crianças. Ora, num tempo de uma prosperidade global sem precedentes, a persistência de tamanha pobreza é imperdoável (Annan, 2001). No caso de Portugal, é considerado o país mais desigual da UE (Eurostat, 2006). A comparação entre os rendimentos acumulados pelos 20 por cento mais ricos e os 20 por cento mais pobres revela que esse rácio atingia, em 2003, os 7,4, significando que as classes altas detêm 7,4 vezes o rendimento dos excluídos. Outros dados (ONU, 2005): relativamente a Portugal: a mais elevada saída precoce do sistema escolar da EU (38,6%); o maior índice de pobreza persistente (15%) e uma das maiores percentagens de crianças pobres (15,6%), apenas ultrapassada pela Irlanda e pela Itália.

As instituições públicas não têm conseguido responder de forma atempada e eficaz às necessidades das populações que são atingidas por estes problemas, sobretudo as crianças. Para Bissell (2001) o bem-estar das crianças é ameaçado pela economia global e pelos actores económicos globais. A autora questiona, ainda, o papel e as limitações da UNICEF, face a considerações políticas, nomeadamente a relação duradoura entre a instituição multilateral e o governo americano, um parceiro doador. Defende ainda que uma organização como a UNICEF tem um impacto modesto na vida das crianças que são afectadas pela globalização neoliberal. As causas, as falhas sistémicas e as ameaças que se colocam são corporativas e têm preocupações económico-financeiras. E, desta forma, milhões de crianças em todo o mundo são vítimas da fome; de doenças curáveis (12 milhões com menos de 5 anos, em 1998) (UNICEF, 2000); da exploração do seu trabalho; de misérias, maus-tratos[53], negligência, pedofilia, abusos psicológicos, pobreza, exclusão, extermínio, e tantos outros.

O tráfico de crianças com fins de prostituição ou pornografia é um outro fenómeno grave que atenta contra os direitos humanos e liberdades fundamentais da infância, podemos mesmo afirmar que é uma nova forma de escravatura moderna[54].

[53] Portugal tem a taxa mais alta anual de mortes de crianças, menores de 15 anos, por maus-tratos, entre os 27 países mais ricos do mundo (UNICEF, 2005a).

[54] O Relatório sobre Tráfico de Crianças, Prostituição e Pornografia apresentado a 19 de Fevereiro de 2004 em Genebra afirma que Portugal é um dos principais destinos das rotas de tráfico de prostituição de crianças, adolescentes e mulheres oriundas do Brasil. Já

A maioria das crianças que se encontra nesta situação provém maioritariamente das classes sociais baixas, ainda que se trate de um fenómeno transversal a todas as classes, a sua visibilidade social é que é diferente. As principais correntes deste comércio fluem dos países periféricos e semiperiféricos para os países centrais, trajectória que também fazem as *crianças pára-quedas* [*Parachute Kids*] que partem de países periféricos com os seus pais ou sozinhas. Trata-se processos de migração a partir do México, Iémen Coreia e América Central. As crianças estão dependentes, única e exclusivamente, das suas decisões de partirem ou ficarem na sua terra natal. São as denominadas *crianças transnacionais*.

No Haiti o fenómeno dos *restavecs*, meninos que ficam à mercê de um dono, é alarmante, atinge aproximadamente 300 mil crianças. Os meninos são vendidos ou oferecidos pelas suas famílias, não recebem salário, não vão à escola, não brincam e, consecutivamente sofrem maus-tratos e abusos sexuais. O número aumenta quando falamos das meninas, *làpourça* [“a para o sexo”].

Muitos compromissos permanecem incumpridos, não porque os direitos básicos de provisão das crianças sejam demasiado ambiciosos, inatingíveis ou tecnicamente impossíveis de aplicar, mas porque a agenda da infância não é ainda considerada como uma prioridade política, económica e social, e por isso mesmo escasseia e tarda o investimento.

Estas violações sistemáticas dos DC acontecem perante a cultura da impunidade e dos interesses económicos, sob os quais determinadas elites têm historicamente permanecido acima da lei. Podemos afirmar que os DC sofrem uma espécie de encantamento, porque o discurso não se transforma na maioria das vezes em práticas sociais. Para além disso, e apesar de os DC traduzirem uma melhoria das condições de vida das crianças, confrontamo-nos com uma política de programas e projectos de intervenção que não têm resolvido a situação porque as questões estruturais de poder e as questões sociais básicas são bastante complexas. Para alguns autores (Dewees e Klees, 1995 cit *in* Rizzini, 2000; Bruniaux e Galtier, 2003), podemos encontrar explicações numa multiplicidade de factores, que vão da corrupção e à falta de vontade política até aos interesses das elites: “os que beneficiam por fazerem muito pouco para a

em 2003 o estudo denominado *Pesquisa Nacional sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes (Pestraf)* colocava Portugal na quinta posição dos países que mais atraem as imigrantes oriundas das regiões mais pobres do Brasil. Segundo o Relatório, entre 100 mil e 500 mil mulheres são exploradas sexualmente no Brasil e as vítimas têm, na sua maioria, entre 15 e 25 anos. As causas apontadas são a pobreza, a violência relaciona com as desigualdades sociais, o crime organizado e a lentidão na aplicação das medidas governamentais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

mudança de estruturas ligadas a questões capitalistas, patriarcais, racistas, entre outras" (Dewees e Klees, 1995 cit *in* Rizzini, 2000: 30).

B. S. Santos defende que a crise da contratualização moderna se caracteriza pelo "predomínio estrutural dos processos de exclusão sobre os processos de inclusão. (…). Seja pela via do pós-contratualismo ou do pré-contratualismo[55], o aprofundamento da lógica da exclusão cria novos estados naturais" (2003c: 18). O resultado é a emergência de uma subclasse de excluídos, que nos países centrais assume o que o autor denomina de um *Terceiro Mundo Interior*, onde as crianças estão integradas.

E, se o processo de marginalização e exclusão de amplas camadas da população, onde estão incluídas as crianças, é um fenómeno dramático nos países periféricos[56] e semiperiféricos, "tornou-se igualmente visível nos países do centro, sobretudo a partir dos anos 80, embora com distintas configurações, como no caso dos EUA, onde se verificou um forte crescimento das desigualdades" (Hespanha, 2001:167). Portugal e Brasil são considerados países semiperiféricos; contudo, não pretendemos mistificar a condição de semiperiferia dos dois países mas apenas considerar as suas especificidades, contraditórias e polifacetadas, pela sua posição no sistema mundo (Wallerstein, 1974; Santos, 1993; Estanque, 2000, Avritzer, 2003). Só a título de exemplo, no que às políticas de família em Portugal, em 2003, diz respeito, K. Wall (2004: 3 e segs.) apresenta um quadro não muito positivo: diminuição do consumo privado, a estagnação do salário real, aumento do desemprego e altas taxas de inflação. Segundo a autora, o debate político em 2003 centrou-se nas seguintes questões: a alteração ao código de trabalho (decreto-lei 99/2003, de 27 de Agosto) que teve um impacto directo nas famílias ao aumentar a flexibilidade no trabalho; o abuso de menores; a elevada institucionalização de crianças e jovens no país; etc. Afirma ainda que, em 2003, para as famílias com baixo rendimento o montante do abono de família é pouco significativo no rendimento familiar.

Se é verdade que dispomos actualmente de melhores recursos materiais, tecnológicos e intelectuais, também é verdade que o fosso e a desigualdade entre países

[55] Segundo Santos (2003c: 18) os processos de inclusão são restritivos, impondo monstruosas formas de exclusão a grupos sociais mais amplos. Defende que os predominantes processos de exclusão assumem duas formas: 1. o pós-contratualismo, que "é o processo por meio do qual grupos e interesses sociais até aqui incluídos no contrato social se vêem excluídos deste sem qualquer perspectiva de regresso" (e.g. excluídos dos sistemas de segurança social dos países centrais) e 2) pré-contratualismo, "consiste em impedir o acesso à cidadania a grupos que anteriormente se consideravam candidatos à cidadania e tinha razoáveis expectativas de a ela aceder" (e.g. classes populares da semiperiferia e da periferia) ".

[56] Mais de metade dos 400 milhões de latino-americanos não conseguem satisfazer as suas necessidades básicas diárias, existem 102 milhões de indigentes que não conseguem garantir a subsistência dos seus filhos (AFP, 2004).

centrais e países periféricos aumentaram nas últimas décadas. Entre 1960 e 1995, a disparidade do rendimento *per capita* entre países industrializados e países em vias de desenvolvimento mais que triplicou. Segundo o relatório da ONU (2005), nas últimas duas décadas, num grupo de 73 países, os níveis de desigualdade aumentaram em 53 deles [57].

Defende-se, no já referido Relatório da Euronet, *The European Children's Network/Le Réseau Européen dês Enfants* (2002), a necessidade de se fazerem esforços específicos para que os exercícios de participação que impliquem crianças possam atingir as crianças mais pobres e excluídas. Conclui-se que os direitos das crianças mais expostas à pobreza e à exclusão social têm sido ignoradas pela União Europeia (UE) e que os Estados deveriam aceitar a introdução de um novo artigo nos tratados da UE, para que a comunidade possa ajudar a promover e a proteger os direitos e as necessidades das crianças no âmbito das competências legais existentes no tratado da EU, conforme artigo 27 da Convenção dos Direitos da Criança (CDC).

Numa época de *darwinismo social* (Dahrendorf, 1996) assistimos ao fomento da competitividade desenfreada e a qualquer preço entre Estados, entre grupos sociais, entre indivíduos, pelos direitos de cidadania, onde os mais fortes, os que detêm o poder ganham e os que não têm são atirados para a margem, para as situações de exclusão e marginalização do trabalho, da política, da cultura, etc. Podemos pensar a criança como o *outro marginalizado* (Kohan e Kennedy, 2000), sendo essa marginalização um dos resultados que da produção de globalização, " o facto de o seu impacto se estender tanto às realidades que inclui como às realidades que exclui" (Santos, 2001: 71). Podemos afirmar que as crianças são os *outsiders (*Kearney, 1995; Appiah, 1998), ou seja, a infância faz parte do grupo dos que não participam e se encontram presentes, contra os *insiders,* os que participam e decidem.

A exclusão social é um fenómeno que não só viola os direitos e serviços reconhecidos na CDC mas também ameaça a estabilidade democrática e a governação de uma sociedade. Para além de muitas consequências, a exclusão impede as crianças de participarem de forma efectiva na sociedade. O objectivo das políticas que visam combater a exclusão social deverá recair, primeiramente, sobre aqueles que se encontram em maior desvantagem, aqueles que não têm facilidade em recorrer ao

[57] O índice Gini que mede as desigualdades de rendimento – o 1 significa desigualdade mínima, o 100 desigualdade máxima. O índice dinamarquês é de 24,7, o namibiano é 70,7, o português é de 38,5 e o brasileiro de 59,3. É importante referir que o índice publicado pela ONU não inclui muitos outros países e que os dados correspondem a anos diferentes.

sistema de forma eficaz, daí a necessidade de promover o conhecimento dos direitos, sendo a educação um dos mais importantes factores de combate à exclusão (Klasen, 2001). Esta opinião é partilhada pelas crianças:

> "*Saber dos direitos das crianças ajuda nós a saber…não enganem a gente* - diz o William." (Nota de campo de 11 de Abril de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

3.3. Globalização e Infância

A construção global da infância e os direitos das crianças estão desvalorizadas em relação às considerações, interesses e estratégias económico-políticas. O reconhecimento do *melhor interesse da criança*[58] ou *interesse superior da criança* é difícil de separar daquilo que são os melhores interesses das corporações e das multinacionais (Bissell, 2001). Podemos no entanto, afirmar, que se há ordens e espaços dominantes, *globalizações de cima para baixo ou hegemónicas,* há também descontinuidades nessas mesmas ordens e espaços, *globalizações de baixo para cima ou contra-hegemónicas* (Santos, 2001).

O debate sobre globalização e infância foi iniciado por diversos autores e a maioria das investigações realizadas até ao momento centra-se sobretudo no impacto que os processos de globalização têm sobre as crianças, nomeadamente o de acções políticas e económicas (Cornia and Jolly, 1987; Frønes, 1993; Stephens, 1995; Lee, 2001; Ruddick, 2003; Qvortrup, 2005); os aspectos do bem-estar físico das crianças e das mulheres (UNICEF, 2001; 2003; 2005); os impactos das agências supranacionais (Kaufman e Rizzini, 2002; Rizzini, 2004); os aspectos associados à economia, às mudanças na família, à migração transnacional e aos aspectos culturais (Lamish, *et al*., 1998; Prout, 2005); a globalização, pobreza e os direitos da criança (Jones, 2005); a relação entre a infância e o trabalho e globalização (Liebel, 2000; Bourdillon, 2004; French e Wokutch, 2005); as redes globais de adopção, de tráfico forçado ou de turismo sexual (Fonseca, 2002); as questões das crianças refugiadas ou à procura de asilo ou que fogem provisoriamente dos conflitos armados (Hammad, 1999), entre outros. Uma grande parte dos investigadores partilha a tese de que as crianças, e a infância em geral, são afectadas pela globalização de variadíssimas formas.

[58] A terminologia jurídica surgiu pela primeira vez no Código Civil Napoleónico de 1804

O debate sobre a globalização e a infância é trespassado, como vimos, pela ideia de exclusão, ao nível da discussão e dos seus impactos nas várias esferas e dimensões da infância (Kaufman and Rizzini, 2002; Rizzini, 2004). Neste contexto, o princípio de inclusão das crianças na discussão sobre a globalização e a conquista de um espaço de reivindicação pode ser caracterizada por "práticas de *inclusão telescópica* e *exclusão macroscópica*" (Marçal, 2002:54), ou seja, a exclusão supera a inclusão. Contudo, o cenário actual merece uma análise mais detalhada, uma vez que desde as últimas décadas se processam, a este nível, algumas mudanças. São várias as práticas, lutas, organizações e movimentos de e para crianças em todo o mundo, o que parece contribuir para a inclusão das crianças na agenda socio-política mundial, mesmo que com passos demasiadamente lentos e turbulentos.

Neste contexto, as organizações, associações e movimentos de crianças assumem, por um lado, um papel fundamental na construção de um conhecimento mais profundo sobre as crianças e a infância, contribuindo para a construção do *saber solidário* (Marçal, 2002:56) e para a desconstrução de algumas imagens que ainda persistem sobre a infância: incompetência, "anjos ou demónios", entre outras. Por outro lado, assumem um potencial de transformação social. Também a investigação e a produção científica, nomeadamente no papel preponderante da Sociologia da Infância (Tomás e Soares, 2004; Sarmento, 2000; Rizzini, 2004), têm contribuído para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos. Contudo, continua a ser frequente a ausência da infância, com toda a sua complexidade e multidimensionalidade, desse mesmo debate. Os processos de globalização têm impacto no quotidiano das crianças (Boyden, 1997; Bissell, 2001; Fass, 2003; Tomás *et al*., 2004) e elas possuem sistemas de construção de conhecimento e apreensão do mundo e das realidades que as rodeiam e de que fazem parte.

3.3.1 Descolonização da infância: processo em curso?

Historicamente as crianças e a infância, como grupo geracional, sobretudo nas sociedades ocidentais, têm estado excluídas das esferas sociais de decisão e participação. A cultura de não "ouvir" as crianças não é limitada pela geografia, ocorre em todo o mundo.

São várias as razões que explicam o interesse pelas crianças e pela infância enquanto grupo social: no plano jurídico, a construção da concepção das crianças como actores sociais e sujeitos participativos, sobretudo com a CDC; no domínio teórico, a

reconceptualização da infância contemporânea, o desenvolvimento da área dos estudos da infância, a identificação das vantagens sociais no reconhecimento da participação das crianças, a recusa da negatividade e a promoção da ideia de alteridade.

Segundo Sorj:

> A multiplicação e direitos – e particularmente a expansão do programa democrático para incluir não só valores de liberdade e igualdade, mas também o de alteridade (o direito a ser diferente) – impõe enorme pressão a sistemas sociais nos quais a democracia ainda apresenta fragilidades em razão da consolidação histórica de enormes desigualdades sociais. Incluir o "direito à alteridade" em sociedades que ainda têm dificuldae de digerir os valores de igualdade e liberdade "clássicos" representa novos riscos de fragmentação e separatismo" (2004: 58).

Partindo do conceito de Mignolo de *descolonização* (2003), defendemos aqui a ideia de que estamos a assistir a um processo de *descolonização da infância*. Não se trata apenas de defender a libertação das crianças, com vista à sua formação e reconhecimento como grupo social independente e isolado, mas de um processo de descolonização epistémica, de socialização do conhecimento sobre a infância e as crianças e dos fundamentos adultocêntricos da racionalidade. Pretende-se combater a ideia da não racionalidade das crianças perspectivando a infância como um grupo social específico, mas não isolado e separado. Caso contrário, incorreríamos no mesmo problema que criticamos, o *problema de reificação.* Segundo Fraser (2002), existem três problemas que ameaçam a justiça social no contexto da globalização: a *reificação*, (segundo a autora as lutas pelo reconhecimento tendem a encorajar o separatismo, o chauvinismo, a intolerância, o patriarcalismo e o autoritarismo), a *substituição* (para a autora as lutas pelo reconhecimento suplementam e complexificam e enriquecem as lutas pela redistribuição) e o *enquadramento desajustado* (afirma que determinados defensores da redistribuição tornam-se proteccionistas e o efeito que se produz é a intensificação das disparidades, ao querer enquadrar nacionalmente processos que são transnacionais).

Defendemos, por conseguinte, a interacção entre adultos e crianças, reconhecendo as suas diferenças mas também respectivos direitos. Estão a ser dados, desta forma, os primeiros passos no combate à *colonialidade do poder* e *colonialidade do saber* (Mignolo, 2003), que têm manifestações como o racismo, o sexismo, a homofobia ou

discriminação genética[59], o classismo e a discriminação geracional, e que não são independentes umas das outras. As crianças sofrem atitudes de discriminação por parte de muitos adultos, que tem por base a ideia da sua incapacidade e incompetência. Como defende Mignolo, a "epistemologia dominante ou hegemónica é «masculina/branca», embora o nome que usa não seja esse, antes o de ciência neutra e objectiva e de conhecimento desinteressado" (2003:645). Acrescentamos que a epistemologia é também adulta e que as crianças permanecem ausentes e são excluídas do processo de construção do conhecimento e de participação política

A *colonialidade do poder* e *colonialidade do saber* vieram a gerar, segundo Mignolo (2003) a *colonialidade do ser*, ou seja, o processo de, nas sociedades ocidentais, descartar conhecimentos e formas de saber não ocidentais, afinal o repúdio e a negação em nome dos valores da modernidade ocidental. No entanto, defende o autor, há outras possibilidades para além da matriz europeia, cristã, capitalista, onde as lógicas não europeias de conhecimento são excluídas. Não se trata de "uma defesa ou uma celebração do não-ocidental, mas uma crítica do critério hegemónico de dois pesos e de duas medidas da filosofia ocidental do conhecimento e a rejeição sumária de que os pensadores modernos inventaram como sendo a tradicional e válida" (2003: 641). Argumenta, ainda, "que não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos pluri-versais" (*ibidem*:642), tese defendida por autores como B. S. Santos que considera que estamos a viver um *paradigma de transição* e por Walter Mignolo que defende que está a surgir um outro paradigma, o "da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternos" (2003:632).

Em décadas anteriores, foram vários os investigadores, fora do eixo Europa - América do Norte, como Frantz Fanon[60], Cheikh Anta Diop[61] e outros, que denunciaram o carácter colonialista da teoria e prática científicas. Podemos afirmar que todos estes autores propõem o rompimento de um modelo tradicional de ciência e inauguraram uma tradição crítica de ciência que procura fazer emergir culturas e saberes

[59] Sobre este assunto, cf. Mendes (2005).

[60] Frantz Fanon (1925-1961) nasceu na ilha de Martinica, território francês situado na América Central. Médico, filosofo e escritor utilizando o conceito de alienação (Hegel e Marx), analisou os mecanismos de dominação na formação da consciência do povo colonizado, destacando os dois pólos antagónicos na situação colonial: o colonizador e o colonizado. O livro *Os Condenados da Terra* (1961) é uma obra de referência para compreender a dinâmica das lutas anti-coloniais e revolucionárias, que procura sistematizar a "sociologia da violência".

[61] Cheikh Anta Diop (1923-1986) nasceu no Senegal. Historiador e antropólogo, defendeu os valores da civilização negra e africana. Publica *Nações Negras e Cultura* (1954) e *A Unidade Cultural da África Negra* (1959).

insurgentes, questionadores do modelo racional universalista ou das verdades estabelecidas por este modelo.

Autores como B. Sorj defendem, no entanto, que é ainda necessário que haja um esforço no sentido de as reivindicações não serem feitas à margem das instituições da vida político-partidária, mas apenas pelos movimentos sociais e ONG, já que tem sido esse um dos motivos da sua insuficiência porque "a judicialização do conflito social e os novos actores sociais têm limitada eficácia como instrumento da desigualdade social, pois restringem a representação de interesses e nichos, sem uma visão de conjunto da sociedade" (2004:13-14).

Esta articulação não só é necessária como é urgente. Pensar as crianças e a infância nas sociedades contemporâneas passará necessariamente por combater os exercícios e as práticas de exortação moral, o "fechamento em si próprio" nos movimentos, na ciência e na produção de conhecimento dos que trabalham, directa ou indirectamente, com as crianças, as práticas, e os discursos etnocêntricos e adultocêntricos.

3. 4. Globalização, Instituições e Infância: tensões

Nas sociedades contemporâneas, as condições locais da infância, sociais e económicas, relacionam-se, como vimos, com os processos económicos, sociais, culturais e tecnológicos globais (Prout, 2005: 8) de que resultam várias tensões que expomos de seguida. No entanto, não pretendemos, de forma alguma, esgotar aqui ou desta forma tão complexa problemática:

3.4.1. Globalização, Economia e Direitos: a economia de mercado tende a ignorar os direitos das crianças porque o baixo custo da mão-de-obra infantil torna também os preços das manufacturas e dos produtos baixos sendo, desta forma, actividades altamente rentáveis (Bissell, 2001) [62]. Além disso, são piores as condições de trabalho e mais baixos os salários das mulheres e crianças, situação que as crianças conhecem:

> «- *Trouxe as chuteiras, Catarina* – diz-me o Ricardo assim que entrou na sala de aula.
> - *Mas os meninos pobres é que fazem as chuteiras...* – diz o Ângelo *de repente*.

[62] A autora desenvolveu um trabalho de investigação, entre 1987 e 1989, em Dhaka (Bangladesh), com 225 crianças trabalhadoras do sector têxtil.

- *Mas as minhas são oficiais – atrapalhado* olha para mim. Fica *visivelmente corado. - Foi o meu pai que disse* – diz o Ricardo para o Ângelo que responde que não.» (Transcrição do vídeo de 27 de Maio de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

«- Levam [os ciganos] *para um sítio que vendem…* - diz o Ricardo.
- *Vão para uma venda* – afirma o Tarzan.
- *Na China…mas fazem tudo à pressa. E trabalham muito, mas fazem tudo mal…mas é menos dinheiro e mais, mais horas… a minha mãe disse…* - diz o Super-Herói.
- *As crianças trabalham muito lá…desde bebés…*- explica o Super-Heroi.» (Transcrição do vídeo de 21 de Outubro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

«- *Há meninos que fogem da guerra…*- diz a Kika.
- *Que não têm abrigo* – diz o Ricardo.
- *Trabalham porque os pais obrigam a trabalhar*. – diz o Nuno Gomes.
- *Alguns também querem*. – interrompe a Carlota. *A minha prima quis ir trabalhar*.
- Com que idade? - pergunto.
- *Com 15, quis para a fábrica, para ganhar dinheiro*.» (Transcrição de vídeo de 12 de Fevereiro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

A questão do trabalho das crianças é uma temática complexa e a sua relação com a globalização é intricada. Se, por um lado, se pretende proteger as crianças da exploração, por outro lado, considera-se que as crianças podem e devem trabalhar.

Na Europa central e na América do Norte, a revolução industrial mobilizou a ida das crianças para a produção industrial - fábricas ou oficinas - subordinando-as a uma *racionalidade económica* (Sarmento, 2004). O afastamento progressivo das crianças do trabalho promoveu "uma nova exclusão simbólica da infância: a da economia. Nesta conformidade, as crianças foram consideradas como seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da natureza da *idade do não-trabalho* (Sarmento, 2004:15). No entanto, é um facto que, actualmente, há crianças trabalhadoras no mundo inteiro[63]. Ainda que se trate de uma realidade com maior incidência em países periféricos, não se esgota neles, é um fenómeno também presente nos países centrais e semiperiféricos.

[63] Das 246 milhões de crianças que trabalham no mundo, 180 milhões fazem-no em condições extremamente perigosas e 8,4 milhões estão inseridas em sistemas de escravatura. http://www.coresdoglobo.online.pt/Pelo-direito-a-uma-infancia.pdf (último acesso em 01.11.2005).

Quando a temática do trabalho surge nas conversas, as crianças condenam o trabalho enquanto forma de exploração, sobretudo das crianças dos países periféricos, como afirma o Zé: *os meninos pretos é que trabalham para comprar comida* (6 anos) ou a Barbie que logo a seguir diz: *eles têm a barriga grande e andam na rua a vender pra comprar comida…e não vão à escola* (6 anos). No entanto, muitas destas crianças referem casos de trabalho infantil na sua família. Em Barcelos, o trabalho rural tem uma base familiar mas, do ponto de vista jurídico, o trabalho das crianças não é considerado como exploração mas como ajuda familiar. Barcelos é um espaço de transição entre o mundo rural/produção familiar e a industrialização/produção industrial e é nesses entre-espaço que se desenvolvem algumas dessas actividades. O trabalho desenvolvido por Sarmento *et al*. sobre o trabalho das crianças nas olarias e cerâmicas tradicionais de Barcelos demonstra que brincar e trabalhar surgem nas práticas infantis "não separadas como realidades que se podem distinguir constitutivas de um modo global de apropriação dos quotidianos e de construção dos mundos de vida que é próprio das culturas da infância" (1999:48).

Em Florianópolis o cenário não é diferente. As crianças, sobretudo os meninos mais velhos, foram referindo ao longo do trabalho:

> «Várias vezes os meninos me dizem que não gostam da escola e que gostariam de ir trabalhar. Alguns já fazem pequenos trabalhos na parte da tarde, já que não têm escola, como trabalho na construção civil ou ajudar as mães a venderam na rua. Como me disse o Ramon a *escola é tudo pelo social* ou o Diego que várias vezes me diz está farto da escola e de ter colegas *baixinhos* [mais novos] e que queria ir trabalhar *pra ganhar grana* e que a escola é inútil» (Nota de campo de 8 de Julho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

> «Regresso à escola da segunda vez e sei que o Diego já abandonau a escola. A escola é para a maioria desta crianças apenas um lugar de encontro com os amigos e namorados(as)» (Nota de campo de 11 de Abril de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

A ideia de que as crianças não trabalham é uma ideia veiculada na modernidade. É uma lógica dominante mais do que uma realidade empírica. O trabalho das crianças foi tornado invisível, no entanto o que a criança faz na escola é trabalho, apenas não é uma actividade directamente económica, como defendem as crianças:

«- *E o que fazem aqui é trabalho?* – pergunto.
- *É…então não é…bué* – diz o Mickey.
- *É estudar…não é trabalho*! – afirma a Kika.
- *Eu cá trabalho muito aqui…é trabalho, Catarina* – diz o Ricardo.
- *Eu gosto deste trabalho mas a minha mãe diz que trabalha muito* – diz o Mickey» (Nota de Campo, 29 de Outubro de 2004, as crianças do 3º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

Segundo Liebel (2001), o trabalho das crianças, contudo, é uma importante contribuição para as suas famílias e sociedades. O autor defende que o trabalho das crianças do hemisfério sul não pode ser considerado e avaliado sem ter em conta as condições concretas de vida dessas crianças. Elas consideram que o seu trabalho lhes dá mais peso social e é uma oportunidade para estarem juntos em grupo e defenderem os seus interesses e direitos. Talvez por causa da sua visibilidade elevada em lugares públicos, as crianças que vivem e trabalham nas ruas receberam a atenção considerável das agências humanitárias internacionais. Contudo, segundo Stephens (1995) e Bond (1994, 1996), as crianças que trabalham nas ruas ameaçam os valores da sociedade dominante, porque desafiam a noção de que as crianças têm sempre a necessidade de serem protegidos e controlados pelo adulto.

Vejamos o que aconteceu, por exemplo, com as crianças trabalhadoras na República Popular do Bangladesh. A ameaça de sanções comerciais por parte dos EUA contra os países que empreguem trabalhadores menores levou a que milhares de crianças no Bangladesh perdessem os seus empregos (aproximadamente 50 000 a 200 000 crianças trabalhavam no sector do vestuário entre 1993 e 1995). A acção foi tomada de forma unilateral, isto é, o senador americano Tom Harkin, agindo em nome dos interesses dos sindicatos, actuou através do Projecto de Lei Harkin[64], apresentado ao Congresso dos Estados Unidos em 1992, sem ter tido uma discussão com o governo do Bangladesh, com os produtores de vestuário ou com as crianças. Segundo Bissell (2001), a ameaça de Harkin teve um impacto no quotidiano local, mesmo sem se ter transformado em lei, fora da esfera das políticas nacional e internacional, baseada na compreensão do mercado e nos interesses corporativos, em vez de se fundamentar no conhecimento do que é realmente melhor para o bem-estar das crianças. O mesmo

[64] O *Child Labor Deterrence Act* tinha "o louvável objectivo de proibir a importação de produtos fabricados por crianças menores de 15 anos de idade (…). Até Setembro de 1996, o projecto de lei ainda não havia sido regulamentado. Entretanto, a simples ameaça de que essa medida fosse adiada colocou em pânico a indústria de vestuário de Bangladesh, que exportou para os Estados Unidos, em 1994, 60% de sua produção – cerca de US$900 milhões" (UNICEF, 1997: 23).

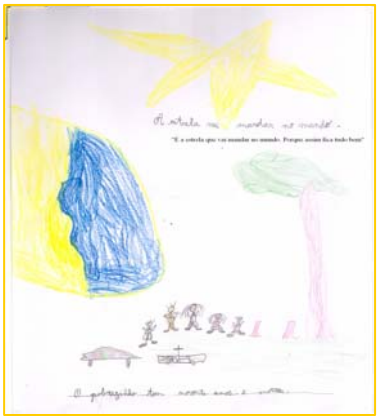
autor, afirma, ainda, que a vida das crianças foi alterada pela globalização de forma muito desumana, a avaliar, por exemplo, pelo aumento de crianças em situação de rua[65].

Sheth (2003) defende que, no discurso sobre direitos, se assume que as instituições da *sociedade civil global*, os mecanismos de governação global e as regras do direito no comportamento internacional já se desenvolveram. Partindo deste pressuposto, houve possibilidade para os poderes hegemónicos globais seleccionarem determinados países periféricos e culpabilizá-los pela violação dos direitos humanos, ignorando idênticas violações por outros países, o que revela uma *prática de duplo critério*.

Através dos desenhos das crianças, enquanto expressão infantil, acompanhados das respectivas verbalizações, é posível compreender que imagens e concepções as crianças têm do mundo. E, no que à pobreza diz respeito, elas estão presentes nos desenhos feitos por algumas das crianças da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano, nomeadamente o João Pedro (6 anos), que afirma que o *mundo é pobrezinho. Aqui ela morreu de fome e a menina é pobrezinha e está a chorar*.



Ou o Homem do Fogo (6 anos) que desenha uma estrela porque: *A estrela vai mandar no mundo…porque assim fica tudo bem. O pobrezinho tem noventa anos e morreu.*



[65] Por pressão das ONG em Julho de 1995 assinou-se o "Memorando de Entendimento" [*Memorandum of Understanding*], entre a UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho em Dhaka (ILO) e a Associação de Fabricantes e Exportadores de Vestuário do Bangladesh (BGMEA). Este memorando teve como consequência a ida das crianças para as escolas, construídas para o efeito (UNICEF, 1997:60).

E ainda o Pedro Barbosa (6 anos) que desenha o mundo e escreve que *o mundo está muito pobre*. *Há mais pobres do que ricos, sabes*?



Na opinião de algumas crianças, o motivo para existir pobreza no mundo deve-se aos governantes, como podemos constatar pelo seguinte excerto:

> «O William (10 anos) ficou para conversar comigo à porta da sala de aula e perguntou se em Portugal há pobres. Respondi que sim.
> - *É em todo o mundo, nê?* – pergunta.
> - *É…e porque é que isso acontece?* – questiono-o.
> Respondeu que não sabia mas adiantou uma hipótese: *porque os governante quer, nê?*» (Nota de campo de 6 de Abril de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

Mais de 27 milhões de crianças vivem abaixo do limiar da pobreza no Brasil, e fazem parte de famílias que têm rendimento mensal de meio salário mínimo ou inferior. Aproximadamente 33,5% de brasileiros vivem nessas condições económicas, e destes, 45% são crianças que têm três vezes mais possibilidade de morrer antes dos cinco anos (UNICEFb, 2003), fenómeno que não é exclusivo do Brasil.

3.4.2. Globalização e Institucionalização**:** Vivemos num mundo em transição, e não sabemos o que o futuro nos reserva. Sabemos, no entanto, que vivemos em sociedades de risco, caracterizadas pelo ”domínio da incerteza, da ambivalência, em suma, da alienação. Todavia, esta é também a base de uma autocrítica pluralista da sociedade” (Beck, 2000:10) e que as respostas que temos actualmente não respondem às questões e aos problemas originadas por estas transição. Nas *sociedades do risco* ou nas

sociedades da catástrofe[66] (Beck) desenvolve-se uma "precarização dos arranjos institucionais da existência humana" (Carapinheiro, 2001:199), ou seja, os indivíduos, face a alguns fenómenos como a diminuição das redes de parentesco e a diluição das redes sociais de apoio, acabam por ficar mais dependentes das instituições públicas, nem sempre eficazes.

A liberalização do comércio, a flexibilidade e a precariedade do trabalho fazem com que as famílias tenham empregos mais precários com inevitáveis consequências na vida das crianças. A recessão mundial na década de 80, do século passado, assim como outras crises económicas e a crise e desmantelamento do Estado-Providência em toda a Europa, com os consequentes cortes nas despesas com o sector social, como na saúde e no bem-estar, e a diminuição nos serviços públicos com efeitos no sector público institucional, originou o fenómeno que Hewlett (1993) denomina de *espírito anticriança*. Este autor refere-se aos Estados Unidos da América e à Grã-Bretanha, sobretudo pela privatização dos serviços de atendimento às crianças que aconteceu nesses países, situação que se tem agravado com a crise económica que corrói o mundo nos últimos anos.

Näsman (1994) e Frønes (1994) adoptam um quadro conceptual triangular que contribui para a compreensão a posição da infância no processo civilizacional: *individuação, individualização* e *institucionalização*. No processo de modernização da infância, segundo Frønes (1994), a individuação é um processo em que o Estado moderno e o sistema organizacional consideram o indivíduo como a unidade básica da sua intervenção. Um dos objectivos é que todos tenham os mesmos direitos e obrigações e que seja aumentada a eficácia do sistema de apoio estatal. O processo de modernização afectou a infância por várias razões, considera o autor, que enfatiza a importância da transição das crianças do mundo de trabalho para o sistema educativo, onde se dá um processo de individualização. Por conseguinte, a escolarização, a transferência das crianças do trabalho pago para o trabalho não-pago e a compartimentação da infância, deu origem ao que Näsman (1994) denomina *institucionalização da infância*, que é parte integrante do processo de individuação. Prout (2005:33) afirma que "os sociólogos alemães utilizam o termo *domesticação* para descrever a remoção progressiva das crianças dos espaços públicos para espaços protegidos". Grande parte das medidas de bem-estar para as crianças traduziu-se na sua

[66] O autor identifica as sociedades de risco como as *sociedades da catástrofe*, na medida em que os riscos só penetram no debate político quando ganham visibilidade os efeitos da sua disseminação (2000).

institucionalização em função da idade; no entanto, o principal objectivo foi aumentar a autonomia dos pais, não os interesses das crianças. A ideia de que a escola é um dos "espaços de criança" é reforçada pelas crianças:

> «A Professora Ana Maria está a organizar com as crianças o jogo das crianças de todos os países. Estão a ver bandeiras de vários países.
> - *Da Africa são pretos.…são feios* - diz o Super-Herói.
> - *Há uns que são morenos!* – afirma a Helena.
> - *Mas são todos crianças…* - diz o Tarzan.
> - *Exactamente* – diz a Professora Ana Maria.
> - *Porque são todos iguais a nós, mesmo que sejam deficientes ou pretos* – grita o Homem-aranha.
> - *Foi aquilo que meninos pensaram?* – questiona a Professora.
> Uns dizem que sim outros dizem que não. O Super-Herói não responde.
> (…). Voltam a ver as bandeiras.
> - Qual é que escolhes? – pergunta a Professora Ana Maria ao Tarzan.
> - *Índia!* – responde o Tarzan.
> - *És uma menina, então!* – diz o Carlos rindo-se.
> - *Não sou nada…é do país* – responde-lhe o Tarzan.
> - *Não, Índia da Índia, o país é que se chama Índia!* – diz a Professora.
> - *Escolheu a Índia, mas não disse em que país é que ele nasceu!* – diz o Ricardo.
> - *O país? É a Índia!* – questiona a Professora *confusa*.
> - *Eu sei, mas o que é que ele quer ser?* – pergunta o Ricardo.
> - *Um menino da Índia!* – responde a Professora.
> - *Índia?* – pergunta o Ricardo.
> - *Sim! É indiano* – diz a Professora
> - *Indiano?* – questiona novamente muito surpreendido. (…)
> - *Lá muitas crianças que vão trabalhar e não podem ir à escola, achas bem?* – pergunta a Helena ao Tarzan. (…)
> - *Eu tenho que ir à escola, não tenho força para trabalhar* – diz o Super-Herói.» (Transcrição do vídeo de 3 de Junho de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de todo o mundo).

> «No intervalo o Tarzan vem ter comigo e diz que já não quer escolher ser Indiano porque lá as crianças trabalham. Eu pergunto-lhe se ele acha que todas trabalham. E ele responde que sim e que as crianças *têm de ir para a escola*. A Branca de Neve aproxima-se devagarinho e diz-me que apesar de *chata* a *escola é o sítio pras crianças*. Ia perguntar mais coisas mas o poster dos D'ZRT que uma menina mostra um mais *poder de sedução*» (Transcrição do vídeo de 3 de Junho de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de todo o mundo).

Näsman (1994) considera que a individualização é um procedimento burocrático que identifica os indivíduos unicamente com o objectivo de administração social e de controlo. Com efeito, o século XX foi testemunha de um aumento dos níveis de

controlo institucional sobre as crianças (Sarmento, 2005; Prout, 2005). Assistimos a um processo de mudanças nas diversas instituições sociais, como a família, a escola, os processos de socialização, que são trespassadas por processos de desinstitucionalização. As próprias relações sociais "passam por uma nova mutação, mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de selecção e de exclusão social" (Santos, 2002:24).

A legislação é um dos instrumentos mais utilizados para a monitorização burocrática dos indivíduos. E, no que à infância se refere, a CDC surge como uma tentativa mundial de implicar os Estados na responsabilidade pública sobre a vida das crianças, os seus direitos civis, os seus direitos a serviços especiais e a protecção por causa do seu estatuto de crianças. Na CDC predomina a ideia de criança como individuo com direitos, o que a torna um exemplo do processo de individualização (art. 2 da CDC).

A lei define o que é um cidadão e "as crianças são identificadas, registadas, avaliadas, e tratadas como indivíduos, nalguns contextos como os cidadãos adultos, mas noutros não" (Näsman, 1994:168).

3.4.3. Globalização e Espaços Estruturais**:** Existe a tensão entre as experiências locais das crianças e a construção social global da infância.

Como já foi afirmado anteriormente, o espaço-tempo social passa por uma profunda transformação, por uma mistura complexa de processos, onde a globalização ocupa lugar de destaque. A interacção social nas sociedades capitalistas estrutura-se a partir de constelações de relações sociais que se denominam por espaço-tempo estruturais: o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial (Santos, 1994,1995).

Sarmento (2002) identifica os factores de exclusão por referência a quatro desses espaços estruturais: no espaço da produção, eles reflectem-se na incidência da pobreza entre gerações, no trabalho infantil, nos efeitos do desemprego na população mais jovem e na desigualdade no acesso aos produtos especificamente concebidos para a infância; no espaço doméstico, pela perda progressiva do estatuto da família como primeira instância de socialização mas simultaneamente uma ideologia da familização, ou seja, as crianças estão cada vez menos tempo com a família mas continua-se a considerá-la como o melhor lugar para as crianças estarem; no espaço cidadania, pela ausência, na escola, de um espaço cívico de formação; a mobilização das crianças e dos

jovens nesse processo, promoveria *lógicas de acção* que tornariam a escola um meio promotor de cidadania; no espaço comunitário, que se manifesta naqueles que já sofreram de exclusão pela formação de fronteiras (e.g. os bandos de bairro), em relação aos quais a sociedade desenvolve uma *construção exclusionista de solidariedade*.

Acrescentaríamos ainda outra ideia: que no espaço do mercado reflecte-se os resultados das políticas económicas neoliberais que produziram, e produzem, um fosso cada vez maior entre países e grupos sociais, sendo as crianças as grandes excluídas; no espaço mundial, esses resultaados reflectem a invisibilidade e a afonia das crianças nas instituições supra-nacionais e nas principais agências transnacionais.

3.4.4.Globalização e Construção Mediática do Imaginário**:** Existe tensão entre as imagens locais, por um lado, e as percepções globais, por outro. A globalização das TIC expandiu, tanto quanto limitou, a compreensão por parte dos indivíduos da vida dos outros, criando muitas vezes falsas imagens ou estereotipadas que se vão reciclando no tempo e no espaço: por exemplo, as imagens das crianças veiculadas pelos media vítimas de fome nos países periféricos são utilizadas como um apelo emocional face aos países ricos; contudo, ao evocar sentimento de pena reforçam um sentido de superioridade. Também as imagens de crianças em sofrimento sublinham um importante elemento do discurso idealizado da infância porque estas crianças exemplificam a vulnerabilidade, que não se coloca em causa, e a dependência. Esta imagem é projectada como sendo uma imagem do estado natural da infância. Ao mesmo tempo, esse tipo de imagens implica um confronto entre a imagem idealizada que se tem da infância e a dura realidade que a maioria das crianças no mundo vive (Ponte, 2002; Prout, 2005; Jones, 2005).

Muitos dos processos conhecidos e analisados foram impulsionados e reforçados pela existência de um espaço mediático que reage, na maioria das vezes, à temática da infância quando associada a episódios alarmantes[67], construindo e distribuindo, para o efeito, determinadas imagens da infância. De referir ainda, que algumas das formas das

[67] Em Portugal, o caso do Rui Pedro, o menino que desapareceu a 4 de Março de 1998 da Lousã e se suspeita de rede de tráfico de seres humanos e pedofilia; da Joana, a criança desaparecida na aldeia da Figueira, no concelho de Portimão, a 12 de Setembro de 2004, alegadamente morta pela própria mãe e por um tio; da Vanessa, a menina morta em Maio de 2005, no Porto, por alegados maus-tratos do o pai e da avó. O seu corpo encontrado posteriormente a boiar no rio Douro, junto a Canidelo, Vila Nova de Gaia; até às crianças e jovens da Casa Pia de Lisboa, que foram alegadamente vítimas de abuso sexual e lenocínio, entre muitos outros.

políticas macroeconómicas se legitimarem através da invocação de determinadas imagens, simplificadas e idealizadas, de infância, família e comunidade, justificando, desta forma, acções que acabaram por prejudicar as crianças e as suas famílias (Penn, 2002).

Para além dos bens e das mercadorias produzidos, também os discursos estão a ser distribuídos e consumidos em dimensões globais.

A criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma só imagem de criança. A idade tem sido um elemento de diferenciação social e pensar na idade significa identificar-se um grupo de pertença temporal e configurar uma determinada imagem ou imagens, que temos dessa mesma idade. Não podemos falar em criança global, o conceito de *global child* é uma categoria oca da globalização, um ser não natural, maioritariamente concebido a partir de processos fluidos de capital. O que é importante é compreender, na essência, como as construções locais e globais de "criança" interagem e se relacionam entre si (Aitken, 2001; Maheria, 2004), desconstruindo, desta forma, a ideia da globalização da infância em si mesma (Boyden e Ennew, 2001; Liebel, 2001; Sarmento, 2005; Prout, 2005; Jones, 2005).

Durante o período colonial do século XIX e particularmente durante a queda do sistema colonial após a segunda guerra mundial, o desenvolvimento desta aproximação do bem-estar às crianças começou também a influenciar a forma como algumas nações mais influentes viam as crianças no sul. Num ensaio prolongado sobre a construção da infância na cultura ocidental, Patricia Holland (1992) indicou que as crianças do sul são frequentemente consideradas como vulneráveis e que há a necessidade de as salvar, não pela própria comunidade ou pelo governo do seu país, mas por agentes externos, supostamente por estarem mais bem equipados para oferecer um suporte mais apropriado. Desta forma, os países do ocidente moderno consideram-se como os únicos com competência e capacidade para protegerem as crianças do sul e, paradoxalmente, para defenderem os seus direitos.

As crianças são sobrerepresentadas quando a legislação internacional, constituída a partir do modelo global da infância, é utilizada como um ponto de partida para mudanças efectivas (Baker *et al*., 1996; Ennew, 1994; Burr, 2002). O *modelo global da infância* (Boyden, 1990) é dominado por uma moderna compreensão ocidental do que são as crianças. Tudo o que não faça parte dessa concepção ocidental é rejeitada. A CDC dá, por exemplo, prioridade à família como o cuidador primário, salientando o

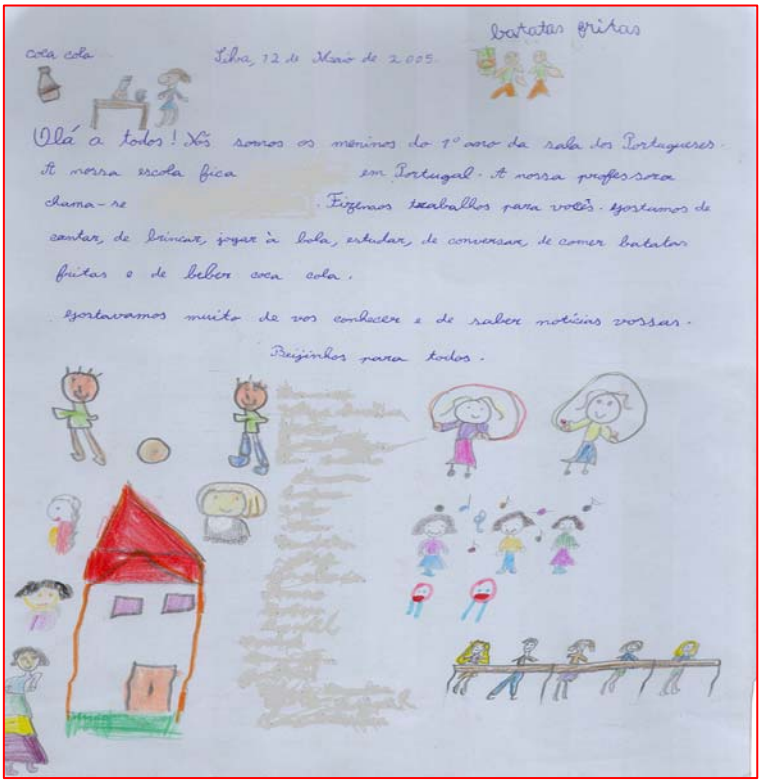
papel cultural da comunidade, das redes e responsabilidades da família, que em parte motiva a aceitação do trabalho das crianças. E esta compreensão ocidental torna problemático o trabalho das crianças ou o facto de que elas mostrem um nível da independência que é julgada imprópria. No sul, as crianças vivem e trabalham nas ruas por muitas razões e as intervenções das agências externas que são críticas do trabalho das crianças terão, provavelmente, pouco impacto: uma legislação bem intencionada não pode compensar uma situação económica que torna imperativo as crianças trabalharem.

A publicidade, em particular, procura vender uma imagem da infância, fazendo representar a infância ocidental de forma idealizada (*Anne Guedes, Néstle, Coca-Cola, McDonalds, Mattel, Benetton,* etc.) e utilizando quase exclusivamente uma imagem padronizada: crianças, na sua maioria, brancas, saudáveis, bonitas e consumistas. Podemos afirmar que a visão de Ritzer (1998) sobre o facto de a sociedade ser atingida por um processo de *Mcdonaldização*[68] ou a metáfora de *Coca-Colonização do mundo* de Bhabha (2003), se ajusta ao grupo da infância.

Não se trata apenas do consumo por si só, ou seja, da aquisição de produtos e materiais, mas fundamentalmente do consumo de signos e imagens, tornando desta forma as mercadorias em *ilusões culturais* (Featherstone, 1991) que os indivíduos desejam consumir, como por exemplo a Coca-cola, como podemos observar na carta que as crianças de 1º ano da Escol de São Julião enviaram às crianças de Florianópolis[69]:

[68] O autor defende que este processo reconduz os indivíduos e a sociedade para uma crescente conformidade e que há um fenómeno de exportação da cultura consumista americana. Sobre este processo e modos de consumo, cf. Ritzer (1998) e Marçal (2002).

[69] "*Olá a todos! Nós somos os meninos do 1º ano da sala dos Portugueses. A nossa escola fica em Portugal. A nossa Professora chama-se Marta. Fazemos trabalhos para vocês. Gostamos de cantar, de brincar, jogar à bola, estudar, de conversar, de comer batatas fritas e de beber coca-cola. Gostávamos muito de vos conhecer e de saber notícias vossas. Beijinhos para todos*".



Nota: Os nomes da freguesia, da professora e das crianças foram apagadas com o consentimento das crianças e da professora Marta.

Para além destes produtos, as crianças têm actualmente ao seu dispor uma enorme quantidade de serviços. É o caso da abertura no Texas (EUA), em Junho de 2002, do primeiro instituto de beleza[70] pensado exclusivamente para as crianças, sobretudo para meninas dos 10 aos 15 anos: massagens, manicure, pedicure, tratamentos de rosto, penteados, são os produtos disponíveis servidos por uma maioria de funcionárias mexicanas. Também no Colorado (EUA) se oferece um programa chamado *The Kids Spa*, para crianças de 2 a 5 anos de idade[71]. Os *tweenies* (a origem na palavra *between* [entre]), como já se denominam os pré-adolescentes (8-12 anos), caracterizam-se por uma autonomia extemporânea que vai do consumismo, à sexualidade e ao individualismo: «- *Tá lá tudo…todo o mundo no meu quarto de brincar…tenho lá tudo o que preciso*», diz o Nuno Gomes (4º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes). Para Fass (2003:10), as crianças e jovens têm uma maior cumplicidade com os seus grupos de pares (discursos, vestuário, linguagem, hábitos de lazer) que vêem como referência, do que com a sua família e professores.

[70] Para saber mais sobre o asssunto cf http://www.bartoncreek.com/

[71] Para saber mais sobre o asssunto cf. http://ww.thepeaksresort.com

Os media são um veículo de extrema importância na divulgação de uma cultura hegemónica e consumista, criando ídolos infantis e juvenis como *JoJo, Eminem, Brittey Spears, Evanencense, D'ZRT, Boss AC, Facção Central, Legião Urbana, MVBill*, cantores(as) e grupos de música identificados pelas crianças de Barcelos e Florianópolis. A análise das trocas entre as crianças permite-nos, entre outras coisas, entender a influência da cultura musical. As crianças do 4º ano da Turma dos Rebeldes organizaram-se para enviar às crianças de Florianópolis um conjunto de produtos sobre o seu grupo musical preferido: os D'ZRT[72], um fenómeno da música *pop* portuguesa em 2005, conforme se pode observar pelas seguintes fotografias:





«Quando chego à escola o o Mickey, o Nuno Gomes e o Jorge Ribeiro vieram-me entregar uma carta para as crianças do Brasil, que escreveram no fim-de-semana na casa do Nuno Gomes. Fico contente com a iniciativa. A carta estava escrita a computador, disse-me o Mickey para *não ter erros*. Deixo-me rir com a preocupação mas penso o quanto a cultura escolar está presente nos quotidianos e actividades quotidianas das crianças. A carta era a seguinte:

Olá tudo fixe? Aqui estamos nós mais uma vez a marcar presença, e desta vez para vos dizermos que através da Catarina, das fotografias que vimos e dos vossos bonitos desenhos ficamos a saber que os vossos passatempos preferidos são a Pipa, a bola, a bicicleta e o Game Boy.

Os nossos não são muito diferentes. Adoramos o Game Boy, gostamos do Papagaio, da bicicleta, da bola, curtimos a música Hip Hop e achamos "legais" as músicas brasileiras.

Dois de nós, o Nuno Gomes e o Jorge Ribeiro, temos um mini-computador que se chama Zip e que fala brasileiro.

Ah! Já nos íamos esquecer, de vos dizer que também gostamos de jogar golfe, hóquei e basebol.

[72] Para saber mais sobre o grupo cf. http://www.dzrtonline.com/frame.htm

> *Adorávamos conhecer-vos pessoalmente, temos a certeza que nos íamos divertir bastante e trocar coisas, mas sabemos que isso é quase impossível. Por isso fica a esperança de que apesar do Projecto MATO estar infelizmente a chegar ao fim, podemos continuar bons amigos e quem sabe até trocarmos correspondência. Adeus amiguinhos do Brasil»* (Nota de Campo, 20 de Maio de 2005, as crianças do 4º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

As crianças da 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil também quiseram enviar informações sobre música, conforme explicitamos na seguinte nota de campo:

> «Hoje foi o primeiro dia que fui à escola e conheci pessoalmente a professora e as crianças. Estávamos todos muito ansiosos. Quando cheguei à sala de aula o *entusiasmo* era mais que muito e li a mensagen de *Bem vinda Catarina*, que estava escrito no quadro. Declamaram uns poemas sobre a ilha e disseram que cada um tinha uma questão para me fazer: se eu era professora de crianças; se havia muito tráfico em Portugal, ricos e pobres, prostituição, poluição, o que comíamos em Portugal, que países eu conhecia, se era a primeira vez que vinha ao Brasil, quais as principais diferenças que encontrei quando cheguei ao Brasil, qual o meu maior sonho; se as crianças portuguesas faziam muita bagunça…uma curiosidade imensa.
> O Professor Josué [UFSC] desenhou Portugal no quadro e eu fui explicando através do mapa algumas das coisas que me iam perguntando: se tem morro ou é plano, onde tem violência... (…). Depois das perguntas quiseram cantar um rap [Anexo 8], *e pra você gravar e levar para crianças lá em Portugal*, que tinham preparado para mim e para as crianças em Portugal: *Eu Não Pedi Pra Nascer*, do grupo brasileiro Facção Central» (Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

Para além de muitas outras questões que podemos neste contexto levantar, esta *compulsão ao consumo* (Hespanha, 2001), em sociedade periféricas ou semiperiféricas como Portugal, traduz-se, algumas vezes, no endividamento das famílias, que revela também não só uma forma de risco social mas também uma forma de globalização insidiosa, uma globalização de baixa intensidade, já que as estratégias cumulativas de muitas famílias se caracterizam, muitas vezes, num desajustamento entre as necessidades reais e formas de respostas sociais.

3.4.5.Globalização e Mercado de Produtos da Infância: Com a globalização dos *media*, o estilo de consumismo associado às sociedades capitalistas difundiu-se do centro para a periferia. E, segundo Gunter e Furnham (1998), o mercado infantil

adquiriu uma importância extrema, sobretudo por duas razões: pelo impacto que as mensagens dirigidas às crianças têm junto delas e pelo papel que as crianças podem desempenhar ao influenciar a compra de produtos pelos pais, que só nos Estados Unidos da América, atingiu cerca de 172 biliões de dólares. Os mesmos autores salientam a questão da protecção dos consumidores infantis, uma vez que as estratégias desenvolvidas pela aliança indústria/publicidade a fim de conquistar a área da infância são, desde muito cedo, um mercado ávido e reivindicativo perante o poder de compra que, neste caso, os pais consubstanciam. É possível, pela primeira vez na história, definir estratégias de *marketing* global dirigida às crianças - *generation market clout* (Gunter e Furnham, 1998), estratégias globais que desencadeiam estratégias locais, como podemos observar pelo seguinte episódio:

> «Hoje foi o dia das perguntas sobre mim, sobre Portugal e sobre as crianças de Portugal com quem fazem trocas.
> (…)
> - *Os meninos de Portugal têm destas*? – pergunta-me o Daniel. e aponta para as suas sapatilhas *Nike*.
> - *Alguns têm* – respondo.
> - *Legal* – diz o Daniel e vira-se para trás a contar aos colegas» (Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma de 4ª série).

> «Hoje vimos as fotografias que trouxe do Brasil. Quando viram as fotografias das crianças da 4ª série a mostrar os seus brinquedos preferidos começaram todos a fazer perguntas ao mesmo tempo.
> - *E têm barbies…fixe, olha e o que é aquela?* – pergunta a Branca de Neve.
> - É uma barbie que está grávida – respondo.
> - *E têm nenucos? Eu gosto de brincar com nenucos* – diz a Helena.
> - *Olha aqui* – aponto para uma das fotografias – *é um nenuco*.
> A Helena ri-se e faz comentários com a Branca de Neve.
> - *E o jogo* – pergunta o Ângelo?
> - *O que?* – pergunto porque não consigo entender o nome do jogo.
> - *É pra playstation, é novo!* – diz o Ângelo *contundentemente*.
> - *Olha, olha* – levanta-se o Carlos e aponta para a bola que uma das crianças segura na fotografia.
> - *Fixe* – dizem os meninos.
> - *Também podemos trazer os nossos brinquedos e tirar fotogr*afias – diz o Ricardo.
> - *Acho que é boa ideia* – digo.
> - *Eu trago o meu power ranger com a mota vermelha* – diz o Ricardo.
> - *Eu…o homem aranha* – diz o Nuno» (Transcrição do vídeo de 19 de Outubro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de todo o mundo).

O mercado e a troca de bens materiais não significam apenas a circulação desses produtos no mundo. Significam também a circulação de mensagens simbólicas que convertem esses bens e produtos em "emblemas de um imaginário supranacional" (Canclini, 1999: 33).

As crianças estão inseridas na moderna cultura do consumo, tecnológica e urbana, que confere existência e situa a consciência colectiva (Fortuna, 1999). Esta relação composta, híbrida e complexa, expressa na relação global-local, é representada pelos brinquedos e brincadeiras, vestuários, música das crianças, ideais de consumo. Revelam, pelos discursos e comportamentos, processos que supõem as suas vivências pessoais e familiares e de vizinhança e, simultaneamente, as ofertas culturais de uma cultura global.

Mike Featherstone (1991) considera que a moderna cultura do consumo é responsável pelo surgimento do que designa por *self performativo*, ou seja, pela instrumentalização do corpo físico que, deste modo, se constitui com o recurso da expressão pública dos indivíduos, condicionando as suas relações de interacção.

O corpo físico dos sujeitos é actualmente um *medium* da expressão e valorização pública da identidade pessoal (Fortuna, 1999), como poderemos constatar pelos seguintes relatos:

> «Cheguei como sempre mais cedo à Escola para poder estar com as crianças antes das aulas começarem. Assim que cheguei, a Kika veio a correr e pendurou-se no meu pescoço. Não é usual, pensei.
> - *O que aconteceu?* – perguntei-lhe.
> - *Oh…o Mickey disse-me que eu era gorda* – e começa a chorar.
> - *Mas Kika*…- tento argumentar.
> - *Escusa de dizer que não sou. A minha mãe também diz*.
> - *Mas eles são uns parvos* – diz a Margarida que entretanto chegou.
> - *Mas olhe já viu as minhas lunetas novas?* – Kika mostra-me os óculos novos.
> - *Bom… óculos novos…todos modernaços*! – digo.
> - *São da Dolce & Gabbana. E ela…* [aponta para Carlota que estava a chegar] *também tens uns deste.* - responde.
> Toca a campainha para entrar. (…) Já não é a primeira vez que as crianças fazem referência às marcas de roupa e acessórios. Já assisti inclusive a alguns não querem desenvolver algumas actividades em sala de aula por causa as roupas, nomeadamente para não as sujarem. É sobretudo quando chegam de manhã que eles se observam e fazem algum comentário sobre o que o outro traz vestido E mesmo nos aniversários, a troca de prendas, no

caso especifico das meninas, é roupa da Zara[73]. Os meninos oferecem sobretudo carros, bola, jogos, etc.» (Nota de campo de 4 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

«*Elas* [meninas de Barcelos] *têm roupas legais … das super poderosas[74]? –* pergunta a Camila.
- *Patricinha…*- grita o Daniel para a Camila.
- *Acho que não* – respondo.
- *Ó sôra… olha pra roupa dela*…ó…ó. – diz a Danielle.
E a Camila "desfila" esticando as mãos para eu ver as unhas pintadas com flores desenhadas» (Nota de campo de 11 de Abril de 2006, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

«Vamos descer as escadas para o intervalo e o Super-herói está junto à porta e diz-me olá e eu respondo.
- *Olha…Fui passear com o meu pai e comprou* (aponta para a camisola de marca) – diz o Super-Herói.
- *Muito bonita* – digo.
- *Eles não têm?* – diz-me.
- *Quem?* – pergunto.
- Lá…os *do Brasil?* – responde.
- *Não sei…agora é verão lá…devem andar de manga curta*.
- *E têm?* –pergunta muito surpreendido.
- *O quê?* – não entendo a questão.
- *Não têm…andam sem roupa e assim toda rasgada e suja*» (Notas de campo de 27 de Maio de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

Através destes episódios de conversa e brincadeiras compreendemos a diversidade de identidades e papéis que as crianças constroem e assumem. Para Canclini, "as metáforas servem para imaginar o diferente e as narrações ritualizadas para ordená-lo" (1999:14). Pelo discurso das crianças compreendem também os processos e as relações que estabelecem entre si e entre elas e os adultos, que incluem o confronto intercultural, de classe e de género, as relações de poder, as hierarquias de estatuto e a afirmação de determinados saberes e fazeres em detrimento de outros.

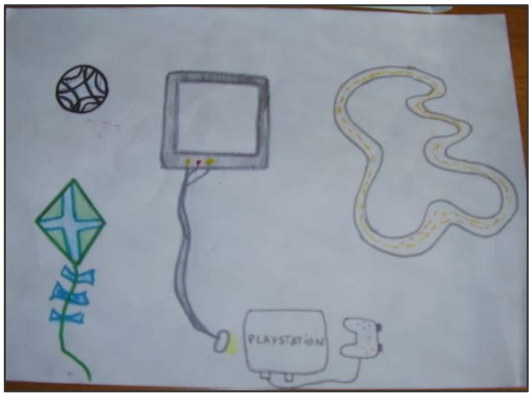
O desejo de inclusão e de reconhecimento público das crianças através da estética parece regular os seus modos de auto-definição. Processo que Fortuna denomina por

[73] A Zara é uma rede de lojas de roupas controladas pelo Grupo Inditex. A Zara está sediada em Espanha, onde a primeira loja foi aberta em 1975. Actualmente, a Zara é provavelmente a rede de lojas de roupas em mais rápido crescimento, possuindo 1600 lojas em 45 países, tendo inaugurado uma nova loja a cada 3 dias, em 2000.

[74] As meninas super poderosas são personagens de desenhos animados famosos no Brasil. Florzinha (líder), Lindinha (meiga) e Docinho (valente) são três meninas com a missão de salvar o mundo antes da hora de dormir. Moram juntas numa casa com o Professor Utônio (professor de física quântica e fusão micro-nuclear).

imaginação do centro que, segundo o autor, convive de perto com a radicalização da diferença e a construção de comunidades imaginadas (1999).

Os produtos de "marca" são também uma marca de diferenciação social. Verifica-se, nas crianças, a atracção para o mundo do consumismo, para preferência e aquisição de produtos de marcas famosas, sobretudo ligados às tecnologias:

> «Estavamos a conversar sobre o que enviar para o Brasil.
> - *Eles tem leitor de MP3?* – pergunta-me o Congas.
>
> 
>
>
> - *Não sei, porquê?*- pergunto.
> – *Não tou pra gastar dinheiro a gravar um CD e eles não têm…não devem ter* - vira-se pró lado e diz para o Moreira - s*e calhar só têm leitor de cassetes.*
> Estavam a falar em querer mandar música para o Brasil.
> – E *playstation*, têm? Da *Sony*? – pergunta de novo.
> - *Não sei, vamos ter que lhe perguntar* - digo.
> - *Não devem ter* - diz outra vez e acena com a cabeça.» (Nota de campo de 4 de Novembro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes)

A globalização implica uma "teia complexa de homogeneização com tendências diferenciadoras" (Waters, 1999:133), sobretudo na direcção centro – periferia, como podemos verificar pelas palavras do Congas. Temos que considerar a importância colonizadora que o mercado de produtos culturais para a infância tem no imaginário infantil, sendo, ele próprio, um produto da globalização.

Decorrente do processo de globalização, segundo alguns autores (Pais, 2002; Tejerina, 2003), em quase todos os países podemos encontrar e consumir facilmente os mesmos produtos que utilizamos quotidianamente na higiene pessoal, na alimentação, vestuário ou lazer, desde que tenhamos possibilidades de os adquirir. De facto, a globalização tornou familiares um conjunto de marcas comerciais *Nike, Adidas, Reebook, McDonald, KFC, Pizza Hut, Taco Bell, Armani, YSL, Lacoste, Tommy Hilfiger, Gant, Zara, Benetton,* etc., que podem ser adquiridas tanto em África, como na Europa, na Ásia e na América.

Actualmente o consumo assume-se como uma das principais características das sociedades, contudo passou-se do valor de usos e de troca de produtos para a significação e diferenciação social que eles assumem (Baudrillard, 1995). Hoje, uma criança africana e uma criança europeia ou asiática têm, em termos de oferta, quase os mesmos produtos. Por conseguinte, os estilos de vida alcançaram uma dimensão global. Este espaço de consumo global tem, pelo menos, uma dupla consequência: uma maior penetração da legitimação da sociedade de produção/consumo capitalista actual e uma estratificação social transnacional que reforça a homogeneização a partir do espelhismo da soberania do consumidor (Tejerina, 2003:14).

Os dados sugerem que a globalização mediática está relacionada com a idade. Quanto mais idade tem a criança, mais importantes os meios transnacionais se tornam para ela. Podemos verificar pelo discurso das crianças (sobretudo as do 3º anos e 4ªa série) que elas exercitam um sentido de pertença social e grupal e de distinção pessoal, pela "navegação" nas paisagens dos media globais e pelo sentido que atribuem às suas experiências. A globalização relaciona-se não somente com idade mas também com a classe social e as habilitações literárias dos pais: quem tem maior acesso aos bens e a todo um conjunto de produtos e experiências, como vimos no capítulo1) são as crianças da classe média e são, normalmente, essas as que têm um maior repertório e participam mais do ponto de vista da intervenção oral e da liderança, tendo em conta também as características individuais das crianças: o Super Fixe, o Super-homem, Homem Gelo, o Homem do Fogo e o Bruno; o Zorro, o Super-Heroi, o Tarzan e a Branca de Neve; Barbie, Manel, Tuiti, Ana Luisa, Diana e Joana; a Kika, o Mickey, o Nuno Gomes, Jorge Ribeiro, Ricardo e a Margarida; Bruna A.; Caroline; Lizandra; Daniel, Ingrid e a Bruna P., Ruam e Ramon.

Para Santos (2003c:15) "os consumidores transformam-se em apoios nómadas das mercadorias".

De acordo com a Associação da Indústria de Brinquedos norte-americana, só nos EUA este mercado rendeu em 2005 mais de 20 milhões de dólares (Nery, 2004). Esta indústria cultural infantil, cada vez mais poderosa como podemos observar pelos números apresentados, tem, para além das implicações económicas, uma outra dimensão, a socio-cultural, ou seja, "tem produzido, como que num encerramento, do círculo da negatividade, a ideia de que as crianças vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e reversível e, por consequência, habitam a idade da *não-infância*" (Sarmento, 2000b:156).

Salientamos, de novo que o consumo destes e de outros objectos e produtos terá que se lhes atribuir um valor não só material mas também valor simbólico, já que se tornam numa fonte de identidade para quem os consome, fenómeno que Sklair (1991) denominou por *cultura-ideologia do consumismo*.

Para Waters, temos que considerar que uma cultura globalizada pressupõe "um fluxo contínuo de ideias, de informações, de compromissos e valores e de gostos mediados através da circulação de indivíduos, de garantias simbólicas e de simulações electrónicas" (1999: 120-121). São este fluxos que permitem a ligação de grupos e o contacto entre eles que se encontravam "isolados e homogéneos, obrigando cada um a relativizar-se em relação aos demais. Esta relativização pode assumir quer a forma de uma auto-análise reflexiva, na qual os princípios fundamentais são reafirmados em face de ameaças alternativas, quer a forma de absorção de alguns elementos doutras culturas" (*ibidem*).

As preferências das crianças face aos brinquedos, por exemplo, diferenciam-se em função do género. As meninas preferem as bonecas, especialmente as Barbies, e brincar às escondidinha/pega-pega, macaca/amarelinha e os meninos ao futebol, andar de bicicleta, jogar *playstation* e, no Brasil, soltar pipa/papagaio de papel. Interessa-nos aqui compreender como as crianças, que partilham uma imersão na cultura popular, fornecem recursos simbólicos para a criação, nesta situação, de aparentes diferenças de género. Trata-se, assim, de fazer uma análise do *nível do símbolo cultural*[75] *(*Messner, 2000: 3).

Pela importância que assumiram nesta investigação, seja pelas conversas das crianças, pelos desenhos ou pela própria escolha dos nomes que as crianças escolheram para aparecer neste trabalho de investigação, destacamos a Barbie e o futebol.

A Barbie é provavelmente um dos símbolos mais identificados em todo o mundo como ícone da feminilidade, quase a primeira boneca universal. Surge em 1959 nos EUA (em Portugal ela surgiu em 1984 e no Brasil em 1982). Desde a década de 90 que a *Mattel*, a sua fabricante, utiliza estratégias de marketing bastante agressivas, face às críticas da Barbie como símbolo ocidental, que promove o corpo voluptuoso e a excessiva magreza e o culto ao consumo.

[75] O autor utiliza nos seus estudos três níveis de análise para momentos ampliados entre meninas e meninos: o nível da interacção; o nível do contexto estrutural e o nível do símbolo cultural. Que são processos simultâneos e mutuamente interligados, em que nenhum substitui os outros. Para saber mais sobre o assunto cf. Messner (2000).

A Barbie foi ao longo dos anos sendo reinventada, face aos novos discursos e críticas das feministas mas também para se ir adaptando às novas possibilidade de mercado. As principiais críticas centram-se nos valores que tenta transmitir: a boneca necessita de todo um conjunto de vestuário, acessórios, maquilhagem, carros, telemóveis, casas, etc., o que privilegia o consumismo. Representa a futilidade, corporificando um estilo de vida que privilegia o supérfluo. Faz a apologia de um padrão de beleza homogéneo, branco, anglo-saxónico, magro e loiro e é uma tentativa de globalizar um ideal estereotipado sobre as mulheres. Nos anos 90 a Barbie passa a ter uma enorme variedade de profissões: piloto, engenheira, médica, embaixadora das Nações Unidas, entre outras profissões, multiplica as suas nacionalidades e amigos (em 1997, surge Becky, a amiga paraplégica). Assistimos ao surgimento da *Barbie multicultural*: da *Maiko Barbie* (sociedade gueisha) à *Tano Barbie* (Tesouros de Africa) e passa, juntamente com as Spice Girls[76], a defender a ideia do poder da mulher. Inclusive, em 1999, a *Mattel* lança *Barbie para Presidente* com um vestuário concebido à semelhança do utilizado por Hillary Clinton, em três versões: branca, negra e hispânica. A boneca trazia uma pasta que continha a carta dos direitos das meninas e um programa abstracto que defendia a igualdade, a paz mundial e os direitos dos animais, todas elas áreas políticas tradicionalmente permitidas às mulheres.

Apesar de todas as críticas, em cada ano 120 milhões de exemplares são vendidos em todo o mundo. Mas aqui não se trata de sabermos o que as Barbies significam para as meninas de Barcelos ou Florianópolis até porque, segundo Rand (1998 *cit in* Messner, 2000: 11), tendemos a ser condescendes com as crianças quando analisamos o significado da Barbie e presumimos, muitas vezes, que passa de forma não transformada para as suas mentes e concepções. Pretendemos, isso sim, considerá-la como um *contexto de recepção* (Walters, 1999 *cit in* Messner, 2000: 11), em que meninos e meninas utilizam a Barbie para construir relações intergrupais (entre meninas da mesma sala de aula; delas com outras na escola e fora da escola e entre as meninas de Barcelos e Florianópolis) mas também como símbolo cultural, que propicia discursos sobre a diferença e estabelece fronteiras e cisões: entre meninos e meninas; entre

[76] Grupo musical feminino do Reino Unido mais famoso dos anos 90, e também o que mais vendeu de todos os tempos (1996-2000). Cada membro representava uma característica: Geri Halliwell (*Ginger Spice* ou *Sexy Spice*); Melanie Chisholm (*Sporty Spice*); Victoria Beckham (*Posh Spice*), casada com o jogador de futebol David Beckham; Melanie Brown (*Scary Spice*) e Emma Bunton (*Baby Spice*).

crianças e adultos e entre crianças de Florianópolis e Barcelos e meninas do MST e do MNMMR.



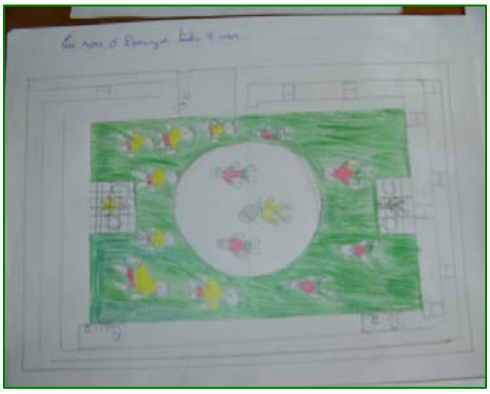


Segundo Messner, desde os anos 90, sobretudo após a publicação da obra de Judith Butler, *Gender Trouble* (1990), tornou-se frequente, entre as feministas académicas, pensar o género não como algo que alguém tem, mas como algo construído situacionalmente através dos desempenhos.

A observação dos desempenhos das meninas e dos meninos pode parecer, numa primeira análise, um confronto entre meninos e meninas, em que cada grupo assume a sua feminilidade ou masculinidade. No entanto, esta tendência à naturalização das diferenças entre meninos e meninas acaba por ser enraizar no senso comum e nas práticas quotidianas, desde vestir menina de rosa e os meninos de azul, por exemplo, até à separação em função de tarefas domésticas "próprias" para meninas ou para meninos, como afirmaram as crianças muitas vezes. Constrói-se, assim, uma narrativa ideológica que naturaliza estas diferentes categorias. No entanto, são construções sociais de género que, por sua vez, se relacionam com a questão do poder. Mas uma análise do contexto estrutural e cultural permite-nos compreender que não há nada de inevitável na escolha das meninas pela Barbie e dos meninos pela bola de futebol, tanto em Barcelos como em Florianópolis. Segundo Messner, a abordagem mais eficaz não é perguntar porque meninos e meninas são diferentes mas antes perguntar como e sob que condições

meninas e meninos se constituem como grupos opostos. A questão do género está sempre presente, construída como tal nas estruturas, nas situações, na cultura, e na consciência das crianças e dos adultos. A questão chave está em saber em que condições o género é activado como um princípio evidente organizando na vida social e sob que circunstâncias é menos evidente (2000:16).

O futebol, mais especificamente o Campeonato Europeu de Futebol 2004 (Euro 2004)[77] foi um acontecimento desportivo importante em Portugal em 2004, e deixou marcas nas crianças que, por sua vez, deixaram marcas nos desenhos e na escolha dos nomes dos meninos para aparecerem no trabalho de investigação. São, na maioria, nomes de jogadores de futebol e estiveram presentes durante todo o trabalho de campo e também posteriormente. Com efeito, nas visitas que continuámos a fazer após o término de trabalho, sobretudo em datas comemorativas como o Natal, Carnaval, Páscoa e final de ano lectivo, os resultados, as tácticas, os *penaltys*, os passes e a vida privada dos jogadores, eram tema de conversa, sobretudo entre os meninos e deles connosco.



«*É o que mais gosto no mundo de fazer…é futebol* – diz o Deco.» (Novembro 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



«*É a melhor equipa* [Portugal]" – diz a Branca de Neve» (28 de Janeiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

[77] Realizou-se em Portugal de 12 de Junho de 2004 a 4 de Julho de 2004.



«*É a festa quando ganhou* [Portugal] – diz o Homem-Agua» (28 de Janeiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).



«*É a minha casa* pra eles [crianças de Florianópolis] …– diz o Power Ranger» (28 de Janeiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).



«*Jogar futebol é que é bom…jogo muito aqui [Escola]* – diz o Homem do Fogo … *não tá acabado…mas depois quando…olha vai assim…pode ser que eles venham cá jogar*.» (27 de Janeiro de de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

O Euro 2004 foi um acontecimento que induziu um "sentimento de pertença e uma vitalidade colectiva" (Gillen *cit in* Nocolaso, 2002:283). Podemos caracterizar o futebol como um *localismo globalizante* (Santos, 2001), um fenómeno que tem as suas raízes na Inglaterra e se globalizou. É "inegável que existe uma profunda relação entre futebol e a vida social e que aquele, em menos de meio século, construiu um verdadeiro património cultural universal" (Coelho, 2001:37).

Esta prática desportiva oferece um conjunto de representações que são partilhadas por um número crescente de indivíduos por todo o mundo. Ora, quando se interage com crianças em contexto escolar, é importante considerar o futebol como um *espaço social educativo de interesse* (Alves *et al.*, 2000:9).

A identidade nacional é construída por uma variedade de actividades quotidianas. O fenómeno da construção da identidade nacional faz-se através de mecanismos e actividades, difusas ou banais, que quotidianamente reproduzem uma ideia de nação, como podemos verificar pela observação do comportamento das crianças: trazem e vestem na escola o equipamento da selecção nacional ou o do clube da sua preferência; desenham campos de futebol, bandeiras ou símbolos clubísticos; conversam e discutem futebol, trocam cromos e tazos[78] sobre futebol, jogam futebol sempre que podem, dentro (bolas de papel servem muitas vezes de bola na sala) e fora da sala de aula, escrevem cartas para as outras crianças sobre futebol, etc.

O Euro 2004, foi um fenómeno que mobilizou pessoas para as ruas, bandeiras nas janelas de casa e dos carros, demonstrações de "patriotismo"e "nacionalismo" nunca antes vistas. Os símbolos, como a bandeira de Portugal ou do Brasil, ou clubísticos (futebol) demonstram uma pertença e podem ser considerados como uma linguagem, como uma prática de representações simbólicas, dando significado e expressão à ideia de pertença a uma cultura nacional (selecção nacional portuguesa ou brasileira) ou de identificação com uma cultura local: Figueirense ou Avaí – Florianópolis; Flamengo - Fluminense (Fla-Flu) do Rio de Janeiro; Porto – Benfica – Sporting – Gil Vicente, em Portugal.

O futebol é um processo de "fidelidade à nascença" para a maioria dos meninos. Várias vezes me mostram os cartões de sócios que seus pais fizeram logo que nasceram, assim como traziam bolas de futebol na mochila para jogarem no intervalo. Podemos considerar o futebol como uma *arte de fazer felicidades fugazes* (Certeau, 1994). No entanto, actualmente o futebol insere-se numa lógica de organização capitalista: hoje, as crianças e os jovens adoptam os jogadores como os seus ídolos…à escala global. Há jogadores que se transformam em marcas altamente rentáveis contribuindo desta forma para a mundialização da cultura futebolística e influenciando as crianças que os vêem como referências de comportamento e ascensão social, como poderemos constatar pelo seguinte diálogo:

> «Conversava com um grupo de meninos no intervalo. O João Pedro tinha trazido uma bola e estavam todos a conversar sobre futebol.
> - *Quero ser jogador de futebol* – diz-me o Super-Homem.
> - *Porquê?* – pergunto.
> - *É fixe, tens BM* [BMW] *e*…- riem-se todos.

[78] Objectos pouco maiores que caricas que têm gravadas imagens dos protagonistas dos desenhos animados da moda.

- *Gajas com mamas* – diz o João Pedro rapidamente. E todos se riem.
- *Eles não foram à escola e dão-se bem* – diz o José Diogo.
- *Mas achas que é preciso estudar?* – pergunto.
- *Pra ser rico não…vamos jogar, anda!* – E lá fui eu tentar jogar futebol. No período inicial ainda foram *condescendentes* comigo mas face à minha incompetência na prática futebolística, pediram-me para ir para junto das meninas» (Nota de campo de 18 de Fevereiro de 2005, 2.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do Primeiro ano).

«As crianças estavam a decidir o que cada criança no jogo levaria para ser identificado com o país que quer representar e o que ofereceria às outras crianças quando se "encontrassem". Alguns rapazes como o Ricardo, Hércules, o Deco, O Zorro e o Super-Heroí e o Nuno, falavam entre eles e propuseram o equipamento da selecção nacional, a camisola do Figo e a bandeira de Portugal seriam os símbolos da criança portuguesa. Todos concordaram. Durante mais de vinte minutos a excitação e as conversas sobre futebol inundaram a sala» (Nota de campo de 20 de Maio de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de todo o mundo).

Podemos considerar que estes objectos reúnem a ideia de nação e da história oficial (Coelho, 2001).

Caracterizar a externalização e a objectivação dos gostos e preferências das crianças em algumas matérias, nomeadamente ao nível dos brinquedos e brincadeiras, alimentação, música e vestuário, é compreender processos que "comparação" que as crianças estabeleceram entre crianças.

Teremos que considerar nestes processos acima descritos as diferentes situações das crianças nos diferentes países e no interior do próprio país. Daqui resulta a necessidade de considerar a heterogeneidade dos mundos sociais e culturais das crianças. Como afirma Kramer (2002:41): "tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância".

3.5. Crianças e o espaço-tempo: que relação?

A modernidade caracteriza-se por uma experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros com possibilidades e riscos partilhados.

Muitos dos processos que se analisam viram-se impulsionados e reforçados pela existência de um espaço mediático que visa a distribuição global das imagens e da informação. A reconstrução mediática do social merece muita atenção uma vez que chega a todo o lado, através da televisão, rádio, jornais, internet, telemóveis de terceira e quarta geração e, assim, "os limites da capacidade de transformação social da nossa realidade quotidiana por parte de ditos meios torna-se difícil de imaginar" (Tejerina,

2003:15). A consequência mais relevante deste fenómeno é a sua capacidade de modificação das nossas categorias de tempo e espaço com e pelas quais ordenamos a nossa experiência. Decisivamente, uma das transformações mais frequentemente associadas aos processos de globalização é a *compressão tempo-espaço*, ou seja, o processo social através do qual os fenómenos se aceleram e se difundem pelo globo, através de uma redução do tempo e de um "encolhimento" do espaço. Contudo, este processo não acontece de maneira linear, gradual ou contínua, mas através de saltos curtos e intensos, provocados por uma sobreacumulação capitalista, o que origina uma mudança rápida e um aumento da incerteza (Harvey, 1989).

Para Boaventura de Sousa Santos, existem três classes e grupos neste processo de compressão tempo-espaço: 1) a classe capitalista global, os que controlam (por exemplo executivos das empresas multinacionais), 2) os subordinados (por exemplo trabalhadores migrantes e os refugiados) e 3) os que contribuem para a globalização mas permanecem prisioneiros do seu tempo-espaço local. Podemos aqui integrar como exemplos de milhões de crianças que contribuem para uma cultura mundial de consumo, mas permanecem, provavelmente para o resto das suas vidas, nos seus espaços vivenciais e quotidianos, como as suas ruas, aldeias ou cidades, *children out of space* (Lee, 2001:57).

A infância é, assim, perspectivada como espaço-tempo, ou seja, o tempo da infância é simultaneamente a "convocação de um espaço específico que confere materialidade próprias às relações sociais que nele têm lugar" (Santos, 1988). Quando vivemos não só numa *quotidianeidade consumista* (Pais, 2002) mas também consumimos as mesmas marcas globais, como afirmámos nos pontos anteriores, o consumo tornou-se um fenómeno global. Apesar disso, a produção desses objectos e produtos globais pode estar localizada, dependendo das vantagens dos custos, por exemplo:

- Nas crianças que estão presas aos teares na Índia, contribuindo para uma cultura mundial de consumo de vestuário;
- Nas crianças portuguesas que cosem sapatos no domicílio ou nas fábricas de "vão-de-escada", contribuindo para uma cultura mundial de consumo de calçado;

- Nas crianças indianas que ficam presas a tradições como os *casamentos na idade da inocência*[79], apesar da oposição dos activistas pelos direitos das mulheres (Comissão Nacional das Mulheres) e pelos direitos das crianças contra esta forma de repressão e discriminação. As crianças ficam presas ao seu espaço-tempo doméstico onde "as relações de poder estão dominadas por uma forma de poder, o patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres" (Santos, 1994:260) e as crianças.

- Nas crianças filipinas ou tailandesas vítimas de exploração sexual, contribuindo para uma cultura mundial de consumo sexual, sobretudo oriunda dos países centrais;

- Nas crianças de Caxemira ou do Paquistão que cosem as bolas com que se jogam os campeonatos oficiais de futebol, contribuindo para uma cultura mundial do desporto, que arrasta multidões;

- Nas crianças 'catadoras' de produtos aproveitáveis nas lixeiras do México ou de outros países latino-americanos e países de leste, contribuindo para uma cultura mundial de consumo de material informático e vidro.

- Nas crianças africanas que são raptadas e assassinadas, contribuindo para uma cultura mundial de tráfico de órgãos.

- Nas crianças indígenas do Brasil, que reivindicam o direito à terra, à não redução do seu território e à luta pela demarcação das terras, espaço do mercado controlado por fazendeiros, posseiros (pequenos agricultores), garimpeiros (homens que trabalham na extracção de pedras preciosas, ou de ouro, nos terrenos de aluvião ou quebram cascalhos procurando metais preciosos) e empresas que vão destruindo a sua cultura e modos de vida (agricultura de subsistência ameaçada, auto-sustentabilidade ameaçada, língua e costumes ameaçada, etc.), contribuindo para o crescimento da indústria madeireira e dos grandes latifundiários.

- Nas crianças do MST que continuam presas a uma promessa de reforma agrária e à mudança do modelo económico e à transformação da estrutura social no seu todo, contribuindo para o aumento de poder das multinacionais e dos interesses agro-pecuários.

[79] Os casamentos infantis são uma prática secular proibida desde 1929 na Índia, no entanto continuam a ser prática, sobretudo nas zonas interiores e rurais.

- Nas crianças de e em situação de rua que continuam a viver nas ruas e a ser vítimas de violência social e policial, contribuindo para uma cultura turista "limpa", como diz a música do Gabriel Pensador, *O Resto do Mundo*: *Eu sou sujo eu sou feio/ eu sou anti-social/ Eu num posso aparecer na foto do cartão postal/Porque pro rico e pro turista eu sou poluição/Sei que sou um brasileiro/ Mas eu não sou cidadão*.

Estes são espaços-tempos que se caracterizam pela sua aneutralidade, não linearidade e heterogeneidade. As escalas em que habitualmente identificamos os fenómenos, os conflitos e as relações são afectadas por turbulência. Um exemplo da turbulência das escalas é o fenómeno da violência urbana no Brasil, "quando um menino de rua vai à procura de abrigo para passar a noite e, em consequência disso, é morto por um polícia (…), o que temos aí é uma explosão imprevista da escala do conflito" (Santos, 2003c:14-15).

3.6. Globalização da infância: Um novo cenário?

Em termos institucionais, os organismos mundiais de decisão políticas (como a ONU e o G8) e as instituições financeiras internacionais (como o FMI e o BM) coexistem "com dispersas redes de articulação e mobilização transnacional de movimentos sociais ou formas privadas, tanto locais como transnacionais, de regulação de conflitos e das relações sociais e económicas" (Pureza e Ferreira, 2002:11).

Há autores que defendem a existência de uma consciência colectiva, a economia cultural global (Appadurai, 1990) que resulta de representações produzidas através de rituais globais que, por sua vez, induzem um sentimento de pertença e uma vitalidade colectiva que dá significado ao todo. Da diversidade de representações metafóricas globalizadas, as imagens mentais globalizadas, que circulam nas paisagens mediáticas globais, podem-se destacar, segundo a teoria de Appadurai, os seguintes cenários[80]: os *etnocenários* ou *mobilidade dos indivíduos*; *tecnocenários* ou *circulação de tecnologia*; *cenários financeiros* ou *circulação do capital*; *mediacenários* ou *circulação da informação*; *cenário do sagrado* ou *circulação de crenças* e dos valores religiosos e *cenários ideológicos* ou *circulação das ideologias políticas e dos sistemas de valores*.

[80] S*capes* no original.

Para além destes sectores que Appadurai indicou como aqueles onde os desenvolvimentos acontecem, Waters (1999) acrescenta, entre outros, o *etnocenário*, que tem a ver com o cosmopolitismo e um espírito nacionalista; o *cenário económico* ou a *distribuição global da imagem e da informação* e o *cenário do lazer* ou o turismo universal e o fim do turismo.

Poderemos falar de *childscape*? De um cenário da infância?

Segundo Prout (2005:7), a infância é influenciada pela desestabilização das instituições na vida social moderna. E essa desestabilização influenciou a distinção entre adultos e crianças e alterou as formas tradicionais de representar as crianças, os discursos e nas imagens. Defende este autor que as crianças deixam de ser consideradas como criaturas inocentes e dependentes e passam a ser consideradas comos seres activos e com competências para a participação social. Considera ainda que a noção moderna de infância se modifica de acordo com as condições sociais e económicas que a produzem. No centro deste processo está a ideia da diversidade da infância, que é um aspecto cada vez mais visível, mas que tem um efeito paradoxal na constrição local da infância: a homogeneização e a diferenciação. Como resultado deste paradoxo, afirma o autor, surge a fragmentação e a alteração das noções do que a infância é e do que deve ser.

A ideia de uma infância globalizada poderá correr o risco, se não se incluir na discussão a questão da diferença e da multiculturalidade e a diversidade de infâncias, de se transformar numa paisagem homogénea, opaca, fechada em si mesma, que não considera a especificidade de lugares específicos. Alternativamente, deve considerar-se uma *concepção de infância* (Archard, 1993) que postula uma distinção das crianças em relação aos adultos mas salienta também as diferenças entre elas.

Neste contexto tem que se referir, necessariamente, o papel que diversas ciências, nomeadamente a Sociologia da Infância, têm assumido na luta por uma mudança de paradigma, que considere as crianças actores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional, enfim, o reconhecimento crítico da alteridade da infância (Sarmento *et al.*, 2004; Madeira, 2005), a desconstrução de uma imagem abstracta da infância e, ainda, a negação da ideia de considerar o grupo das crianças como um grupo homogéneo, como a projecção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir.

Se, por um lado, a infância se tem demarcado por um conjunto de transformações positivas, por outro, ainda persistem factores de desigualdade e exclusão, como vimos

anteriormente. A infância é uma categoria social concebida e caracterizada como dependente, plural, inconstante e de futuro incerto.

Teremos, ainda, que considerar as diferentes situações das crianças nos diferentes países e no interior do próprio país, pelo que a designação de "infâncias" é mais precisa; daqui resulta, também, e daí a necessidade de considerar a heterogeneidade dos mundos sociais e culturais das crianças, desobstruindo a ideia da globalização da infância por si mesma (Boyden e Ennew, 2001).

A globalização implicou, de algum modo, uma homogeneização das ideias do que deve ser a 'infância ideal' e que necessita de ser rapidamente combatida e alterada, nomeadamente a tese da *morte da infância* (Meyrowitz, 1985; Postman, 1983; Frønes, 1994) e as teses que questionam a existência real da infância e a ideia de que a reivindicação do poder para as crianças precipitou a crise das relações de poder no mundo contemporâneo (John, 2003). Além disso, a produção de conhecimento sobre a infância e sobre as crianças tem sido feita sobre as imagens que temos de infância e não a partir da realidade social das crianças (Ferreira, 2000).

Diduck (1999) defende a existência de uma crise moral que deriva do facto de haver um número crescente de crianças que agem de modo não infantil e profundamente violento, que confere à infância uma independência, autonomia e auto-interesse que se mostra incompatível com a natureza do conceito de infância, como definido nos séculos XIX e XX. A violência assemelha-se a um caminho de fuga, uma espécie de abrigo dos malefícios das novas formas de vida sugeridas pela ética capitalista e transmitidas pelos meios de comunicação social. No entanto, a crise moral, sendo originária da sociedade adulta, não é um prenúncio da morte da infância, mas sim o resultado não só da sua transformação mas também da transformação da sociedade.

Estamos ancorados a uma imagem do que é a infância e do que ela deve ser, Fass (2003) defende que a infância é um ponto crítico de contenção social, um profundo teste de autonomia cultural e uma referência emocional básica para todos os que reflectem sobre os diversos significados da globalização. Afirma ainda que há uma tendência para a mudança que afecta os espaços mais íntimos, que são as práticas infantis, onde cultura e as memórias são construídas. Segundo a autora, isso acontece por duas razões: uma que resulta do papel estratégico da infância, do processo de socialização e, assim sendo, dos meios pelos quais cada sociedade tenta proteger a sua própria identidade; e outra é

que nas sociedades modernas ocidentais a infância foi investida de um enorme poder simbólico[81].

São várias as marcas que actualmente existem para o culminar da infância e passagem para outro grupo geracional, sobretudo as que estão expressas nos códigos legais.

> Menos ambíguo é o facto de as expressões que reflectem o modo como a sociedade vê a infância tenderem a ser vagas e românticas. As crianças são, por exemplo, "o futuro". Quando desmontadas, tais expressões funcionam mais como indicadores das necessidades da sociedade do que do modo como a sociedade realmente vê as crianças. E são péssimos indicadores do que os miúdos realmente pensam de si mesmos (Graue e Walsh, 2003:55).

Como anteriormente referimos, a situação mundial da infância é trespassada por muitos problemas, tensões e incapacidades, sobretudo, as que estão (ainda) associados à ausência de garantia dos direitos.

3.7. "À Procura Da Terra Do Nunca"? O Caso Dos Direitos da Criança

Desde finais do século XIX vários movimentos têm encetado acções, lutas, reivindicações e estratégias contra os mecanismos sociais, políticos, culturais, jurídicos e económicos relacionados com a desigualdade geracional. Se nos limitarmos aos países centrais pode dizer-se que há a consagração formal, como já referimos anteriormente, de um conjunto de direitos das crianças, conseguida mediante mudanças introduzidas na legislação. A expansão do discurso da promoção dos direitos das crianças foi penetrando nas instituições sociais e políticas, todavia estamos muito longe de uma situação ideal e plena no respeito desses direitos. É, no entanto, importante caracterizar o processo de constituição dos direitos da criança conducente ao modelo jurídico-normativo com um âmbito global que actualmente existe, a CDC.

Há actualmente um amplo e intenso espaço de discussão sobre os direitos da criança. Não sendo uma discussão recente, assume hoje contornos mais complexos. Essa discussão tende a transformar-se numa questão global; contudo, tem que ser feita num contexto que vá para além dos limites da globalização hegemónica neoliberal, que

[81] Fass (2003:1 e segs) identifica, a partir da análise da sociedade americana, três temáticas significativas centradas nas crianças: trabalho infantil, o papel do brincar no desenvolvimento da infância e o problema da sexualidade. As três dão origem ao que a autora denomina do contemporâneo *youth complex*.

considera que as nossas sociedades já são pautadas pela ordem e pelo progresso, carecem apenas de consolidação. Mas a procura da emancipação social, através do direito, é uma questão contra-hegemónica (Santos, 2003c:11).

A legislação para proteger as crianças tem o seu marco importante no século XIX, quando a criança foi objecto do primeiro diploma legal que estabelecia o limite mínimo de idade para o trabalho nas minas de carvão. Em 1842, o *Mines Act* abolia o trabalho para as crianças com menos de 10 anos e, mais tarde, em 1844 o *Factory Act*, reduzia o tempo de trabalho para as crianças em idade escolar, na Inglaterra que, como a Bélgica e a França, se mostraram pioneiras nesta matéria. Podemos afirmar que se passou:

> da *descoberta da infância* e do seu afastamento do mundo dos adultos, na sociedade como no direito penal (séculos XVI - XVIII), à *descoberta da protecção à infância* (fim do século XIX - XX), *à descoberta dos direitos do homem* (fim do século XVIII, e, sobretudo, segunda metade do século XX, depois *à descoberta dos direitos das crianças e dos jovens* (como aplicação dos direitos do homem aos menores, nos últimos 20 anos do século XX) (Queloz, 1990:55).

Será o século XXI o tempo-espaço da promoção e da garantia dos direitos da criança? Será este o período de construção de um novo paradigma que deixe de considerar os direitos da criança como *direitos extras* (Leach, 1994), ou seja, direitos específicos de um grupo social e que se constroem à custa de outros direitos?

Embora a ONU tenha proclamado a Declaração dos Direitos do Homem a 10 de Dezembro de 1948, já em meados do século passado, os temas específicos da Infância não figuravam nela; só em 1959 a Assembleia-Geral das Nações Unidas promulga a Declaração dos Direitos da Criança[82].

O ano de 1979 foi também importante porque se celebrou o Ano Internacional da Criança. Um grupo de trabalho das Nações Unidas, por proposta do governo polaco[83], começou a preparar uma Convenção dos Direitos da Infância. Mas, só em meados do século passado, com a adopção pelas Nações Unidas, em 1989, da Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança, a criança passa a ser considerada como cidadão dotado de capacidade para ser titular de direitos (Tomás, 2002). A CDC foi rapidamente adoptada e foi seguida pelo Programa de Acção para a aplicação da

[82] Sobre o processo, a discussão do texto e da terminologia da CDC, cf. Monteiro (2002).

[83] Polónia foi o primeiro país, em 1783, a proibir os castigos corporais na escola e Janusz Korczak **(**1878 - 1942), o nome com que se tornou internacionalmente o conhecido médico pediatra e educador Henryk Goldszmit, pioneiro do reconhecimento dos direitos da criança.

Declaração Universal sobre Sobrevivência, Protecção e Desenvolvimento da Criança, na Cimeira Mundial da Infância, em 1990.

A CDC (1989) promoveu um mecanismo de *harmonização* (Cortesão e Stoer, 2001:372) relativamente à concepção de que as crianças têm direitos. E reconstruiu o espaço jurídico de cada país, o que pendeu para uma determinada uniformização, criando dessa forma relações de reconstrução. O facto de ser o documento internacional mais ratificado pressupôs todo um conjunto de alterações nas legislações nacionais e na concepção de infância, apesar de se poder especular que a CDC foi rapidamente ratificada por um grande número de países porque estes sabiam que após ratificação o seu não cumprimento não traria repercussões (Jones, 2005:337). A "ocorrência paralela e simultânea do mesmo fenómeno em diferentes países não faz dela um fenómeno global, a menos que as causas endógenas, diferentes de país para país, tenham entre si afinidades estruturais e partilhem traços de causas remotas, comuns e transnacionais" (Santos, 2001: 92). Será o caso dos direitos das crianças?

A CDC veio conferir uma maior visibilidade às modalidades de internacionalização e de articulação entre as três escalas (local, nacional e transnacional) no domínio dos direitos da criança e criar para a infância um quadro jurídico e simbólico que tornou possível uma melhoria de vida das crianças e o seu reconhecimento como actores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico.

Podemos por conseguinte afirmar que os anos 80 e 90 do século passado podem ser considerados como duas décadas de intensa codificação dos direitos e de criação de uma justiça social para as crianças, traduzidas nas respectivas políticas.

Há casos em que a produção legislativa resulta de um processo de cooperação entre "as forças, local, nacional e internacional para a promoção do bem-estar da criança de baixa renda" (Rizzini, 2004:19), como é o caso do Brasil com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No 8.069, de 13 de Julho de 1990) que nasceu da ampla discussão entre "organização governamentais e não-governamentais, universidades, militantes e grupos de base, incluindo alguns ligados à Igreja católica" (*ibidem*).

Para J. Hillary, da Fundação *Save the Children* (2002), o mundo parece estar a afastar-se do compromisso de criar um melhor futuro e que os compromissos assumidos estão a desvanecer-se. A autora destacou ainda o facto de a Somália e os EUA não terem assinado nem ratificado a CDC, sendo que sem o suporte de todos os países do mundo é difícil validar o acordo global. Até à data, afirma, nenhum representante oficial dos EUA esteve disponível para discutir o caso, por conseguinte, nenhuma razão foi

avançada para a recusa em assinar a CDC. Apesar das várias campanhas promovidas para que os EUA ratifiquem a CDC, como aconteceu no Encontro *A Convenção dos Direitos da Criança: Mobilizando Comunidades para a Ratificação*, que decorreu em 2006, em Washington, isso ainda não se verificou.

É óbvia a falta de prioridade prática em implementar e promover os DC, a quase todos os níveis. A constituição da CDC necessitou de muitos anos de trabalho, a passos demasiadamente lentos. Se por um lado, as convenções e os tratados internacionais reforçam e legitimam o trabalho de base na sua condição de documentos ratificados pelos governos, por outro, esses mesmos documentos têm um escasso impacto sobre a população infantil, e a mera ratificação não oferece garantias futuras de implementação. De facto, se não houver supervisão da forma como cada país promove e garante a CDC, para além da realização periódica de Relatórios[84], é fácil que daqui a uma década possamos ainda dizer que é o documento internacional mais ratificado. E apenas isso. Isto acontece, sobretudo, quando há alguma discrepância entre a lei escrita e a sua aplicação, entre a "*law in books* e a *law in action*, [o que] é uma característica do Estado moderno, abundantemente demonstrada pela sociologia do direito" (Santos, 1993:39), e é endémica no caso de Portugal e do Brasil. Além disso, a aplicação de alguns direitos civis às crianças, na CDC, demonstra que esta visão não é universalmente aceite devido à perspectiva dual das crianças, como cidadãos individuais, por um lado, e como dependentes por outro. A ambiguidade caracteriza a posição das crianças, já que são invisíveis como indivíduos do ponto de vista estatístico e legislativo e subalternas relativamente aos seus pais; no entanto, as crianças têm sido os alvos crescentes dos sistemas distributivos de direitos e de intervenção estatal (Näsman, 1994).

A partir da tradicional distinção entre direitos de protecção, de provisão e de participação[85] - os *três P* que caracterizam a Convenção (Cantwell, 1992; Soares, 2000,

[84] A nível nacional, as políticas públicas têm obrigação de liderar o processo de mudança, já que todos os governos que ratificam a Convenção, comprometem-se a submeter ao Comité Internacional para os Direitos da Criança (CIDC), dois anos após a ratificação, enviando relatórios sobre as medidas que tomaram no sentido de adaptar as leis, as políticas nacionais e as práticas aos princípios da Convenção. O Comité analisa esses factos, recolhendo igualmente o testemunho das ONG's e discute com cada país os resultados obtidos em matéria de direitos da criança. As observações do Comité são tornadas públicas. O processo repete-se cinco anos depois.

[85] Analisando os conteúdos da Convenção, três elementos principais são considerados: 1. O Preâmbulo, que recorda os princípios fundamentais das Nações Unidas, tratados e declarações relativas aos Direitos do Homem reafirma a necessidade de dar protecção jurídica e não jurídica à criança e ressalta a importância do respeito dos valores culturais da comunidade da criança e a responsabilidade da família no que diz respeito à protecção e assistência; 2. Os artigos de fundo, que definem as obrigações dos Estados Parte que a ratifiquem ou aprovem. Neles se pode encontrar um conjunto de: Direitos básicos (nome, nacionalidade, família); Direitos ao desenvolvimento pessoal (educação, ócio, saúde, segurança social, qualidade de vida); Direitos a uma protecção especial (para as crianças em situações particulares, deficientes, refugiados, membros de uma minoria ou habitantes de

2005) -, Mary John (2003:45) propõe a análise e a discussão sobre a Convenção introduzindo um quarto *P*, o de poder. A autora considera que só desta forma se poderá compreender os tradicionais 3'P assim como a posição da criança global neste século. Faz referência às crianças de rua, nomeadamente ao facto de elas não gozarem de direitos de protecção e provisão. Contudo, trabalham para si próprias, protegem-se mutuamente e a forma como operaram desafia a hegemonia da infância do norte e ocidente (2003:46).

Para Smith (1997:316), muitos dos direitos básicos à protecção, a provisão e à participação são universalmente reconhecidos. O problema reside na forma como são, ou não, colocados em prática. Podemos afirmar que a vida das crianças melhorou significativamente nas últimas décadas e que muitas mudanças continuam em curso, contudo:

> elas demandam tempo e condições adequadas para se impor, a despeito das resistências e obstáculos. Transformar as práticas autoritárias, paternalistas e discriminatórias que têm caracterizado a assistência à infância em muitos países é um desafio considerável. O primeiro passo é tratarmos de implementar as leis e acordos já aprovados e ratificados (Rizzini, 2000:34).

O espaço de discussão dos DC e da CDC é um *espaço agonístico legítimo* (Nunes e Matias, 2003), ou seja, um espaço "onde se confrontam concepções distintas ou opostas do problema em debate, bem como os actores [que são legitimamente admitidos nesse espaço] que dão voz a essas concepções" (*ibidem*).

Na comunidade científica não há consenso quanto aos DC. Goldstein (1979, 1996 *cit in* Freeman, 2000) defende que o único direito que deve ser concedido às crianças é terem pais autónomos, ou seja, estamos perante a defesa da ideia da não intervenção do Estado na família. A intervenção estatal, segundo o autor, pode influenciar a crença da criança sobre a omnisciência e poder dos seus pais. Etzioni (1993 *cit in* Freeman, 2000) defende a tese de que há um excesso de direitos das crianças em detrimento das suas responsabilidades e deveres. Wardle (1996) critica os que defendem os direitos da criança, considerando que estão a subestimar o casamento e a parentalidade e

---

uma região desfavorecida); Direitos que os protegem da exploração e abuso (trabalho, sexo, droga, venda, sequestro, guerra, maus tratos, tortura, privação de liberdade e pena de morte); Direitos que garantem as liberdades fundamentais: de opinião, informação, associação, vida privada, religião, consciência e o respeito das tradições e valores culturais. A tradicional distinção entre direitos de protecção, de provisão e de participação: os três p que caracterizam a Convenção) (Cantwell, 1992:121 e segs). As disposições de execução: que definem as condições para a entrada em vigor e aplicação da Convenção.

sobrevalorizar a capacidade de os direitos da criança produzirem mudanças. Considera ainda que definir as relações pais-crianças em termos de direitos desvaloriza as reais necessidades das próprias partes.

Os comunitaristas (Etzionni, 1993, Mary Ann Glendon's, 1991, Bellah, 1991, Galston, 1991, Sandel, 1982 *cit in* Freeman, 2000) são também críticos dos direitos para a infância declarando que a causa de muitos problemas sociais pode ser atribuída à ideia de defesa dos direitos e à negligência dos deveres das crianças.

A dimensão absolutista dos direitos é outro argumento apresentado por Mary Ann Glendon (1991 *cit in* Freeman, 2000). Para a autora, os direitos debilitam o discurso político porque estão associados a características individualistas e a valores indesejáveis, como o egoísmo. Afirma que será necessário atribuir aos direitos uma dimensão de sociabilidade de forma a combater o individualismo e a promover a participação na vida comunitária. A sua preocupação vai para os efeitos dos direitos nas responsabilidades. A autora identifica ainda algumas ausências no conjunto dos direitos das crianças: os direitos da criança com dificuldades; os direitos das crianças *gay*, etc.

Outros autores, fundamentalistas cristãos, como Robert Karolis (s/d) consideram que, actualmente, a CDC é utilizada para minar e destruir todos os direitos legitimados que as crianças têm de protecção da família e dos adultos. Crítica o facto da alteração das legislações nacionais, ao ratificaremm a CDC, e considera-a uma imposição estrangeira e um ataque à soberania nacional. Afirma que a CDC é uma das mais *vis* decepções algumas vez perpetradas contra a humanidade, porque tenta esbater as diferenças entre adultos e crianças. Critica ainda o facto de os adultos jogarem com as crianças e de falarem e as tratarem como iguais. Para o autor, os adultos transformaram-se desta forma em *crianças grandes*. É um indício, defende o autor, da destruição da infância e a CDC faz parte dessa estratégia.

A infância como categoria social transformou-se de acordo com as mudanças sociais, nomeadamente os efeitos dos processos de globalização. As crises contemporâneas que rodeiam a construção da infância resultam, em parte, da forma como as fronteiras entre crianças e adultos são estabelecidas, que alguns autores reclamam ser cada vez menores (Meyrowitz, 1985), o que tem implicações relevantes no modo como, por exemplo, a justiça e os direitos das crianças se teorizam e implementam (Aitken, 2001).

Freeman (2000) considera que estas posições, apesar de influentes, são simplistas, porque não consideram outras dimensões como a autonomia, sendo também adversas

aos interesses da criança. São concepções de dominação, de não-reconhecimento e de desrespeito dos adultos pelas crianças. Além disso, desconsideram a ideia de as crianças terem direitos de participação. A questão dos DC e a promoção dos direitos de participação aponta para a necessidade de a intervenção não se esgotar em medidas limitadas, como algo pontual e não-concertado, apenas simbólico. É uma abordagem que facilmente se esgotará, uma vez que não se trata de uma racionalidade técnica pontual, "mas uma racionalidade instrumental própria do capital" (Rustin, 1994 *cit in* Acselrad, 2004:24).

Além disso, o discurso que tem predominado sobre os DC é o das preocupações legalistas, muitas vezes em detrimento das complexidades estruturais, das condições sócio-económicas e político-culturais. Tem havido uma tentativa de monopolizar o discurso no sentido de estabelecer aquilo que se pretende que seja a infância, uma espécie de ideal de infância; podemos ver essa tentativa, por exemplo, na análise dos relatórios produzidos pelos vários países que ratificaram a CDC[86]. Coloca-se ainda outra questão, que é a da apropriação social e política pelos governos e por organizações e instituições do discurso dos DC e do seu melhor interesse da criança.

3.7.1. Olhar por dentro os direitos da criança: Progressos…

É sobretudo a partir da CDC que assistimos a um conjunto de progressos na situação mundial da infância, a saber:

Teóricos/epistemológicos: nas sociedades contemporâneas a discussão sobre os direitos da criança conseguiu alcançar uma maturidade de discussão, respeitabilidade e complexidade. Mesmo privilegiando a referência jurídica, essas discussões são feitas noutros campos do saber e já não apelidados como 'utopias sem sentido' ou meras iniciativas 'politicamente correctas'. A ideia de que as crianças possuem direitos e que os adultos devem respeitar e ajudar a promovê-los, influencia as políticas governamentais, as políticas legislativas, as políticas do terceiro sector e as práticas dos profissionais (Franklin, 2002).

Em parte, esta respeitabilidade reflecte um interesse científico e académico crescente no estudo da infância, das crianças e da sociedade. Uma vasta produção científica nesta área ajudou a popularizar a emergência de um novo paradigma

[86] Para consultar os Relatórios cf. http://www.crin.org/

relacionado com as crianças e com a infância (James e Prout, 1990). A infância é agora considerada como uma construção social e não o resultado de um processo biológico. Não assume uma forma universal em todas as sociedades, reflectindo particularidades de classe, género, etnia e outras relações culturais. As relações sociais das crianças são dignas de estudo e não meras construções do adulto; elas são agora vistas como pessoas que ajudam activamente a moldar as vidas sociais, bem como as de outros, as da sociedade das quais são membros.

Políticos: os direitos da criança têm vindo a ganhar terreno nos meandros políticos, para o verificar basta consultar as agendas e ouvir as promessas eleitorais. Há alterações, episódios esporádicos, sobretudo os que são mediatizados, de alguma mobilização política e da sociedade, mas que não se traduzem numa mudança concreta nas condições de vida das crianças nem na promoção dos seus direitos.

Jurídicos: a noção paternalista de que 'o melhor interesse da criança[87]' tem de ser protegido foi sendo gradualmente substituído pelo princípio de que a criança tem direito a expressar as suas opiniões, e os seus desejos devem ser tidos em conta nas decisões legais que lhe digam respeito. O desenvolvimento legal mais significativo foi a incorporação da Convenção Europeia na lei interna de cada país. Houve alteração das legislações nacionais devido à ratificação da CDC como um fenómeno de *transnacionalização do campo jurídico* (Santos, 1995:274).

Institucionais: nesta área, aponta-se o desenvolvimento de uma multiplicidade de instituições e organismos que defendem os direitos da criança, como *end punishment of children* ou *children's rights officers*, entre muitos outros.

Internacionais: a CDC estabeleceu um quase consenso global relativo aos direitos mínimos para as crianças. A centralidade da CDC nas discussões acerca dos direitos da criança é evidente.

[87] A terminologia jurídica surgiu pela primeira vez no Código Civil Napoliónico de 1804.

3.7.2. Mas será a Convenção um texto jurídico inflexível e imutável?

Dezassete anos após do seu nascimento, é necessária uma reflexão e revisão aprofundadas do funcionamento da CDC, em relação, por exemplo à melhoria da sua eficácia e à adaptação às mudanças que se produziram nas sociedades contemporâneas, nomeadamente no que se refere às discussões e ecos críticos que se fazem ouvir dentro dos países que ratificaram a CDC e que é preciso ter em conta. Por exemplo, a Organização da Unidade Africana (OUA - 1963) substituída pela União Africana (2002) foi a primeira organização regional a adoptar o seu próprio tratado sobre os Direitos da Criança na Africa. Moçambique adoptou a sua própria Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana na 5ª sessão Assembleia Popular.

Simultaneamente, é um erro alimentar na Convenção "as mesmas expectativas fundadas nas legislações internas. Por natureza, é mais difícil assegurar a cooperação eficaz e aplicação uniforme ao nível internacional e, na ausência de uma autoridade supranacional, exige actuação a vários níveis" (Duncan, 2001:29).

Para Bissell (2001), os Estados-nação que participaram na preparação e depois ratificam a CDC são os autores e guardiãos da globalização da infância. Contudo, a questão continua a ser a de saber se os Estados-nação, na era da globalização, têm realmente poder ou autoridade para agir segundo a responsabilidade que lhe é atribuída, problemática que se insere no debate mais amplo sobre a questão da soberania do Estado, interna e externa (Reinicke, 1998; Canclini, 1999; Sorj, 2004).

Se tivermos em consideração a definição de paradigma avançada por Kuhn, "vemos que ele corresponde à de um sistema de proposições que, por orientarem as investigações de um dado conjunto de membros de uma comunidade científica, se constituem em objectos de *crenças colectivas"* (1981 *cit in* Pais, 2002:41). Se todos afirmarem e defenderem a perspectiva de as crianças como actores sociais, ela transforma-se numa crença colectiva?

Se, por um lado, os direitos das crianças foram sendo progressivamente adoptados e aplicados nos diferentes países porque os estados partilham o mesmo sistema interestatal e as transformações políticas são em parte condicionadas pelo desenvolvimento económico, "por outro lado, estas mesmas razões, sugerem que a evolução varia significativamente de Estado para Estado, consoante a posição deste no sistema interestatal e da sociedade nacional a que respeita no sistema da economia - mundo (Santos, 1996:22).

A conquista de um corpo de direitos para as crianças, apesar de ser considerado um dado adquirido, pelo menos teoricamente, para grande parte da sociedade ocidental, apresenta-se ainda hoje em muitos contextos civilizacionais num estado muito próximo daquele que caracterizou o início do percurso de construção de tais direitos, nomeadamente os direitos de participação.

De entre as várias dimensões dos direitos da crianças e da CDC que podem ser pensados de forma crítica, apresentamos a seguir alguns:

a) Definição legal e aplicabilidade

Da definição legal ao conhecimento e à aplicabilidade dos direitos da infância vai um longo caminho onde se encontram alguns obstáculos que são determinantes para condicionar a visibilidade dos mesmos na vida das crianças. Alderson (2000) identifica alguns destes obstáculos quando enuncia as seguintes características dos direitos:

- os direitos são limitados, uma vez que, como conceito legal, atribuem às crianças liberdades e responsabilidades que, de acordo com os contextos, interesses e limitações, podem ser camuflados ou então honrados. Por exemplo, os pais não podem ser processados por não amarem os filhos; podem no entanto ser condenados por negligência ou abuso, já que as crianças têm o direito de ser protegidas.

- os direitos são aspiracionais, ou seja, não são completamente realizáveis, estando dependentes de um conjunto de variáveis que vão desde o domínio económico ao social, passando ainda por outros, como por exemplo o domínio moral e/ou convencional;

- os direitos não são absolutos, ou seja, são condicionados pelas capacidades das próprias crianças, pelas obrigações dos pais ou de outros responsáveis e pela própria lei;

- os direitos são partilhados, ou seja, no processo de reconhecimento e apropriação dos direitos, é indispensável considerar que cada um de nós tem igualdade de oportunidades e, por isso mesmo, este processo individual tem também que ser assumido como um processo colectivo, onde se reconhece a importância e a dignidade de todos, neste caso das crianças e também dos adultos.

Considerando os inevitáveis constrangimentos da aplicabilidade dos direitos nos quotidianos infantis acima identificados, podemos também afirmar que eles estão estritamente ligados à acção, ou à sua ausência, dos adultos que com as crianças partilham tais quotidianos.

Além disso, há direitos que mascaram realidades que estão para além da lei, tais como a opressão. Quem detém o poder pode manipular o sentido dos direitos como bem quiser, porque a CDC contem muitos conceitos vagos, indeterminados, ambíguos e altamente contestados (Nelken, 1998; Van Bueren, 1998; Freeman, 2000).

A discussão científica sobre os DC e a CDC tem-se centrado sobretudo na natureza conceptual, nomeadamente: na diferença entre direitos e valores (Smith, 1997); em preocupações relativas à legitimidade das crianças na reivindicação dos seus direitos (Alderson, 2000; Freeman, 2000; Franklin, 2002; Soares, 2005); no estabelecimento de escalas de classificação dos direitos (Rogers e Wrightsman, 1978; Hart, 1992; Trilla e Novella, 2001; Reddy e Ratna, 2002; Soares, 2005); nas competências das crianças (Hutchby e Moran-Ellis, 1998; Ferreira, 2004b); na discussão dos direitos políticos das crianças (*Children's Rights Alliance for England*; Franklin, 2002; Sarmento *et al*., 2005); na criação ou alteração de mecanismos que promovam e garantam os DC, por exemplo a criação de comissários das crianças, de gabinetes para os direitos da criança, de grupos de defesa dos direitos da criança, de observatório da infância, etc.

b) Conceitos, terminologia e interpretações

Outra questão que se levanta da análise crítica da CDC (1989) é o seu art.º 12, que salvaguarda a ideia de participação:

> 1.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.
>
> 2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

A CDC refere que todas as crianças capazes de formular um juízo próprio têm direito a expressar a sua opinião nos assuntos que asafectam; contudo, há alguma ambiguidade sobre a forma como, o mundo adulto, é entendida a questão da participação. Ao salvaguardar a *capacidade de discernimento* como faculdade indispensável para aceder à participação da criança no quotidiano, permite uma diversidade de interpretações dependentes dos objectivos dos adultos envolvidos, para além de que protela o acesso da criança ao exercício da participação (Smith, 2002; Tomás e Soares, 2003). Mais ainda, quando, na maioria das vezes, se tende a naturalizar

e idealizar a infância e os mundos sociais e culturais das crianças, torna-se necessário desconstruir essas premissas, o que "implica questionar a sua relação com os adultos, inscrevendo na ordem política mais vasta que constrange as suas vivências" (Rocha *et al*., 2000:5).

Coloca-se o mesmo problema para o termo *maturidade*. Lucchini afirma que "a maturidade é definida por competências cognitivas e capacidades de empatia. A criança é, então, capaz de antecipar o que se espera dela e, por conseguinte, é também capaz de decidir se quer ou deve responder a estas expectativas" (2003:12).

Para Geißler (2001:11) que se baseia no princípio de indivisibilidade dos direitos humanos, já que formam uma unidade, todos os direitos na CDC podem ser um assunto de uma queixa individual. Contudo, não reflectem a visão prevalecente na jurisprudência internacional, de acordo com a qual os direitos civis e políticos podem ser obtidos por acção legal mas os direitos económicos, sociais e culturais não o podem ser (ou apenas o podem numa extensão mínima). O direito da criança ao cuidado médico pode ser um dos vários exemplos do que se acabou de afirmar:

> Os Estados Partes prosseguem a realização integral deste direito e, nomeadamente, tomam medidas adequadas para (...) Assegurar a assistência médica e os cuidados de saúde necessários a todas as crianças... (artigo 24º, parágrafo 2 da CDC).

A utilização da palavra *prosseguem*, neste caso concreto, refere-se a um direito da criança que não pode ser obtido por acção legal. Está ausente o elemento de obrigação necessário.

Outra questão importante é levantada por Maehira (2004) e diz respeito à própria definição do conceito de criança, mais especificamente, o autor questiona a partir de que momento se pode afirmar que existe uma criança. Esta temática relaciona-se com os debates sobre a interrupção voluntária da gravidez, a reprodução medicamente assistida e com as diferentes questões religiosas e raciais, que divergem entre países e grupos sociais. Estas foram algumas das problemáticas que trespassaram a preparação da CDC e talvez expliquem por que aparece na CDC "até quando" se é considerado criança e não "a partir de que momento", conforme artigo 1º da CDC: "Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo".

A CDC apresenta alguns desafios mais complexos, como conciliar interesses diferentes entre os países. Na discussão sobre o artigo 17[88], que trata das crianças e dos órgãos de comunicação social, a discussão foi complexa porque os delegados do 'ocidente' defenderam uma formulação que garantisse um fluxo livre de informação, combatendo, segundo eles, uma atitude de censura e ainda o reconhecimento de que alguns meios de comunicação eram privados (Hammarberg, 1999).

Não é claro de quem é a responsabilidade de desenvolver orientação, apenas qual a natureza dessas orientações e que o Estado as deve encorajar. É nítida, uma vez mais, a falta de precisão da Convenção, que "pode ser vista como um convite à discussão dos objectivos, em vez de prescrição de métodos precisos de implementação" (*ibidem*:25).

c) Aspectos organizacionais

O atraso na entrega dos relatórios dos países ao Comité é outra das problemáticas importantes (UNICEF, 1995, 2005). De acordo com o Relatório da UNICEF - *Progress of Nations* (1995), no final de Fevereiro de 1995, 35 países tinham em atraso, há mais de dois anos, os seus relatório e 21 há mais de um ano. Dez anos depois, o cenário mantém–se (GDDC, 2006). Aproximadamente um terço dos países que ratificou a CDC apresenta algumas reservas ao Secretário-geral das Nações Unidas, por exemplo: sobre a idade mínima para a participação em conflitos armados; sobre a definição precisa de criança e liberdade de consciência e religião; sobre a tentativa de alguns países islâmicos em não aplicarem os artigos da CDC que sejam incompatíveis com a *sharia* (lei islâmica). Para Van Bueren (1998:19), a CDC promove um *ethos* quer de pluralismo cultural, quer de universalismo. A autora identifica, no entanto, um paradoxo inerente escondido na CDC: este documento internacional não quer promover uma imagem única, fixa e universal de infância, porém, quer promover oportunidades universais para as crianças.

A Comissão dos Direitos Humanos - Grupo dos Direitos Humanos das Crianças[89] defendeu, durante a 60ª sessão, que decorreu em Geneve, em 2004, que a CDC falhou uma vez mais na tarefa de cumprir o seu mandato como o maior corpo de DH da ONU.

[88] "Artigo 17º, alínea e: favorecer a elaboração de princípios orientadores adequados à protecção da criança contra a informação e documentos prejudiciais ao seu bem-estar, nos termos do disposto nos artigos 13.º e 18.º ".

[89] Sobre o Relatório do *Child Rights Caucus* consultar http://www.crin.org/docs/resources/publications/NGOCRC/subgroup-CHR-Caucus-2004-Report.doc (último acesso 24 de Maio de 2006).

Para a Comissão, durante as seis semanas poucos foram os desenvolvimentos e objectivos alcançados. Este resultado escasso deve-se, na sua opinião, sobretudo à falta de interesse demonstrado por todos os Estados na discussão da situação dos DH nos países onde os interesses económicos, políticos ou estratégicos estão em risco. Esta situação levou muitas ONG e outros observadores a questionar a legitimidade da CDC.

Argumentam, por exemplo, que o facto de se ser membro da CDC não implica regular-se por critérios como o respeito e/ou a promoção dos direitos humanos básicos. Muitas ONG discutem, assim, a necessidade de reforma da CDC, incluindo novas condições para se tornar membro da mesma. Alertaram para o facto de que, em 2004, a composição da CDC tornar difícil acreditar que a real intenção dos membros seja a promoção dos direitos humanos no mundo, mais ainda quando alguns dos países que ratificaram a CDC têm sido acusados pelas ONG de violações sérias dos direitos humanos, entre eles como o Sudão, o Nepal, a Federação Russa, a China, o Sri Lanka, o Zimbabué, os EUA e muitos outros. Consequentemente, e apesar dos esforços de *lobbie* de várias ONG foram adoptadas resoluções relativas a situações de direitos humanos em locais como a Chechénia, o Zimbabué, a China, o Nepal ou a Baia de Guantanamo.

Numa nota mais positiva, a Comissão indica as resoluções que foram adoptadas relativamente a Israel/Palestina, a Cuba, ao Turquemenistão, a Bielorrússia, a Coreia do Norte, a Myanmar e ao Sudão. Em algumas destas resoluções as crianças são expressamente mencionadas e, em termos de resoluções temáticas relevantes para as crianças, a Comissão adoptou as seguintes: resolução de direitos humanos na administração da justiça, particularmente justiça juvenil; resolução do tráfico de mulheres e crianças; resolução cria o mandato de um Relator especial sobre o tráfico de pessoas, especialmente mulheres e crianças; resolução sobre o direito à educação e a resolução no direito de todos poderem gozar um nível de saúde mental e física o mais elevado possível.

Para além das questões de interpretação, a CDC apresenta algumas debilidades que também são parte explicativa para as dificuldades em ser plenamente promovida e garantida, nomeadamente ao nível dos procedimentos (Tomás, 2000; Freeman, 2000; Jones, 2005). Geißler identifica algumas dessas desvantagens: parte dos membros apenas têm obrigatoriedade de publicar os relatórios, o que pode provocar uma perda de objectividade e "embelezamento" dos dados e das análises por parte dos Estados; a permanente tensão dos 10 membros do Comité dos Direitos da Criança; os encontros do Comité ocorrem 2 vezes por ano e frequentemente apenas 3 a 5 relatórios são

analisados, originando uma disparidade no processamento na análise total dos relatórios. Esta situação já levou à proposta de aumentar o número de membros para 18, sugestão reafirmada pela Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos (Resolução 1998/76 de 22 de Abril). Contudo, até à data nenhum passo concreto foi dado nessa direcção. As sugestões e recomendações feitas pelo Comité não são legalmente vinculativas, dependem apenas do compromisso adoptado pelos Estados parte e da pressão internacional, a *mobilização da vergonha* (2001:9).

Segundo as crianças esse é mesmo um dos principais problemas da sua não eficácia:

> «Estou sentada nas escadas do recreio e o Tiago senta-se ao meu lado e diz-me que gostou de falar sobre os direitos mas que acha que as crianças nunca vão ter *direitos, direitos* porque *passou da validade*. Não entendo e pergunto o que passou da validade. E ele responde a CDC. Pergunto novamente e ele explica-me que os países não tendo castigos, *não vale a pena existir*.» (Nota de Campo de 30 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

A CDC actua ao nível de leis, das instituições, das atitudes e, em última análise, da ética, das medidas políticas e práticas. Freeman (2000) considera que para os direitos internacionais da criança terem futuro, a CDC terá que ser fiscalizada mais intensivamente; o Comité dos Direitos da Criança terá que ter mais poderes e o Relatório produzido por cada país, sendo actualmente o único mecanismo real de monitorização da CDC, é um dispositivo muito fraco pelo que devem ser pensadas outras medidas de controlo.

Outra questão interessante da CDC é a peculiaridade que a caracteriza no seio das convenções sobre direitos humanos, nomeadamente o facto de procurar promover tanto os direitos positivos como negativos (Nelken, 1998). Com uma tradição mais longa, os direitos negativos estipulam que uma determinada coisa não deve ser feita, protegem o indivíduo contra factos precisos, por exemplo, ser preso sem julgamento prévio, ou ser perseguido por causa da raça, do sexo ou da religião. Os direitos positivos, pelo contrário, dizem respeito a bens ou benefícios concedidos que dependem dos recursos do país. Segundo Dasgupta, daqui "decorre uma constatação preocupante: os direitos negativos são invioláveis de uma forma que os direitos positivos não são (pois como pode um direito ser considerado inviolável se nem sempre for possível protegê-lo?)" (UNICEF, 1996:33).

Pese embora o significado simbólico da Convenção, não devemos esquecer uma constante histórica que caracteriza a defesa dos direitos da criança: *o alto consenso e a baixa intensidade*. É o documento internacional mais ratificado mas a falta de prioridade na sua aplicação é um facto. Também, muitas vezes, o desconhecimento da CDC pelos cidadãos é outro dos obstáculos à implementação e reconhecimento da CDC.

A identificação destas questões surge para que seja possível contribuir, *levantar o pano* sobre a necessidade de discutir a CDC. Passadas algumas décadas, é legítimo perguntar se as expectativas que a CDC e todos os outros textos jurídicos, sectoriais e universais que, com o objectivo de colmatar a lacuna da Convenção, dão voz à preocupação pelo bem-estar das crianças e jovens e pelo seu direito de cidadania, e se traduzem em Convenções Internacionais sobre os Direitos da Criança e do Jovem, foram cumpridas ou se, pelo contrário, continuaram incumpridas, e a resposta, como veremos, não pode deixar de pender para uma certa frustração dessas mesmas expectativas. Como afirma B. S. Santos: "com efeito, os processos de fragmentação social e de exclusão económica e social, emergem práticas de violência como norma social e particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea" (2000:14). Norbert Elias (1989) salienta que, os estilos violentos de sociabilidade acabam por marcar e condicionar a interacção social, o que inverte completamente as expectativas do processo civilizatório. Mais ainda, a situação mundial da infância vai a caminho de um rápido estiolamento no que diz respeito aos direitos das crianças, apesar de ser um dos grupos mais vezes referenciados quando se trata de temas como a inclusão, a melhoria das suas condições de vida, a promoção da participação, entre outros. E, quando se trata da participação das crianças, as práticas sociais estão profundamente desvirtuadas na sua essência porque se confunde muitas vezes participação com consulta e acções esporádicas, com aparência de participação, práticas destituídas de qualquer valor político e são regularmente vazias de significado, o que Luhmann denominada de *falsa emancipação* (1985:89). De facto, trata-se da utilização de um truque, da falsa ilusão de "distinção entre superiores e subordinados, retirando assim ao subordinado a base do poder" (*ibidem*), de uma espécie de *slogan* publicitário que aos indivíduos dá ilusão de que estão a participar, contudo os resultados são nulos.

Além disso, King (1997) argumenta que não há forma de prever como a utilização dos direitos promoverá o bem-estar das crianças na esfera internacional e/ou doméstica.

O autor afirma que há sérias dúvidas acerca do quão longe os governos poderão, ou quererão, proteger as crianças através da ratificação de convenções internacionais. Adicionalmente, uma das maiores críticas feitas aos activistas dos direitos da criança é a de utilizar modelos *naives* de mudança social.

Autores como King (1997) e Nelken (1998) questionam se é correcto chamar a atenção para a importância da lei como comunicação. Defendem que o discurso acerca dos direitos deve ser visto menos como uma ferramenta desenhada para obter determinados efeitos e mais como um aspecto da comunicação entre discursos.

Reflexividades Emergentes

A situação mundial da infância, tal como a caracterizámos, é trespassada por problemas, tensões e incapacidades que apelam à nossa reflexão e intervenção. As mudanças provocadas pela globalização neoliberal têm vindo a acentuar alguns dos problemas das crianças no mundo, como fome, doenças, exclusão, e tantas outros. Assistimos a uma incapacidade de garantir do direitos da criança, apesar da tentativa de fazer emergir um sistema global de partilha de valores associado à infância. Contudo, estabelece-se uma tensão entre o quotidiano das crianças e a construção social que se construiu, e ainda constrói, a nível global: é urgente a gestão dessa tensão e também a reflexão e a acção das crianças no sentido de uma melhoria das suas condições de existência.

Nas palavras de Bauman, "a globalização não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito ao que está acontecendo a todos nós" (1999: 69).

A exclusão das crianças ocorre também ao nível da discussão da globalização e dos seus impactos nas várias esferas e dimensões (Rizzini, 2001) e dos actores envolvidos. Por exemplo, as crianças estão presentes no debate, mas nunca são ouvidas. A exclusão social é uma problemática que não só viola os direitos e serviços reconhecidos na CDC às crianças, mas também ameaça a estabilidade democrática e a governação de uma sociedade. Para além de outras consequências, a exclusão leva à incapacidade de as crianças participarem de forma efectiva na sociedade. O objectivo das políticas que visam combater a exclusão social deverá recair primeiramente sobre aqueles que se encontram em maior desvantagem, aqueles que não têm facilidade em recorrer ao sistema de forma eficaz, donde a necessidade de promover o conhecimento

dos direitos. A educação surge, pois, como um dos mais importantes factores de combate à exclusão.

Pensamos que a inclusão das crianças na discussão e participação nos assuntos que lhes dizem respeito, que afinal são todos, pode contribuir para construir formas alternativas às que actualmente existem, a uma globalização alternativa. É a convicção de que há opções, caminhos a serem seguidos para a concretização de um mundo realmente democrático, igualitário, digno e justo. Para isso é preciso combater argumentos e práticas falaciosas, que visam cobrir com a aparência da protecção ou da segurança e controlo actos, medidas, acções e ideias ignóbeis e desprezíveis, sobretudo para e sobre as crianças.

A infância pode ser considerada num amplo e variado conjunto de imagens: a criança como objecto de estudo de vários saberes; como sujeito de intervenção e acções técnicas; como utente de vários organismos e instituições; como consumidores de produtos e serviços. Mas também como actor social. É, por conseguinte, necessário trazer a infância para a discussão sobre a globalização. Não se trata de dizer que as crianças são iguais aos adultos ou que devemos tratá-las como adultos (Bauman, 1993); trata-se, sim, de respeitar as visões do grupo social das crianças. Não se trata de caracterizar as diferenças ou semelhanças entre crianças e adultos, já que isso é uma marca cultural das sociedades contemporâneas. A tarefa será a de contribuir para a discussão, e posterior desconstrução, de mitos sobre a infância e incluir as crianças no mundo das cidades organizadas porque elas têm sistematicamente permanecido nas margens e a exclusão a que estão votadas tem sido naturalizada e considerada como algo de natural, normal, e/ou secundário.

Como afirma James, “a infância é simultaneamente o espaço cultural no qual as crianças aprendem, não somente aquilo que são, mas também o que não são e o que serão” (1993: 29), na sua relação de pares e na sua relação com os adultos.

E em espaços de confronto de diferentes identidades e gerações, solicita-se o reconhecimento da infância na sua especificidade. No fundo, este debate insere-se num outro mais amplo, que faremos no próximo capítulo, que discute a procura da emancipação, neste caso geracional, através da construção de uma cidadania que inclua as crianças e do exercício de uma democracia participativa. Trata-se, pois, de um processo de reafirmação da condição das crianças como actores, o que contribui, desta forma, para combater a situação de exclusão a que estão sujeitas.

As crianças interpretam o mundo e simbolizam as suas vivências e experiências de formas e através de linguagens diferentes das dos adultos. São esses modos que constituem as *culturas da infância* (Sarmento, 2004) e se caracterizam pela sua heterogeneidade e diversidade no tempo e no espaço. As relações entre pares e a ludicidade são espaços, por excelência, para compreender formas de interpretação, acção, sentimentos, *processos de apropriação da realidade pelas crianças* e *modos de interpretação o mundo* (Sarmento, 2004:22).

Não pretendemos uma simples contestação e resistência às práticas paternalistas e excludentes; o que nos move é a necessidade de reinventar espaços, combater concepções e discursos enraizados sobre as crianças e, consequentemente, contribuir para a tomada de consciência, para o exercício real dos direitos da criança e para a discussão sobre a globalização, também a partir dos mundos sociais e culturais das crianças.

Poderemos afirmar que as crianças estão a viver o que Marshall McLuhan (1962) denominou de aldeia global? Parece que as crianças em todo o mundo passam o seu tempo livre em frente à televisão e ao computador, usam um vestuário similar, ouvem a mesma música, comem a mesma *fast food*. Estarão as crianças a viver, de facto, num mundo partilhado culturalmente? Fazem parte de um sistema de valor global, materializado pelo conceito *McDonaldization,* ou estão enraizados nas suas culturas locais, independentemente do aumento dos media transnacionais e da sua influencia? (Lamish *et al*. (1998).

O debate sobre o poder da globalização hegemónica tem particular relevância para as crianças: nasceram no espaço-tempo da globalização. E, apesar das diferenças entre as crianças dos dois países, encontramos nesta investigação a partilha pelas crianças de actividades e interesses similares. Há a adopção pelas crianças de uma perspectiva global sempre que envolva a ligação dos seus próprios locais ao mundo mais amplo quando, ao mesmo tempo, a localização incorpora tendências de globalização. Há ainda uma coexistência híbrida de múltiplas culturas nas suas vidas e uma cultura de resistência das crianças, de reinterpretação do mundo e da utilização de estratégias para participarem no mundo social.

Capítulo 4

Da criança invisível a criança como actor social: entre tempestades e bons ventos

4.1. Infância: conceitos e práticas

Num mundo que se caracteriza pela complexidade, os direitos das crianças são tão importantes como outras lutas, porque na agenda política mundial as lutas não podem ser categorizadas numa escala hierárquica. Contudo, podemos afirmar que a defesa dos direitos das crianças não está no topo dessa agenda.

Uma breve incursão pela história da infância será neste ponto importante, embora haja o risco de generalizações abusivas a que as extrapolações de tempo e de espaço sempre podem conduzir. O século XVIII foi determinante para que as crianças deixassem de ser consideradas como *adultos em miniatura*; foi nesse século que começaram a surgir as primeiras leis de protecção à infância, um pouco por toda a Europa, e sobretudo em países como a França, a Inglaterra e Países Baixos.

Esta mudança de perspectiva resulta de um longo caminho percorrido caracterizado pela sua heterogeneidade, complexidade e não-linearidade. Não pretendemos fazer uma caracterização exaustiva da histórica da infância; no entanto, é importante contextualizar esta mudança. Até meados do século XVIII, considerava-se que as crianças eram inteiramente responsáveis pelos seus actos e foram representadas prioritariamente como *homúnculos*, seres humanos miniaturizados que tinham que ser cuidados e protegidos e eram considerados importantes pela sua incompletude e imperfeição (Àries, 1973; Pollock, 1983; Becchi e Julia, 1998; Heywood, 2002). É a partir do século XIX que surgem as primeiras leis de protecção a menores[90] que visam sobretudo a interdição do trabalho infantil, a instituição da escolaridade obrigatória e a inibição do poder paternal. Foi principalmente no campo do desvio e da delinquência que se produziu uma maior sistematização de conhecimentos sobre a infância. Assistimos, assim, a uma jurisdicialização da infância, a uma codificação e regulação da protecção das crianças.

Da perspectiva da criança como *adulto em miniatura* passa-se para a perspectiva da criança como sujeito em formação. A atitude de disciplinação face às crianças "era assumida pelos moralistas e escolásticos da época, os quais entendiam a infância como um período de imaturidade, daí a necessidade das crianças serem treinadas,

[90] A utilização do termo *menores* não tem qualquer conotação ideológica, utiliza-se apenas para respeitar a terminologia utilizada internacionalmente quando se trata de crianças e jovens, na linguagem jurídica.

disciplinadas e instruídas" (Villaverde, 2000:17). Esta perspectiva promove uma concepção de infância homogénea e universal, ou seja, a ideia da criança descontextualizada do seu contexto sócio-cultural, consideradando-a uma existência a-histórica.

A intervenção do Estado no campo da infância fez parte do processo histórico de construção do Estado-Providência e da formulação de políticas sociais. Ao longo do século XX, verifica-se uma acumulação de capitais nos países centrais que permite a libertação de meios que são aplicados em políticas sociais a favor da classe operária e dos grupos sociais desfavorecidos. Entre essas políticas sociais estavam incluidas mediadas de protecção à infância e juventude.

Avritzer e Santos (2003g) defendem que ocorreu simultaneamente uma consolidação de uma concepção hegemónica de democracia, a democracia liberal, nas sociedades capitalistas, sobretudo nos países centrais, que procuraram estabilizar a tensão entre democracia e capitalismo. Essa estabilização, segundo os autores, ocorreu por duas vias: pela prioridade atribuída à acumulação de capital em detrimento da redistribuição social e pela limitação da participação cidadã, a nível individual e colectivo, para evitar "sobrecarga democrática".

Segundo Dubet (2003), foi a tensão existente entre os princípios democráticos e as desigualdades capitalistas que deu origem à formação do Estado-Providência e ao desenvolvimento de um sistema de protecções e de direitos sociais. As principais mudanças que o Estado-Providência introduziu centram-se, segundo Donzelot (1986), nas tentativas de relacionar as capacidades fiscais e burocráticas do Estado, com o objectivo de incrementar o crescimento nacional e o bem–estar e promover a responsabilidade e solidariedade sociais.

Nos anos 60, o Estado-Providência foi introduzido em quase todos os países europeus, tendo, nas décadas seguintes, os diversos Estados divergido nas suas políticas para a infância. Países como o Reino Unido, os Países Baixos e a Alemanha Ocidental consideravam a criança como uma responsabilidade e um assunto privado da família, não integravam a criança numa área pública de intervenção do Estado, o que se traduziu no crescimento dos sistemas privados de equipamentos sociais para a infância. Países como a França ou a Bélgica adoptaram uma política de responsabilidade mista - público-privada - (Branco, 1993; Piselli, 1995). No entanto, as políticas relativas à infância continuam actualmente a ser remetidas para um segundo plano.

Segundo Sebastião:

> Não se encontrando [as crianças] no centro dos conflitos redistributivos, tende-se a esquecer o peso real que possuem no conjunto das políticas sociais do Estado-Providência, as quais absorvem actualmente uma parte significativa dos recursos disponíveis.
> É particularmente claro nas políticas sociais de infância e juventude a forma como o Estado intervém na sociedade, reforçando ou enfraquecendo as instituições privadas e a forma como a constituição de um corpo burocrático especializado acaba por constituir um elemento fundamental de definição das políticas sociais neste campo (1995:30).

A partir dos anos setenta, a iniciativa privada começa a ganhar expressão através das ONG e é através destes organismos internacionais que começam a ser detectados e denunciados casos de crianças vítimas de inúmeras situações de risco: negligência, má nutrição e saúde precária são apenas alguns exemplos dos problemas que afectam a infância. É também no século XX que surgem as associações, instituições e organizações transnacionais que trabalham em prol da infância, como por exemplo a UNICEF, e se cria um quadro jurídico-legal de protecção às crianças.

Para B. S. Santos, os países periféricos e semiperiféricos, como Portugal e Brasil, viram-se na condição de consagrar a nível constitucional, ao mesmo tempo, os direitos que nos países centrais tinham sido consagrados ao longo de um período de um século. Ou seja, "obrigados", por assim dizer, a um curto circuito histórico não admira que estes países não tenham, em geral, permitido a consolidação de um catálogo tão exigente de direitos de cidadania" (1996:37).

Em Portugal, as "políticas da infância" foram sendo, e continuam a ser, remetidas para a margem. Rigorosamente, não podemos falar de políticas da infância, mas de *questão infantil*[91], sobretudo porque a infância é quase sempre relegada para segundo plano. Mais ainda, em período de crise económica e financeira, como o que estamos a viver actualmente e que afecta a maioria dos países, este não é um fenómeno exclusivo de Portugal. Juntando a esse facto a tendência à privatização das empresas e dos serviços públicos, uma economia internacionalizada, o declínio dos direitos sociais e económicos universais, que foram sendo substituídos por medidas focalizadas de protecção a grupos sociais vulneráveis, podemos afirmar que, desde há três décadas, assistimos à corrosão dos direitos económicos e sociais e também cívicos e políticos. Como referimos no capítulo anterior, foi o que aconteceu, por exemplo, com a

[91] Adaptação da terminologia utilizada por Sílvia Portugal (2000) para caracterizar as políticas de família em Portugal.

(pretensa) luta contra o terrorismo depois do 11 de Setembro de 2001, que levou a um recuo na garantia de direitos humanos e na liberdade individual.

Os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) poderiam ter possibilitado a criação de sociedades mais justas e solidárias. Contudo, os processos económicos regidos pela lógica capitalista e globalização hegemónica distorceram e boicotaram esses princípios. Desta forma, criaram-se complexas formas de ordenamento social nas quais as desigualdades passaram a ter novos significados e aplitudes, sobretudo para as crianças.

4.1.1 O antes, o agora e o depois: análise sócio-histórica da situação da infância pelas crianças

É no universo infantil que a ideologia se revela "em termos de limites e alcance, actuando aí na formação do imaginário e na orientação de uma concepção de mundo. Por outro lado, as relações sociais, ao serem vividas, revelam a ambiguidade do social e se fazem presentes nas formas de representação por elas – crianças – produzidas" (Gusmão, 2004:25). O mapeamento sócio-histórico relativo aos direitos da criança é também feito pelas próprias crianças. Elas fazem-nos, sobretudo, em relação ao espaço escolar, ao quotidiano escolar e ao direito à educação, ou seja, face a um espaço onde passam a maior parte do seu tempo e onde desenvolvem competências e aprendizagens fundamentais de cidadania, como poderemos constatar de seguida:

> «Estamos a falar dos direitos e a Kika disse que *hoje era melhor para as crianças*.
> - *Porque?* – pergunto .
> - *Antes era mau…muito mau*… - diz e *sacode* as mãos.
> - *Como?* – questiono.
> (…)
> A Kika diz *podíamos fazer assim tipo banda desenhada e escrever…agora, como era antes e o futuro…assim dividido…quer ver*…senta-se e faz três riscos numa folha. Todos dizem que é assim que querem fazer. Alguns meninos dizem-me que não querem fazer e vão para o recreio jogar à bola. Alguns juntam-se em grupo, outros querem fazer sozinhos. Vão-se levantando e circulando pela sala, conversando uns com os outros e vendo o que cada um está a fazer e vão falando sobre o que vêem. De vez em quando acontecem algumas discussões mais *fervorosas* sobretudo quando algum crítica o trabalho do outro. Estou sentada no lugar do Deco e parece que nem dão por mim. *Sinto-me um pouco excluída*. Continuo a observar» (Nota de Campo de 2 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

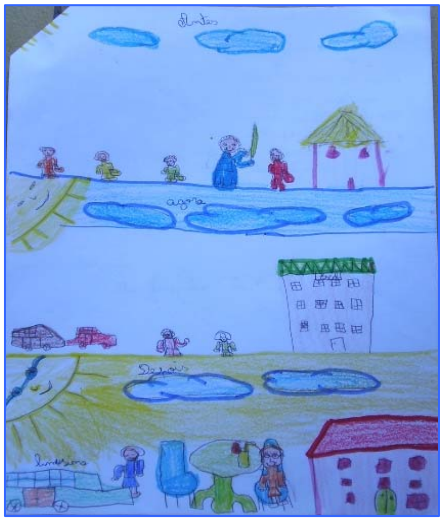
A maioria dos desenhos e textos produzidos pelas crianças sugere-nos uma concepção e imagens dos DC de um ponto de vista de tempo cronológico: antes, agora e depois, são as categorias consideradas pela maioria das crianças. E cada tempo é caracterizado por um conjunto de categorias que são homogeneizadas pelas crianças, como poderemos constatar:

> «*Antes as crianças iam para a escola descalças, sem mochilas e também com as roupas rasgadas e todas sujas. Para semear era preciso uma vaca ou de um burro para puxar o semeador e as crianças iam ajudar. Agora as crianças já não precisam de ir ajudar.*
> *Agora vimos para a escola de autocarro. Temos também os tractores para semear o milho. Agora temos uma escola nova e tem muitos desenhos colados na parede [*a ausência de desenhos ou qualquer outro tipo de materiais na sala de aula das crianças de Florianópolis foi motivo de estranheza e comentário por parte das crianças. O facto das crianças em Florianópolis terem aulas no período da manhã e mudarem várias vezes de sala faz com que as paredes não tenham qualquer tipo de ornamento)]. *E também temos os direitos da criança. Também temos os livros para estudar, ler, etc. Agora temos um computador à corrente e portátil. Temos o campo de futebol, também dá para jogar basquetebol e andebol*
> *Depois as crianças vão ser pais e também vão ter filhos e mulheres. Também vamos ter mais direitos*, escrevem o Vítor Baia e o Ricardo» (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

> «*Dantes eu acho que era assim* [desenha crianças num barco]. *Agora eu vou e venho no autocarro para a escola e para casa. No futuro é assim* [faz o mesmo desenho anterior de crianças num autocarro], escrevam a Suraia e a Carlota» (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



> «*Antigamente os meninos andavam descalços e não havia mochilas, nem aguças, nem borrachas e não havia roupa como a nossa. Era roupa velha, não havia roupa nova. A minha mãe quando chegava da escola fazia os deveres e ia para o campo cortar erva e palha. A minha mãe ficava junto das raparigas não junto dos rapazes e também não podia falar com os rapazes. No futuro já se pode falar com as raparigas e rapazes*, escrevem o Deco e o Moreira». (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



«*Antes os meninos eram mal tratados porque não podiam dizer o que pensavam e nem o que acontecia no país. Eles não conheciam os direitos. Agora nós vimos para a escola de autocarro e de carrinha. E não nos tratam mal. Eu acho que depois os meninos vêm de limusina para a escola e na escola há um bar* [referência ao Bar do Colégio da Barra, da série Morangos com Açúcar], diz a Catarina» (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



«*Antigamente, as crianças viviam muito mal. Vou representar isso por um desenho. – Bruno, faz a 1ª conta. Rápido!* [desenha uma professora a gritar com um aluno].
Agora as crianças vivem melhor. Têm casas melhores e já são pré-adolescentes.
No futuro as crianças muito melhores - escreve a Kika» (Nota de Campo de 6 de Junho de 2005, 4.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

As crianças, como podemos constatar, tem uma concepção histórica dos DC por periodização cronológica linear e com carácter universal, apesar de centrada numa perspectiva ocidental e num conhecimento homogéneo da situação da infância. Têm sobretudo a ideia de que no passado as crianças eram maltratadas, viviam na pobreza e trabalhavam depois da escola, o que tem que ser entendido a partir do contexto familiar destas crianças. Têm ainda a ideia de que a situação da infância melhorou no presente,

por referência às suas próprias vidas. Manifestam uma visão optimista do futuro das crianças, que podemos sintetizar com a opinião da Margarida: *era mau, agora é bom é depois vai ser muito, muito bom* ou como a opinião da Camila e da Lizandra:

> «- *A história dos direitos da criança… dizem que era não era legal. Quer ouvir a histórias pra contar pra eles? Eu vou contar* – pergunta a Carolina que responde imediatamente.
> - *Era assim…trabalhar muito, pobre e a criança chorava porque levava tapa. Agora a gente tem escola, tem comida, estuda e brinca.*
> - *E* [direito] *viajar a Portugal… Eu queria muito conhecer Portugal mas não posso. Eu tenho um amigo que o pai dele está trabalhando em Portugal, o meu amigo é muito legal e acho que o pai dele também é legal. Você acha seus alunos legais…educados? Porque meus colegas de classe são chatos só alguns que legais… não é direito…é sarro*!»- diz a Lizandra.» (Nota de campo, 15 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

As mudanças nas atitudes e nas instituições relacionadas com a infância não se desenvolveram de forma isolada ou fortuita, bem pelo contrário, têm de ser compreendidas e analisadas como o resultado de processos sociais mais amplos, de índole económica, política, histórica, social e cultural.

A importância que, a partir do século XVIII, a criança adquiriu, começou a ser medida em termos emocionais, o que obriga os pais e a sociedade como um todo a ser e a promover o seu bem-estar, o que Viviana Zelizer (1985) denomina *criança sem preço*, a criança cujo valor fica excluído da economia e que, literalmente, "não tem preço"

A evolução dos cuidados para com as crianças é um processo extremamente difuso, pr isso é quase impossível determinar o exacto período histórico do desenvolvimento das diferentes formas de cuidar de crianças[92]. No entanto, os historiadores da infância indicam que foi na época pós-medieval que se registaram uma série de mudanças institucionais que serviriam de base à instituição da infância moderna, entendida como um âmbito da vida social, específico e separado do resto da vida social. A propósito, a articulação entre a fecundidade e o novo quadro de estruturas mentais surgido da modernidade apresenta-se particularmente importante para entender o objecto analítico do novo campo da infância, nomeadamente uma diminuição

[92] A periodização de tipo de relação entre pais e filhos que na maioria das vezes se utiliza nas investigações é da autoria de Lloyde deMause (1982: 88-90). As datas não são exactas, contudo deixam perceber a partir de que momentos se iniciaram os principais factores de mudança: Infanticídio (Antiguidade – Século IV); Abandono (séculos IV – XIII); Ambivalência (século XIV – XVIII); Intrusão (Século XVIII); Socialização (século XIX – meados do século XX); Ajuda (começa em meados do século XX). Heywood (2002) tem uma postura crítica fazce a esta periodizção, que considera linear e maniqueista.

progressiva da taxa de natalidade nos países centrais, que contribuiu, de forma decisiva, para que a infância adquirisse maior relevo e atenções especiais nas sociedades ocidentais contemporâneas (Bechi e Julia, 1998).

Não se trata de discutir a questão daquilo que diferencia a *esfera pública* da *esfera do privado* (Habermas, 1984), mas a forma como os discursos sobre as questões relativas ao doméstico e à família originam a noção de criança circunscrita a um domínio privado, de difícil acesso, o que acabava muitas vezes (o que ainda acontece) por legitimar a sua exclusão e marginalização e ocultar situações de maus-tratos.

A conquista de um corpo de direitos para as crianças, apesar de ser considerado um dado adquirido, pelo menos teoricamente, para grande parte da sociedade ocidental, apresenta-se ainda hoje, em muitos contextos civilizacionais, num estado muito próximo daquele que caracterizou o início do percurso de construção de tais direitos, como podemos constatar pelos dados apresentados no capítulo anterior.

As alterações de comportamentos e atitudes dos adultos face às crianças não foram lineares. A forma de interpretar a infância alterou-se significativamente no tempo, a ponto de justificar que, na actualidade, surjam quadros jurídico-legais nem sempre consensuais e que dão origem a todo um conjunto de problemáticas, como por exemplo a complexa relação Família-Estado. E, no que à protecção à infância se refere, a problemática intensifica-se porque há implicações na natureza e no balanço das relações e responsabilidades dos vários agentes estatais e instituições privadas.

Maud de Bóer-Buquicchio, secretária-geral adjunta do Conselho da Europa defendeu, em Maio de 2006, um espaço europeu livre de castigos corporais a crianças e aconselhou Portugal a clarificar ambiguidades que permitiram que um Supremo Tribunal considerasse estas práticas aceitáveis. Referia-se a um acórdão do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) de Abril onde se considerava «aceitável» e «lícito» o comportamento da responsável de um lar de crianças deficientes em Setúbal, indiciada por maus-tratos, entre outras coisas por dar palmadas e estaladas aos menores.

Segundo a agência noticiosa France Press (AFP), o Supremo Tribunal do Canadá autorizou em 2004 os pais e encarregados de educação a empregar de forma razoável a força nas crianças, não de forma discricionária, mas impondo alguns limites quanto à aplicação de castigos corporais, tendo por objectivo propósitos educativos. Desta forma foi rejeitado o pedido de uma Associação de Protecção à Infância – a Fundação Canadiana para as Crianças, Jovens e a Lei - a supressão do artigo 43 do Código Penal autorizando castigos razoáveis. E o Parlamento inglês aprovou em Setembro de 2004

uma lei que proíbe os pais de baterem nos seus filhos, nomeadamente, a proibição de gestos violentos, permitindo os que não deixam marcas. Por si só, esta situação levanta todo um conjunto de questões éticas, morais e políticas, nomeadamente os que dizem respeito à função da família e à regulação do Estado na vida familiar, a perspectiva do controlo social, que continua a dominar a maioria das análises teóricas (Krieken, 1992).

A criação de um serviço de protecção à infância, nas sociedades centrais, no período do pós-guerra, pode ser vista como uma instância particular do crescimento e da racionalização das intervenções sociais associadas ao estabelecimento do Estado-Providência. Anteriormente, o Estado assumia uma *ideologia caritativa*, sobretudo resultante de uma fragilidade de regulação estatal. A ideologia de benemerência emerge principalmente quando não há condições para a emancipação social na aplicação efectiva dos direitos de cidadania. O Estado demite-se de produzir bem-estar, recriando os princípios da selectividade, de exclusão e de discriminação, mas não se abstendo de regular (Carapinheiro, 2001:213).

A emergência do trabalho social com crianças e com famílias, no contexto do Estado–Providência, estava embebido num considerável optimismo; acreditava-se que significativas melhorias podiam ser conseguidas nas vidas individuais e das famílias, através da intervenção dos profissionais, pela via judicial (Parton, 1997). A acção social configurada por este modelo, o denominado *Estado de Bem-estar*, resultou no aparecimento da figura do "utente", ou seja, crianças, jovens e famílias passaram a ser considerados como meros objectos de protecção (Madeira, 1996).

Há um conjunto de mecanismos e instituições que integram o dispositivo tutelar baseados numa concepção comum acerca da infância: as crianças são consideradas como seres ainda não completos, não plenamente socializados, sem as capacidades necessárias para se desenvolverem autonomamente na vida social. Desta caracterização deriva a necessidade de protecção à criança por parte das instituições encarregadas da sua tutela, assegurando-lhes o acesso a um desenvolvimento pleno. Mais ainda, a família e a escola são as principais instituições sociais directamente associadas ao processo de aprendizagem e protecção das crianças.

No entanto, o próprio conceito de protecção acabar por transformar a criança num objecto de regulação e de intervenção com o objectivo de a adaptar às regras e normas sociais dominantes. Segundo Prada (1989:199):

> a humanitária protecção é uma prática de controlo social, exercida desde certas ideologias e sectores sociais sobre outros. A organização e administração desta 'normalidade' realiza-se a partir de diversas instâncias (Estado, organizações, agentes de atenção), que encontram legitimações distintas para a sua intervenção.

A substituição progressiva do regime de regulação social do Estado-Providência pela regulação do mercado, a partir dos anos 70 e 80, na área das políticas para a infância, manifesta-se, por exemplo, através da incapacidade financeira do Estado[93] em suportar o aumento de despesas, aspecto fundamental para fazer face ao crescimento de situações de exclusão infantil, consequência das transformações ocorridas na economia e sociedade com o fenómeno da globalização.

Podemos, desta forma, afirmar, que o grupo social geracional das crianças se insere neste quadro de desigualdade, exclusão e impossibilidade de protagonismo (Rizzini, 2001). Apesar de todas as transformações positivas nas condições de vida das crianças, decorrentes dos variados progressos da modernidade, nomeadamente no atendimento materno-infantil, na promoção de processos de escolarização e educação para todos e para todas, na evolução do repertório de documentos normativos de explicitação de direitos e garantias, na abertura de espaços para o abrigo e acolhimento, para o lazer e mesmo para a participação infantil, persistem os factores de desigualdade e exclusão social.

Quando observamos o que as crianças dizem sobre o futuro dos seus direitos, parece árduo e inatingível o caminho para a concretização dessas expectativas, que pendem para um certo optimismo. Transparece ainda que face à situação da infância no presente, o futuro não parece muito promissor para as crianças, os seus direitos e as suas expectativas.

4.2. Paradigmas, imagens e concepções da infância: Da cultura de sujeição à cultura de participação

A infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, aquilo que Casa denomina pelos *ainda-não* (1992;

[93] A título de exemplo, se analisarmos, por exemplo, o Orçamento Geral do Estado Português, verificamos que a parte consagrada às despesas sociais com as crianças, em termos de percentagem, relativa ao orçamento global, em 1994 como em 1995, é de 3%, o que é um valor diminuto. Dez anos depois, o quadro não se alterou significativamente. Em 2004, no orçamento de Estado Português as funções sociais – Educação, Saúde, Segurança e Acção Social, Habitação e Serviços Culturais, Recreativos e Religiosos – perdem 0,9 pontos percentuais na estrutura da despesa, de 58,0% do total de 2003 para 57,1 em 2004.

2002). A infância, como a temos vindo a caracterizar, surge caracterizada por traços de negatividade: a idade da não-adulto, da não–fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (Sarmento, 2000b).

A emoção associada à experiência com crianças leva-nos, em alguns casos, a adoptar discursos e atitudes que as identificam como uma realidade abstracta formada por objectos de pertença, seres que ainda são incapazes, sujeitos às normas estabelecidas e alheios nas suas capacidades para desfrutar dos atributos de cidadania. A infância é ainda perspectivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem protecção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos. A protecção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais (Leo, 1985; Williams, 1991; Yeatman, 1994; Mayall, 2002; Tomás e Soares, 2004; Sarmento, 2005; Soares, 2005).

Podemos afirmar que as crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma *negatividade constituinte* (Sarmento, 2004), o que se traduziu posteriormente em práticas de governação, em políticas públicas, na identidade e representações das crianças como grupo social, aspectos integrantes de concepções de infância que oscilam entre as concepções liberais e familialistas. Estas concepções consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família[94] e reflectem políticas proteccionistas, conduzidas predominantemente na ausência de voz das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças (Sarmento *et al*., 2004), situação que é compreendida e verbalizada pelas crianças, como podemos constatar pela opinião da Bela Adormecida:

> «Quando me preparava para sair da Escola, no recreio a Bela Adormecida veio ter comigo a correr, puxou-me o braço e disse-me:
> - *Catarina… as crianças também têm o direito de andar para trás* – diz-me.
> - *A andar para trás?* - perguntei *surpresa*.
> - *Sim, passam a vida a mandar-nos ir prá frente*.
> - *Para a frente?* – pergunto sem entender o que me diz.
> - *Mandam muito…e gritam e nunca fazemos o que queremos* – responde, cruzando os braços *amuando*.» (Nota de campo de 6 de Maio de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

[94] Com a variante neo-liberal, que consiste em delegar na família o poder de escolha no mercado de serviços e instituições, as respostas consideradas desejáveis para a viabilização dos seus deveres educativos. Verifica-se, assim, uma privatização crescente de serviços públicos e da transferência de competências e de recursos do Estado para o sector privado.

Para além deste quadro, surge também um outro limite, o da manipulação das crianças e da infância para atingir determinados objectivos. Autores como Minow e Weissbourd (1993:14), afirmam a propósito dos movimentos sociais de defesa das crianças nos EUA que estes surgiram porque as crianças não votam, nem fazem *lobby* ou contribuem financeiramente para influenciar as políticas públicas ou privadas. Contudo, para os autores, falar pelas crianças levanta um conjunto de questões, nomeadamente, o facto de terem sido adoptadas políticas sociais em nome delas, na década de 90, que utilizaram as necessidades da infância como um veículo para atingir outros objectivos. As crianças transformaram-se assim em instrumentos dos movimentos dos direitos civis e algumas políticas beneficiaram desse facto.

A menorização e paternalismo são observáveis nos seus efeitos sobre os quotidianos infantis, que continuam, em grande medida, a ser caracterizados pela ausência de voz e acção da parte da criança, moldados pela acção do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz do "melhor interesse da criança".

A infância e as crianças são influenciadas por este complexo sistema de compreensões. Contudo, podemos afirmar que não há nenhum elemento na e da infância que não se possa predicar de igual modo aos restantes seres humanos. Assim, podemos afirmar que a mudança do paradigma de controlo e de negatividade para com as crianças para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos, não só é necessária mas é urgente, para a criação e implementação de um tempo[95] onde as crianças sejam consideradas cidadãs activas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito. A concretização de uma infância cidadã apresenta-se como uma imperiosa necessidade, mas também como uma laboriosa tarefa, na medida em que, para além de outros constrangimentos, não podemos esquecer que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, varia muito quer de sociedade para sociedade quer dentro de uma mesma comunidade ou mesmo dentro de uma mesma família. Por conseguinte, podemos afirmar a existência não de uma única infância mas de infâncias: dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana deste grupo social e geracional. São infâncias com diferentes lógicas: crianças de rua, crianças trabalhadoras, crianças exploradas

[95] Jenks (1993) contribui para a compreensão da complexidade que encerra o reconhecimento das crianças como cidadãos, através da conceptualização da infância em quatro tempos, que serão especificados nas páginas 185-187.

sexualmente; são lógicas paradoxais, lógicas com outros sentidos e com diferentes significações que reafirmam o pressuposto das várias infâncias que têm que ser pensadas com outras categorias de análise e outros pressupostos metodológicos e analíticos.

Além disso, não podemos esquecer que a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião próprio e ponto de vista e, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. Trata-se de considerar a socialização como um processo dinâmico e dual. Partilhamos da posição de Corsaro (1997) sobre o processo de socialização, quando o define como *reprodução interpretativa*, como um processo que, para além de adaptação e interiorização, é também apropriação, reinvenção, inovação e mudança cultural. Esta opinião é também partilhada por Javeau, quando defende que socializar:

> não é apenas fazer do primeiro indivíduo que apareça (...) uma "cópia conforme" dos mais velhos, mas é sobretudo torná-lo capaz (...).Trata-se de um processo dinâmico no qual intervêm constante e simultaneamente a personalidade nunca concluída do indivíduo e as indicações muito diversas, por vezes contraditórias, dos múltiplos "mundos" nos quais o indivíduo continua a sua trajectória (1998:166-167).

É fundamental, por consequência, atender às múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças entre si e com os adultos.

Foi precisamente a crítica da concepção da infância "considerada como um simples objecto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância" (Sirota, 2001:7) que agregou a generalidade dos sociólogos da infância, na ideia de as crianças como indivíduos activos na construção das culturas infantis e nas culturas do mundo adulto, na valorização das suas acções e perspectivas, como meios indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria ou grupo social. A criança não é um ser estranho inserido na sociedade, é antes, mas como afirma Sarmento:

> um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha,

> 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças (2004c:10).

No processo de socialização, as crianças não se limitam a interiorizar: elas participam, resistem, tentam contrariar a lógica de imobilização existente e conseguem usufruir de "margem de manobra" para a reinvenção e a reprodução. Nesse processo, a actividade colectiva é central para compreender como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

Em suma, podemos afirmar que o indivíduo "socializa-se ao mesmo tempo que é socializado, constrói-se a si próprio na medida em que é construído pelos outros" (Javeau, 1998: 167). No entanto, prevalece uma *dialéctica do controlo* (Giddens, 1989), ou seja, a hegemonia de formas de dependência que "oferecem alguns recursos por meio dos quais aqueles que são subordinados podem influenciar as actividades de seus superiores" (*ibidem*: 12).

As diferentes imagens de infância que a história nos tem deixado permitem-nos caracterizar as vidas de crianças em diferentes espaços e períodos históricos e mostram também a forma como adultos e crianças continuamente constroem e reconstroem as suas percepções acerca da infância; suscitam também a necessidade de desconstruir e combater muitos desses pressupostos.

Na modernidade ocidental, actualmente, reciclam-se velhos-novos paradigmas[96] e imagens da infância[97], que é importante conhecer e caracterizar porque são responsáveis pelo processo de invisibilidade das crianças e da sua realidade social. Apesar de não serem divisões simbólicas estanques, são dispositivos de interpretação que se revelam no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. É preciso ter em conta os factores de heterogeneidade que geram essas divisões.

Podemos sintetizar esses paradigmas nos seguintes:

[96] Paradigma é "uma constelação de crenças, valores e técnicas (…) partilhada pelos membros de uma dada comunidade" (Kuhn, 1970:175).

[97] James, Jenks e Prout (1998: 3-34) identificam um conjunto de imagens sociais da infância, dividindo em dois períodos distintos a formação dessas imagens, que não correspondem a categorizações históricas estanques ou em trânsito, mas coexistem e se sobrepõem em diferentes espaços-tempos: *criança pré-sociológica* (crianças consideradas como entidades abstractas) e o da *criança sociológica* (produções contemporâneas resultantes de um juizo interpretativo a partir da análise das ciências sociais). As primeiras têm uma maior espessura histórica e uma maior influência social (Sarmento, 2006). As imagens propostas pelos autores como *imagens da criança pré-sociológica* são as seguintes: a *criança má, a criança inocente, a criança imanente,* a *criança naturalmente desenvolvida* e a *criança inconsciente.*

1. Paradigma do Paternalismo, da Propriedade e da Domesticação:

Na história ocidental encontramos a posição subalterna das crianças em relação ao poder dos adultos. O patriarcado é uma forma de poder privilegiada do espaço doméstico, revendo-se no conjunto de relações sociais desiguais entre marido e mulher e/ou companheiros, entre estes e os filhos e entre parentes; esta forma de poder é ainda prevalecente nas nossas sociedades. Se o conceito de patriarcado se aplica às trocas desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres, adoptamos aqui o termo paternalismo como sendo o conjunto de trocas desiguais entre mais velhos e mais novos - a questão geracional - estando os segundos em desvantagem face aos primeiros. Esta definição, contudo, não se limita às interacções entre alguém mais velho e alguém mais novo, porque entre dois sujeitos com a mesma idade pode-se estabelecer uma relação deste tipo: l*ógica da relação de diferenciação desigual*[98] (Correia, 1999).

Observando a sociedade portuguesa, podemos caractarizá-lo como um contexto saturado de paternalismo que se exerce de forma intensa e frequente no quotidiano das crianças. Regra geral, os adultos "têm muita dificuldade em abandonar a representação dominante sobre as crianças (percepcionados como seres psicológica e fisicamente imaturos, socialmente incompetentes e culturalmente ignorantes) e em aceitar o seu estatuto de actores sociais com plenos direitos de cidadania " (Vilarinho, 2004:213).

Esse tipo de relações sociais que se estabelecem, de paternalismos intensos e diversificados vividos por adultos e crianças, prolongam-se, reproduzem-se ou reinventam-se em interacções sociais, que vão desde as práticas mais quotidianas dos sujeitos sociais até às práticas futuras. Como defende Giddens "o uso do poder não caracteriza tipos específicos de conduta, mas toda a acção, e o poder não é em si mesmo um recurso. Os recursos são veículos através dos quais o poder é exercido" (1989: 12). O poder é transversal tanto nos aspectos macro como nos aspectos mais micro sociais, e é exercido com vários graus de hierarquia, logo de intensidade, até mesmo aquele que não nos parece mais simples e quase invisível.

Os diálogos que se estabelecem entre adultos e crianças caracterizam-se, na maioria das vezes, pela sua desigualdade "entre subjectividades que interagem em condições (sobre)determinadas de negociação de sentido" (Pais, 2002:45). A base desigual assenta sobretudo na ideia de que o discurso da criança se baseia no senso

[98] Correia (1999) identifica sete códigos de subordinação numa relação paternalista: sujeito incapaz; sujeito que precisa de ser substituído; sujeito indefeso e frágil; sujeito colonizado afectivamente; sujeito que constrói argumentos com base numa autoridade exterior; sujeito tribal; um sujeito a quem é preciso dizer o que é certo e o que é incorrecto, o que pode e não pode fazer na vida.

comum, na falta de experiência, incompletude e desorganização *versus* o discurso dos adultos, cujas ideias são supostamente as verdadeiras, complexas, (quase) científicas e organizadas.

Este paradigma do paternalismo (que é de negatividade), corresponde ao primeiro tempo da conceptualização da infância realizada por Jenks (1993): as crianças são consideradas como posse dos pais ou adultos responsáveis e não têm qualquer direito independente deles, elas são meros objectos nas mãos dos adultos, os quais têm um poder sem limites relativamente à forma de as educar (ou adestrar), com base na disciplina, obediência, subordinação (Iturra, 1997). Para tal, podem recorrer ao uso da força física e da punição para promover tais competências e legitimando tais atitudes na dependência biológica e na imaturidade das crianças, uma vez que a representação da infância que "aqui se contém supõe o exercício *legítimo* do poder disciplinar pelo adulto que a *educa*" (Sarmento, 2004:73).

Neste contexto, anunciar direitos de participação é uma tarefa quase impossível, na medida em que nem os mais básicos direitos de protecção são acautelados. De facto, o paternalismo tende a instaurar um contexto onde as crianças não são tratadas como cidadãs.

Em suma, podemos afirmar que estamos perante a imagem da criança irresponsável e imatura, a imagem de *criança imanente* (James *et al*., 1998), que se funda no direito se ser "guiada". Esta imagem encontra os seus fundamentos na tradição kantiana que considera a razão como a faculdade humana mais importante, a base da participação e dos direitos. Assim sendo, como as crianças estão ausentes porque são incompetentes, moral e intelectualmente.

2.Paradigma da Protecção e do Controlo:

Este paradigma considera a criança como um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida. Corresponde ao segundo tempo da conceptualização da infância realizada por Jenks (1993) que postula: as crianças são concebidas como sujeitos que precisam da protecção dos adultos, sendo-lhe reconhecidos direitos básicos de provisão e protecção; estão, contudo, dependentes da boa vontade dos adultos. Muitos autores denominam esta perspectiva de adultocentrismo, que é, segundo Vilarinho:

> um obstáculo à explicação sociológica da realidade da infância. Este, ainda que possa ser alimentado por conhecimentos científicos, permanece largamente impregnado de crenças e de "opiniões" (…) impede que se olhe a criança como actor social e promove políticas condicionadas aos interesses de outras gerações" (2004:208).

O colectivo dos adultos controla as crianças, não só na escola mas em vários contextos institucionais, relativamente ao tempo, espaço e interacção entre as crianças e entre elas e os adultos. Para Devine (2002), a teoria do poder é central na análise dos direitos das crianças e da temática da cidadania, nomeadamente para defender a tese de que as crianças ocupam uma posição subalterna na escola e de como isso pode ser alargado a contextos mais amplos. A principal consequência é a negativa construção e a representação que têm de si mesmas como seres não participativos.

3. Paradigma da Periculosidade:

É herdado da Filosofia e da Teologia do século XVII, com raízes no pensamento de Santo Agostinho (354-430), que elaborou uma imagem dramática da infância: "assim que nasce, a criança torna-se símbolo da força do mal, é um ser imperfeito, acabrunhado pelo peso do pecado original" (*cit in* Badinter, s/d:51) - a *criança má* (James *et al.*, 1998), que tem uma potencialidade permanente para o mal.

Na actualidade traduz-se no alarmismo, sobretudo por parte da comunicação social[99], de sobrevalorizar comportamentos desviantes protagonizados por crianças e jovens ou aludir constantemente ao aumento da delinquência e criminalidade juvenis. Estes ímpetos sensacionalistas contribuem para que o estigma social atinja as crianças e as suas famílias, às vezes de forma irremediável. São imagens desenhadas com repertórios com interesses específicos, de estímulo visual, que são simultaneamente confusas e mundanas e, paradoxalmente efémeras e persistentes; o que se vê é assumido como verdadeiro e garantido (Holland, 2004)[100].

Este paradigma traduz-se também na mudança de orientação em termos jurídico-legais: parte-se de um sistema de protecção e adopta-se um modelo de justiça, mais

[99] Os primeiros estudos que exploraram as representações sociais da infância na cultura ocidental foram os de Chombart de Lowe, em 1971 (*cit in* Casas, 2002). A infância como o mundo imaginativo construído pelos adultos. Os mitos sobre a natureza da infância presentes nos meios de comunicação social. Sobre a construção social das crianças produzida pelo jornalismo em Portugal cf. Ponte (2002).

[100] Patrícia Holland (2004) identifica quatro imagens produzidas nos espaços públicos (*outdoors*, publicidade na rua, marketing, etc.) e nos espaços privados (televisão, vídeos, computadores, telemóveis, etc.) das crianças: brincadeiras, inocência, vitimização e maus comportamentos.

(re)penalizador para as crianças com a criação, como no caso de Portugal, de regimes fechados para os jovens (Lei Tutelar Educativa, Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, que entrou em vigor a 1 de Janeiro de 2001).

Também neste paradigma os direitos de participação da infância ou são limitados ou não são garantidos pelos colectivos adultos (exemplo: o direito de audição dos menores nos tribunais portugueses nem sempre é garantido[101]).

Podemos afirmar que se trata de uma visão colonizadora face à infância, já que a criança é considerada como um receptor passivo, uma realidade social que se caracteriza pela sua dependência face a outros colectivos, o que limita o desenvolvimento da ideia de participação das crianças.

4. Paradigma da biologização, genetização e medicalização:

As teorias dos estádios de desenvolvimento infantil têm vindo a ser designadas de opressivas e confusas, por causa da forma como são utilizadas para julgar, controlar e denegrir as crianças; esta é a imagem da *criança naturalmente desenvolvida* (James *et al*., 1998). Noções rígidas de vida ou desenvolvimento cabem no mesmo paradigma, tal como o racismo, apesar das diferentes consequências sociais das concepções: em vez de se responsabilizar a cor de pele, a idade é apontada como elemento diferenciador, sem considerar o contexto. Estamos diante de um essencialismo genético, que é uma forma reducionista de tentar explicar os fenómenos apenas do ponto de vista biológico ou genético. Há posições opostas quando se aborda a questão da genética: por um lado, os que acreditam na genética como um caminho para detecção e prevenção de doenças, por exemplo; por outro, os que vêm nos avanços genéticos uma ameaça à identidade humana e o caminho para novas formas de eugenismo (Nunes, 2001b:31). São várias as manifestações deste processo: as explicações biológicas e genéticas para os comportamentos delinquentes (Flores, 2002), os problemas escolares e o fenómeno da medicalização das crianças (por exemplo o insucesso escolar tem vindo, nos últimos anos, a ser considerado como um fenómeno que exige também intervenção médico-

[101] Pode dizer-se que o sistema de justiça criminal juvenil ilustra claramente o dilema de se tentar proteger os direitos e as liberdades civis de uma criança ou jovem e de, ao mesmo tempo, se exercer o paternalismo e protegê-los do seu próprio comportamento, com as inevitáveis consequências sociais. E, no respeitante ao sistema judiciário, "as crianças são duplamente lesadas. São-lhes negados muitos dos direitos e privilégios reconhecidos às crianças pelo direito civil, e não beneficiam dos mesmos direitos que os adultos em iguais circunstâncias", afirma Barry Anderson, um advogado que dirige a secção de delinquência juvenil da Associação Nacional para a Protecção e Reinserção de Delinquentes do Reino Unido." (UNICEF, 1996:39).

pedopsiquiátrica (intervenção face à dislexia, hiperactividade, etc.), e não como um fenómeno eminentemente social.

Os pressupostos de que o comportamento é explicado pelos genes e pela biologia ressurgiram nos últimos anos com grande força, o que, na sua relação com a infância, deu origem ao desenvolvimento da ideia da *biologização da infância* (Moss, 1990; Siegal, 1997; Alderson, 2000c). Estas ideias desencadearam discussões na área da sociobiologia[102], a partir do trabalho de Edward Wilson, *Sociobiologia: A Nova Síntese* (1975), que atribuía aos genes a base das formações sociais. O paradigma de organização social humana, sublinha a ideia de um determinismo genético (genocultura), extinguido, desta forma, qualquer possibilidade de iniciativa humana para alterar o meio.

Há evoluções mais recentes, desde as que dão conta dos genes que diferenciam os gémeos (Fraga *et al*., 2005) até à discussão sobre o Projecto sobre a Diversidade do Genoma Humano (HGDP)[103]. Num congresso internacional de bioética[104], em 1996, um cientista, ao explicar o referido projecto, teria afirmado que seria possível dizer aos povos pesquisados qual seria a sua "verdadeira" identidade, atitude que originou por parte dos grupos indígenas, por exemplo, uma contestação violenta.

Considerar a infância enquanto construção social não significa excluir os fenómenos biológicos, mas apenas considerar que as definições colectivas são o resultado de processos sociais e discursivos.

Prout (2005) defende que a influência do darwinismo sobre os estudos da infância (Pediatria e Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo) aconteceu sobretudo a partir do final do século XIX, até as últimas décadas do século XX, quando cedeu lugar ao

[102] Nos departamentos de biologia das universidades norte-americanas esta área é bastante popularizada. A denominada moderna síntese evolucionista das décadas de 30 e 40 do século XX unificou a teoria darwiniana e a genética mendeliana. A genética tornar-se-ia, desta forma, um dos campos mais dinâmicos da biologia evolutiva. Com a descoberta da estrutura do Ácido Desoxirribonucleico (DNA), em 1953, a chamada "nova genética" é inaugurada, trazendo novos dilemas e discussões a respeito da natureza do comportamento humano e levando a alguns determinismos biológicos, tais como a sociobiologia.

[103] No início da década de 1990, o geneticista italiano Luici Cavalli-Sforza apresentou um projecto científico: construir uma grande colecção de DNA de populações das mais diversas partes do mundo para a realização de estudos comparativos sobre variabilidade genética. Uma das justificativas do *Human Genome Diversity Project* seria o combate ao racismo e ao etnocentrismo, já que demonstraria as afinidades genéticas entre os mais diversos grupos culturais. Para saber mais sobre o Projecto cf. http://www.stanford.edu/group/morrinst/hgdp.html (último acesso em 17 de Junho de 2006) e Nunes (2001b).

[104] Para saber mais sobre a historia de factos relevantes em genética cf. http://www.ufrgs.br/bioetica/crogen.htm (último acesso em 12 de Junho de 2006).

primado do social. Afirma que actualmente a oposição entre biologia e sociedade reforça os dualismos[105] que vêm marcando negativamente os estudos sobre a infância.

São vários os desafios que se colocam ao estudo da infância e que têm implicações nas imagens das crianças, como por exemplo, as novas tecnologias reprodutivas e a sua relação com os direitos da criança, os princípios éticos e as dimensões sociopolíticas e culturais.

Dadas as características associadas aos paradigmas anteriormente explicados, podemos afirmar que há tensões e obstáculos que se apresentam, actualmente, ao desenvolvimento de uma lógica emancipatória da cidadania activa com ênfase na autonomia dos sujeitos sociais, em detrimento de uma lógica regulatória com ênfase na sua heteronomia (Correia, 1999).

A partir da diversidade dos quatro paradigmas apresentados, abstractos, universais e mecanicistas poderemos pensar em formas concretas, particulares e contingentes de teorização para o estudo da infância, na (re)invenção de um paradigma que considere as crianças actores participativos na sociedade.

Defendemos, neste contexto, o paradigma da participação infantil, o paradigma que combata e ultrapasse a ideia de negatividade e de paternalismo e defenda o pleno reconhecimento social da criança. Participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos pressupõe que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização colectiva dos actores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos.

É também importante reconceptualizar o conceito de infância numa perspectiva cultural, uma vez que a literatura das ciências sociais e ciências da educação sobre a história da infância foi elaborada a partir da realidade ocidental, que construiu uma matriz etnocêntrica nas conceptualizações sobre a questão. Desde o trabalho de Philippe Ariès (1973), que utiliza dados da França medieval e moderna, à antologia mais recentes editada por Levi e Schmidt (1996), passando por obras relevantes da história

[105] Segundo Prout (2005) as dicotomias que mais marcaram os novos estudos sociais da infância foram: estrutura *versus* agência, indivíduo *versus* sociedade, ser *versus* tornar-se [*being* versus *becoming*]. O autor propõe a superação desses dualismos, através do conceito de Bobbio de *meio incluído* (2005:69), como um espaço que comporta os dois lados de uma mesma moeda.

social das crianças e jovens (Kett, 1978; Gillis, 1981; Pollock, 1983; Postman, 1990; Griffin, 1993; Heywood, 2002), entre outras, as teorias sobre a história da infância e da juventude basearam-se quase exclusivamente em fontes ocidentais, mais exactamente centro europeias e anglo-saxónicas.

Como qualquer outro colectivo social, a infância terá que receber, por parte das instituições sociais, respostas concretas às suas necessidades, estabelecendo-se o compromisso real da sua efectiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam efectivamente reconhecidos e se transformem em práticas sociais. A participação infantil tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem.

4.3. Direitos das Crianças

Como vimos, foi sobretudo a partir do século passado que emergiu uma nova consciência social face à infância devido, em grande parte, aos esforços legislativos para promover e garantir, mesmo que na maioria das vezes apenas no campo teórico, os direitos das crianças, e cujo expoente máximo foi a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989). Havendo uma maior consciência para os problemas das crianças começam a elaborar-se, sobretudo após 1979, o Ano Internacional da Criança (Resolução 31/169, de 21 de Dezembro de 1976), vários documentos internacionais, que procuram sensibilizar os diferentes países para a importância de criar leis que protejam os direitos das crianças. Hammarberg (1990) agrupa em três categorias a multiplicidade de direitos consagrados na CDC: os direitos de provisão (os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); os direitos de protecção (relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito); e os direitos de participação (os direitos civis e políticos consagrados às crianças - ao nome e identidade, a serem consultadas e ouvidas, a terem acesso à informação, à liberdade de expressão, opinião e tomada de decisões).

Com o reconhecimento internacional de que todas as crianças são sujeitos de direitos, mesmo que se movam sem autonomia, podemos afirmar que começou uma nova era na história da infância ou, por outras palavras, "construiu-se" uma nova infância. Apesar do discurso dos direitos da criança ser inclusivo, ele constrói-se a partir de um *mundo do desejável* e não no *mundo da necessidade* (Sorj, 2004: 61).

Esta situação pressupõe um conjunto de obstáculos à globalização dos DC, como veremos de seguida.

4.3.1. Obstáculos à globalização dos direitos da criança

São vários os obstáculos que se colocam à globalização dos DC, nomeadamente a inexistência de um conhecimento sustentado sobre DC e sobre as instituições e serviços de apoio à infância por parte das crianças, em particular, e da comunidade em geral. Persistem ainda diferenças, entre países e dentro de cada país, quanto à capacidade de garantir os direitos da criança. No plano internacional, a luta pelos DC e a democracia "convivem com realidades que exigem a defesa pragmática dos interesses nacionais" (Sorj, 2004:91), ou seja os DC estão presentes em muitos dos países com democracias de baixa intensidade. Outros obstáculos prendem-se com a heterogeneidade dos MSC, a dificuldade dos factores ideológicos na organização dos movimentos de crianças (Costa, 2002), a falta de coordenação entre eles e o seu nível científico, escassez de reflexão teórica sobre MSC e sobre o seu papel na luta pelos DC. Apesar de esse papel ser importante, pauta-se ainda por uma baixa dinâmica em termos de acções concretas que, na sua maioria, são pontuais. Podemos afirmar que há uma incapacidade dos vários movimentos, organizações e instituições de-para-com crianças dee mobilizarem uma "sólida acção solidária comum que permita fazer a ponte" (Costa, 2002:22) entre si. Há, recentemente, uma excepção: a tentativa dos ProNats que caracterizaremos no próximo capítulo.

Os paradigmas do paternalismo, protecção, periculosidade e biologização, que caracterizamos anteriormente, também contribuem para a não globalização dos DC. E, finalmente, há uma insuficiência de apoio do Estado e das instituições transnacionais às lutas pelos DC e à concretização de uma cidadania da infância.

4.4 Direitos e Cidadania

A cidadania converteu-se, nas últimas décadas, numa questão central da organização das sociedades contemporâneas e numa das questões mais debatidas, sobretudo quando alguns dos direitos adquiridos estão a ser postos em causa, como os direitos do trabalho e os direitos das crianças, como constatamos no capítulo 3.

As crianças e os adultos que com elas defendem os seus direitos, reivindicam o *direito a ter direitos*, na terminologia de Hannah Arendt (1994), considerando que os direitos têm que ser solicitados, sobretudo num espaço-tempo onde a exclusão avança e

a procura da reinvenção de uma nova cidadania é fundamental, o que questiona um ordenamento pré-determinado.

Um dos aspectos em que a maioria dos investigadores está de acordo é a necessidade de rever as fórmulas tradicionais utilizadas até à data para entender a questão da cidadania. Os princípios clássicos sobre os quais se apoiavam os velhos conceitos de cidadão e cidadania revelam-se cada vez mais inadequados quando nos enfrentamos com determinadas situações[106]. São razões explicativas para o renascimento do interesse pela cidadania[107]: as mudanças na cidadania Estado-Nação, provocadas sobretudo pela migração transnacional e pelo multiculturalismo; a vaga transnacional de democratização; o desmantelamento conflitual de estados multinacionais e o espectro da violência etnonacionalista; o projecto transnacional da cidadania europeia; as alterações na estrutura das desigualdades sociais; o desemprego jovem e o desemprego de longa duração; o aumento das famílias monoparentais e as dificuldades do Estado-Nação em impor a sua influência em amplas esferas da vida pública. É um facto o enfraquecimento do poder hegemónico do Estado-Nação, "como entidade de referência da paisagem regulatória e institucional" (Pureza e Ferreira, 2002:11) e enquanto unidade privilegiada de iniciativa económica, social e política, apesar de ser no "campo da economia que a transnacionalização da regulação estatal adquire uma maior saliência" (Santos, 2002: 42-44). Inclusive a nível internacional, as organizações estão orientadas e assumem, cada vez mais, estratégias que frisam "as responsabilidades individuais na segurança dos riscos acrescidos e das incertezas da globalização em vez de acentuarem as responsabilidades governamentais na redução desses riscos, na universalização da protecção social e na regulação da economias" (Deacon, 1998 *cit in* Hespanha, 2001:176). E, reportando-nos, à situação do ponto de vista educativo das crianças e das suas famílias, podemos dar o exemplo de como as reformas educacionais têm sido dirigidas mais para a formação profissional, do que para a construção da cidadania (Santos, 2001).

Estas e outras razões aliam a si a ideia de uma multiplicidade de cidadanias que coexistem num mesmo espaço, apesar da concepção e vigência de uma ideia de cidadania hegemónica, ideia que contraria (ou combate até) a concepção propagada na

[106] Não pretendemos entrar em detalhes explicativos destas situações, assim como dos factores explicativos para as mudanças que ocorreram nas últimas décadas, importava referi-las. Para uma análise mais profunda destes fenómenos, cf. Santos (2001) e Hespanha (2001).

[107] O ano 2005 foi designado o Ano Europeu da Cidadania através da Educação.

modernidade europeia de igualar todos os homens sob a denominação abstracta de cidadão.

Contudo, há um espaço onde os velhos conceitos estão a ser postos em causa: os sujeitos de cidadania. Tradicionalmente, o cidadão por excelência era o varão adulto, homem e branco, de tal forma que as mulheres, escravos e sobretudo os jovens e ainda mais as crianças não eram considerados como tal. De acordo com as críticas feministas, este tem sido um conceito estrito e limitado a um único grupo social. Nestes casos, poder-se-ia falar em cidadania por delegação; noutros, de *cidadãos em projecto ou embrionários ou cidadãos aprendizes*, mas em nenhum caso de colectivos aos quais se reconhece e se potencia o seu estatuto de membros plenos da comunidade e da sociedade.

De fora fica um conjunto de outros grupos sociais e étnicos, alguns dos quais têm vindo ao longo dos tempos a desenvolver permanentes lutas contra tal hegemonia, reivindicando iguais direitos para o seu grupo, como por exemplo as mulheres e as minorias étnicas e sexuais. Trata-se da adopção de uma visão liberal de cidadania, abstracta e onde prevalecem sistemas de exclusão e desigualdade (Santos, 1999) em detrimento de uma *cidadania diferenciada* (Young, 1989) ou pós-nacional, que tem vindo a reclamar direitos para as minorias (Soysal, 1994:3) ou, ainda, *cidadania multicultural* (Kymlicka e Norman, 2000; Santos e Nunes, 2004).

A crescente importância que nas nossas sociedades adquiriram as dinâmicas relacionadas com a incorporação das novas gerações na vida social obriga a repensar um conceito de cidadania, que foi antecedido pelo debate sobre o desenvolvimento da cidadania protagonizada pelas feministas e anti-racistas. As mulheres, de facto, conquistaram alguns espaços, no entanto as crianças continuam a ser excluídas do espaço público (Williams, 1991; Yeatman, 1994; Roche, 1999, Sarmento, 2004).

Tejerina defende que a emergência de novas ou renovadas cidadanias anuncia a crise de um modelo que vai esgotando as possibilidades de adaptação aos processos de transformação de uma cidadadnia definida exclusivamente em torno de determinadas categorias: homem, trabalho, nação, público (2005:75). O conceito de cidadania estabelece, tradicionalmente, fronteiras e margens entre sociedades e grupos. Segundo Pais:

> Uns são enquadrados (os "incluídos"), outros desenquadrados (os excluídos, os marginais). Mas as margens são definidas a partir do centro, isto é, valores que são próprios de "nós" (os enquadrados) por contraposição a "eles" (os excluídos). Evidentemente que há uma cidadania de *direitos estabelecidos* que, legitimamente, são olhados como estáveis, consensuais, constantes. (…) Mas há também uma cidadania de novos *direitos conquistados*, cuja premência é justificada pelas circunstâncias ou necessidades mutáveis da vida. Neste caso podemos falar de uma cidadania inovadoramente participada (2005:57).

No entanto, a ideia hegemónica nas sociedades neoliberais tem sido a da substituição do conceito de cidadão pelo de consumidor e "o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência" (Santos, 2001:40), ou seja, são frequentes os equívocos quando se discute a questão da cidadania e um dos mais comuns é conceber a cidadania como um "modelo de mercados de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores" (Lima, 2004:2).

Na questão dos valores, os indivíduos deixam de se referir a qualquer valor transcendental para se entregarem às trocas. As trocas já não valem como valores garantidos por uma potência superior, de ordem transcendental ou moral, valem por aquilo que põem directamente em relação enquanto mercadorias. Ou seja, nos nossos dias a troca mercantil *dessimboliza* o mundo (Dufour, 2003). Para combater este processo teremos que onsiderar que a cidadania não é uma categoria homogénea, neutra e totalizante mas heterogénea, aneutral (nem todos os indivíduos se encontram numa situação de igualdade apenas porque assim está escrito e definido), diversa e mutável, no tempo e no espaço, e assumindo diferentes formas e enfoques. John Urry (2000), por exemplo, propõe uma nova categoria de direitos de cidadania: cidadania cultural (preservação da identidade); cidadania minoritária /ou das minorias (pleno direito das minorias); cidadania ecológica (ambiente sustentável); cidadania cosmopolita (relações sociais com outros cidadãos, culturas e sociedades sem interferência do Estado); cidadania de consumo (acesso a produtos, serviços e informação) e cidadania da mobilidade.

A noção de cidadania tem duas origens: uma que remonta à Antiguidade clássica, às repúblicas romana e grega, onde a cidadania se centra no indivíduo como membro de uma sociedade política e onde os direitos individuais se subordinam ao cumprimento dos deveres sociais; a outra origem que se situa na tradição liberal (Jefferson e Locke), que considera que os direitos do cidadão são os direitos do homem, que são inalienáveis

e que não podem ser anulados por nenhuma instituição, inclusive o Estado. É nesta concepção que se baseia a CDC:

> Preâmbulo. Os Estados Partes na presente Convenção
> Considerando que, em conformidade com os princípios proclamados pela Carta das Nações Unidas, o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Em suma, estamos a reforçar a ideia de que vivemos num tempo em que é preciso reivindicar, lutar e insistir num conceito de cidadania multidimensional, que inclua os direitos civis, políticos, sociais (a tríade de T. H. Marshall, 1967). O autor estabeleceu os pontos clássicos para a compreensão do universo da cidadania através de uma trajectória histórica centrada ao contexto anglo-saxónico, que tentou universalizar. A sua análise centrou-se segundo três elementos que constituem, segundo o autor, a cidadania moderna: direitos civis, políticos e sociais. A sua análise afirma que é através do reconhecimento destes direitos que a sociedade de classes consegue manter o equilíbrio entre o formado pela igualdade de direitos e pela desigualdade do mercado. A partir da sua teoria podem ser diferenciadas duas versões de cidadadnia: a formal (direitos civis) e a substantiva (direitos políticos e sociais) (Tejerina, 2005:70). Mas que inclua também os direitos culturais, os ecológicos, os geracionais, e outros, não concebidos, no entanto, numa perspectiva evolutiva e incrementalista, como afirma Lima:

> E a situação é tanto mais complexa quanto sabemos que o tradicional apelo ao Estado-Nação, contexto original de referência da cidadania prometida pela modernidade, se, por um lado, não pode deixar de continuar a ser feito (desejavelmente em novos termos), por outro acarreta dificuldades, contradições e inconvenientes vários, para além de estar cada vez mais longe de esgotar as fronteiras espaciais e as dimensões temporais consideradas críticas para um exercício da cidadania comprometido com a democratização da democracia (2004: 3).

A questão que se coloca de seguida é: onde fica a pretensão de universalidade?

As novas condições de cidadania não podem resolver-se, de acordo com Balibar (1998:43), com um tratamento jurídico puramente normativo, nem mediante um tratamento dedutivo a partir de um conceito pré-existente da cidadania e do cidadão.

Young (1989) considera que, para a visão clássica, cidadania é, por definição, tratar as pessoas como indivíduos com direitos iguais perante a lei, o que, segundo o

autor, tem que ser alterado. Afirma que é necessário um desenvolvimento na teoria da cidadania. Defende que a tentativa de criar uma concepção universal de cidadania que transcendesse as diferenças de grupo é injusta porque oprimiu historicamente grupos, e argumenta a favor de uma cidadania diferenciada. É necessário haver afirmação em vez de ignorar as diferenças de grupo. O mesmo autor apresenta duas razões para uma *equidade genuína*:

1.Os grupos culturalmente excluídos estão em desvantagem no processo político pelo que é necessário prover meios institucionais para o reconhecimento explícito e zelar pela necessidade de representação, que passa, por exemplo, por garantir fundos públicos para a defesa dos grupos, representação nos corpos políticos, direito de veto, etc.

2.Necessidade de existirem políticas que vão de encontro às necessidades distintas, o que inclui "diferentes linguagens de direitos" (*ibidem*).

No que se refere à infância, podemos afirmar que para um projecto de cidadania que considere as crianças cidadãs será necessário, entre outras características:

a) que não sejam vistas como "um problema" ou "estando em problemas", ou seja, privilegiar um enfoque positivo na forma de considerar as crianças e compreender a infância;

b) centrar-se nas acções presentes das crianças de forma a evitar a linguagem do "futuro", ou seja, promover a ideia da legitimidade das suas contribuições, positivas e/ou negativas, nas suas relações quotidianas, no presente;

c) respeitar os direitos da criança, porque somente através de uma cultura de respeito pelas crianças enquanto sujeitos de direitos se poderá desenvolver atitudes e práticas consentâneas com a ideia e a promoção de uma cidadania da infância;

d) ouvir as crianças de forma apropriada, o que envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999: 486).

O exercício da cidadania deve poder também expressar-se no poder inventivo das margens (Pais, 2005), neste caso das crianças. Segundo Roche:

> estar implicado numa prática com crianças e adolescentes na qual lhes é dada informação adequada, na qual eles podem expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca do assunto em questão num tempo e

> espaço adequado, na qual as várias possibilidades de acção são plenamente exploradas por eles e na qual as suas perspectivas, independentemente da sua origem social ou localização, são ouvidas e tratadas seriamente, serão utilizadas na transformação da experiência de crianças e profissionais (1997:57).

E quem suporta as consequências de não ouvir as crianças? São e serão sempre as crianças a suportar tais custos. Acrescentaríamos que, para além dos custos para o grupo da infância, anos sem experiência de participação serão pouco para lidar com as responsabilidades de cidadania democrática.

4.4.1. Cidadania e voz das crianças

Não há apenas uma forma de democracia e teremos que repensar meios de participação para além da participação passiva, de tal modo que o papel do cidadão e as suas actividades não sejam limitadas a procedimentos de tomada de decisão no âmbito institucional das eleições, ou seja, apenas na dimensão política e institucional, de que as crianças, aliás, estão ausentes, de prática dos deveres políticos e uso dos direitos constitucionalmente consagrados. As crianças, como podemos observar, evocam essas mesmas práticas, que são as que conhecem e que reproduzem entre si:

> «Hoje a professora Rita perguntou-lhes que nome queriam pôr à turma para se apresentarem às crianças de Florianópolis. Cada um começou a dizer um nome. Passados 15 minutos a situação era a mesma, até que o Super-Homem propôs:
> - *Podíamos votar…pôr o nome num papel pra saber o que fica*.
> Todos concordaram.
> - *Votar*… - digo.
> - *Como os políticos… É assim que se faz para escolher!* - diz o Super-Homem.» (Nota de campo de 21 de Janeiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala estudo do primeiro ano)

Quando nos referimos às culturas infantis (Sirota, 1998; Sarmento, 2001, 2004c) consideramo-las resultantes de um processo socialmente construído e fixado no tempo e no espaço. As crianças são socializadas neste processo construtivo e mutável, tornando-se, desta forma, seres culturais. Aprendem os sistemas e as convenções de representação, os códigos das suas linguagens e culturas o que as torna culturalmente competentes para inteargirem socialmente. A análise dos discursos e de outras formas de expressão das crianças surge como algo imprescindível para compreendermos as representações que fazem sobre os direitos da criança, sobre si e sobre outras crianças.

A análise dos discursos das crianças permitiu-nos compreender a forma como as crianças se vêem e "compreendem a si próprios em cada cultura, e a forma como é produzido o conehecimento acerca do social, do indivíduo, dos significados partilhados em determinado período histórico" (Burr, 1995 *cit in* Coelho, 2001:32). As práticas discursivas das crianças são analisadas por referência a processos sociais de construção e produção de identidades (Coelho, 2001) que são sempre objecto de controlo e as práticas criam e mantêm as desigualdades nelas existentes. Os discursos e conhecimentos das crianças veiculam visões e versões dominantes do mundo, são verdades momentâneas e contextualizadas e que se relacionam directamente com a questão do poder, que "regula, inventa ou constrói identidades e subjectividades" (Coelho: 2001:33).

Em sociedades cada vez mais complexas e cujo ritmo de mudança se multiplica sem cessar, é urgente encontrar soluções face a democracias encerradas no círculo vicioso de desfiliação e na falta de interesse em relação a assuntos colectivos. Com efeito, a tendência actual tem apontado para a fragilização dos regimes democráticos, como resultado do processo de mudança que as sociedades ocidentais enfrentam. Tem-se assistido a uma crescente apatia política[108] e a uma patologia da representação (sentimo-nos muito longe daqueles que nos representam e esse é um dos motivos para as elevadas taxas de abstenção), a uma redução da participação e das lógicas de acção colectiva, a um desfasamento entre representantes e representados, a uma cultura cívica marcada pela *distância ao poder* (Cabral, 1997; 2000), pelo aumento da abstenção, do desinteresse e do desconhecimento e por uma dificuldade na ampliação do exercício de cidadania, cuja consequência é a ampliação das lógicas individualistas. Em Portugal, há ainda:

> a tradicional forma autoritária de relacionamento do Estado com os cidadãos pode ajudar a compreender a desconfiança e hostilidade repetidamente manifestadas em relação a qualquer forma de participação e mobilização dos cidadãos e à admissão do carácter agonístico do processo e da inseparabilidade das dimensões política e científico-técnica. A transformação de facto das consultas públicas em meras formalidades sem consequências não é, por isso, surpreendente (Nunes e Matias, 2003: 138-139).

[108] O quadro apresentado num documento do Conselho da Europa sobre a participação política dos jovens confirma a ideia de que estão desencantados com as "instituições e os modos tradicionais de participação política (…). No Brasil, como em Portugal, o panorama não é diferente" (Pais, 2005:54).

Trata-se de democracias que romperam, ou estão em processo de ruptura, com as teorias da democracia como participação, aproximando-se de concepções demoliberais e até das teorias elitistas da democracia. Estamos perante uma concepção de cidadania amputada de direitos sociais e culturais (Lima, 2004).

Diante da actual hegemonia da democracia liberal representativa, não podemos deixar de equacionar a existência de outras concepções de democracia. A prevalência desta forma de democracia, monocultural, política e economicamente vulnerável aos grandes poderes económicos é o pesadelo para milhões de pessoas em todo o mundo. Rubio Carracedo (1996 *cit in* Oraisón, 2005:1) denominou *genealogia de uma frustração histórica*, o processo de consolidação do modelo representativo indirecto. Pensou-se que o seu aperfeiçoamento através dos progressos na educação cívica e política permitiria uma participação mais activa dos cidadãos. Contudo, o sistema evoluiu de forma diferente: perpetuaram-se privilégios e mecanismos de exclusão e processos de paternalismo político e moral. Apesar disso, há lutas e experiências alternativas a decorrer em todo o mundo, mesmo sendo sistematicamente alvo de boicotes pelos poderes instituídos, porque estes as consideram uma ameaça ao *statu quo*.

Uma democracia de alta intensidade é a democracia que substitui relações de poder por relações de autoridade compartida no espaço público, na família, na rua, na escola, na fábrica (Santos, 2002). Democracia, num sentido mais forte, significa um processo em que diversos actores do debate público contribuem para estender a esfera da cidadania (intervenção cívica e política) para além de uma acção estritamente institucional, que é a que as crianças conhecem e "praticam". Como podemos observar pelo seguinte episódio, as crianças têm consciência da existência das *múltiplas hierarquias de estatuto* (Fraser, 2002):

> «Quando cheguei à escola a Kika quis falar comigo porque tinham pensado quando estavam a fazer o trabalho do roteiro fotográfico da escola, que o nome *Bar dos Rebeldes* para a turma não era um bom nome como inicialmente tinham decidido.
> - *Lá no Brasil ainda pensam que isto é mesmo um bar onde se vem beber suminhos* – diz a Kika. E riem-se todos.
> Já na sala de aula quis saber o que se tinha passado
> - *E que nome decidiram?* – pergunto.
> - *A turma dos rebeldes* – dizem o David e a Kika simultaneamente.
> - *Por mim tudo bem. Estou de acordo com a vossa opção. E concordam…concordam, é?* – pergunto.
> Todos gritam que sim.

- *Então… fica Turma dos Rebelde. Ainda bem que podemos…que podemos falar sobre as coisas …as coisas que se passam aqui no nosso trabalho.*
- *Pois, tu ouves… E podem ser muitas coisas…nós gostamos, é…* - diz o Nuno Gomes.
- *Mas como discutiram isso?* – pergunto.
- *Não foi fácil…mas foi no intervalo e depois votamos* – responde o Mickey.
- *Como? Contem-me lá, que estou curiosa* - pergunto.
- *Eu disse assim…põe*s *no ar [o braço] quem quer* …- explica o Nuno Gomes.
- *É…e eu também disse umas frases e cada um pôs o braço no ar que queria* – diz a Kika.
- *E depois?* – questiono.
- *Foi uma confusão…porque uns queriam…uns… outros não* – diz a Carlota.
- *É como em Lisboa…só uns [políticos] é que mandam mas parece que todos querem* – ri-se a Kika.
- *Têm que ir lá vocês a explicar-lhes* – digo.
- *Ninguém ligava…faziam orelhas de burro!* – diz o Mickey.» (Transcrição de vídeo de 22 de Abril de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

A organização social contemporânea é de tal forma complexa que o exercício da participação pelas crianças é por elas considerado como uma utopia. Podemos constatar que as crianças têm uma consciência das suas posições e têm a ideia da impossibilidade da sua participação social, pelo menos a curto e médio prazo. Como afirma Soares: "de uma forma geral, as crianças são bastante cépticas relativamente às suas possibilidades enquanto actores de mudança e reorganização dos seus quotidianos, o que, de alguma forma, vem desafiar o paradigma da participação infantil" (2005:437).

A democracia evoca diferentes imagens e pressupostos. Para uns, é a imagem de um grupo que é representante da maioria que tem capacidade de influenciar as decisões políticas que são tomadas no âmbito do Estado (democracia representativa) e, para outros, a imagem de uma assembleia ou um fórum onde todos têm o direito de participar em todo o processo de decisão (democracia participativa). Ambas as imagens, como outras existentes, não são puras, podendo apresentar cada uma delas variações no espaço-tempo. Existem noções de democracia diferentes e rivais, todas elas girando em torno do modelo de cidadania em análise. Parry e Moyser (1994) identificam duas concepções distintas de democracia: a *concepção participativa ou radica*l e a *concepção realista*. A primeira encoraja a população a adoptar uma papel activo na processo de governação, procurando, desta forma, expandir a participação cívica para além das formas tradicionais, como o voto e a assinatura de petições. A segunda,

defende uma noção de participação mais conservadora e limitada, que não vai muito além do voto em intervalos regulares.

Os direitos políticos favorecem a organização para reivindicar direitos sociais, criando-se espaços sociais de lutas, o que leva a distinguir a cidadania passiva, outorgada pelo Estado, da *cidadania activa*, que considera o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

A infância encontra-se, como já afirmámos, ainda excluída da participação política, sendo a idade o primeiro factor inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania.

Como afirma a Marlene (7 anos): *olha… somos pequenos e não falamos…só quando eles* [adultos] *deixam*[109] ou a Lizandra (12 anos): *quando a gente for adulto…podemos fazer coisa*[110].

O facto de ainda não ser clara a indispensabilidade de considerar as crianças como cidadãos por direito próprio tende a ser explicado com base em características inerentemente associadas ao factor idade, como a imaturidade e vulnerabilidade, ou seja, um conjunto de características bio-psicológicas que não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania (Landsdown, 1998).

Ser cidadão não significa apenas ver reconhecida uma série de direitos, por parte do Estado, e exercê-los para promover "os seus interesse próprios, com certas limitações impostas pela exigência de respeitarem os direitos dos outros" (Mouffe, 1996:84). Esta concepção liberal aponta para o sentido formal e restrito de cidadania no âmbito da defesa dos direitos políticos individuais assegurados pelo Estado. Por oposição, a concepção comunitarista e o republicanismo cívico, "enfatiza fortemente a noção de bem público, anterior e independente dos desejos e interesses individuais" (Mouffe, 1996: 85). De acordo com esta perspectiva, a cidadania não se refere apenas a um direito legal, mas sobretudo a um direito a participar, direito este que se encontra relacionado com a natureza e a essência social do ser humano.

Ser cidadão significa estar presente, reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade. Cidadão é aquele que assume esse estatuto em todas as esferas da vida social, ou seja, no bairro onde reside, na empresa ou estabelecimento

[109] Nota de campo de 14 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos Portugueses.

[110] Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira.

onde trabalha e na escola (Baudouin, 2000; Le Gal, 2005). A aquisição de comportamentos cívicos é uma questão que não é nem inata nem de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia praticando-a. Não pode existir cidadania participativa sem socialização democrática. Segundo Lima:

> A virtude da *activæ civitatis* é uma construção social e histórica que, como tal, exige educação para o seu exercício (…). "O logro do discurso neo-conservador reside também aqui: ao propor reforçar o poder, a "disciplina" e o controlo dos adultos sobre as crianças, projecta contraditoriamente a génese das atitudes cívicas em instituições autoritárias e não-democráticas. Porém, a educação da civilidade e a sociabilização comportamental só pode obter êxito se ocorrer em contextos de exercício de direitos cívicos para todos, começando pelas crianças (2004:4).

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, as investigações científicas, etc. Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social. A cidadania activa não significa conformismo social perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamento cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade. Como afirmou Paulo Freire: "ninguém é autónomo primeiro para depois decidir" e "é decidindo que se aprende a decidir" (1997).

Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação por parte dos actores sociais dessas práticas. Isto implica participação activa nos processos públicos, ter acesso às informações e conhecimentos necessários à participação cidadã, ter formação, adquirir conhecimentos e saberes sobre direitos, participação, cidadania e democracia. Só assim poderemos dar um passo adiante na formação de cidadãos activos e implicados.

Desta forma, poder-se-ão combater paradigmas, teses, concepções e posturas adultocêntricas que não valorizam o que as crianças dizem e fazem. Este combate e esta discussão inserem-se num debate mais amplo. Trata-se, afinal, de uma contribuição para crítica ao modelo de racionalidade vigente nos últimos séculos que B. S. Santos (2003d: 737-740) denomina *razão indolente*[111]. O autor propõe os procedimentos de um modelo, que designa por *razão cosmopolita*, que crie o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a experiência social que está em curso no mundo. Desta forma pretende-se combater uma lógica adultocêntrica, pautada por uma pretensa homogeneidade, que assenta em dicotomias, (por exemplo adulto/criança), em hierarquias, na exclusividade do papel do adulto como produtor de conhecimento e de cultura, e numa compreensão ocidental do mundo, selectiva, parcial e etnocêntrica.

O objectivo não é reforçar a dicotomia adulto/criança, mas combater o actual regime geracional que estrutura e condiciona as relações sociais, ou seja, pretende-se contribuir para discutir e desafiar esse regime enquanto sistema de conhecimentos que coloca as categorias adulto e criança como marcadores das identidades geracionais.

Desta forma, estaremos a contribuir para examinar uma teoria adultocêntrica. Além disso, não se tratam apenas de representações e imagens que os adultos têm sobre as crianças, mas também da forma como elas influenciam as políticas e as práticas sociais. Esta discussão é atravessada por contradições e paradoxos, fala-se mais de crianças quando elas são uma pequena parte da população nos países centrais. A pressão internacional, nomeadamente a europeia, para a consideração explícita e sistemática da infância nas questões respeitantes aos direitos de cidadania, não é alheia ao estímulo para a recolha de informação, cientificamente validada, sobre um terreno escassamente desbravado e que, para além do mais, revela preocupantes sinais de alerta. A regressão vertiginosa dos indicadores de fecundidade e natalidade[112] problematiza, a longo prazo, a renovação de gerações e torna, em termos de quantidade, as crianças um bem cada vez mais raro na estrutura da população. É o caso paradigmático do Japão, por exemplo, que após a década de 60 do século passado investiu fortemente na eficiência económica o que teve como consequência a drástica diminuição da taxa de natalidade, o que levou a *shoshika*, a sociedade sem crianças.

[111] Para o autor a razão indolente ocorre em quatro formas: razão impotente, razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Sobre este assunto Cf. Santos (2003d).

[112] Segundo os dados do INE (2003) em 2001 nasceram em Portugal 112.589 crianças, menos 1867 crianças que em 2002, representando uma diminuição de 1,6 por cento. Ao longo dos últimos anos, o crescimento demográfico no Brasil também tem diminuído o ritmo. Segundo dados do IBGE (2005) a taxa de natalidade em 1991 era de 23,4% e em 1999 era de 21,2%.

Fala-se mais em cidadania e reclama-se a inserção de grupos que tradicionalmente se encontravam na margem, quando muitos autores alertam para o facto de estarmos num período de ataques ao espaço público (Habermas, 1994; Brayner, 2001). Acresce ainda o facto de vivermos, segundo alguns autores, uma fase de *distopias*[113], apesar da existência de movimentos, organizações, lutas, experiências e projectos alternativos que combatem a ideia da privatização da utopia e da inevitabilidade e do viver no não-tempo em que nada acontece (Bourdieu, 2003).

A socialização política e a aprendizagem da cidadania são temáticas que na investigação na Sociologia da Infância surgem, sobretudo, associadas à análise de dispositivos como os conselhos de turma, conselhos municipais de crianças ou parlamentos das crianças ou o interesse no desenvolvimento das suas competências (Sirota, 1998).

A participação dos alunos, como processo de conscientização, adquire, por estes disposotivos, entre outros, uma iniludível natureza política (Sarmento, 2001; Kaufman *et al*., 2002; Tomás *et al*., 2004). No entanto, várias são as críticas feitas a algumas formas de participação infantil, como os conselhos de crianças ou jovens. Segundo Koebel estes conselhos em França são um dispositivo de participação de crianças e jovens, que surgiram na década de 60 e que se estenderam nas décadas de 80 e 90 a outros países, mas que:

> aumentam de um *bluff* político, mas que este *bluff* faz parte integrante do jogo, que é mesmo salutar, em certos casos, dado que permite aos actores políticos que o levam a efeito ou que o promovem a proteger-se politicamente da crítica e mesmo de assegurar uma cobertura mediática benevolente às estruturas de participação que instauraram (2003:22).

Podemos afirmar que os programas que são desenhados e implementados para a infância e que tentam responder às suas necessidades a nível local, nacional ou internacional são tanto mais eficazes quanto mais a participação das crianças for permitida. Essas políticas poderão ser mais efectivas se as crianças participarem no debate sobre a natureza das mudanças e das oportunidades que lhes dizem respeito.

[113] Conceito criado por John Mill (1806-1873).

4.5. Participação: análise conceptual

O conceito de participação tem múltiplos significados que se intersectam entre si. Para o Grupo de Aprendizagem de Participação do Banco Mundial, a "participação é um processo pela qual as partes interessadas influenciam e partilham o controlo sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e os recursos que os afectam" (1994). Soares afirma que "a participação é, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos" (2005:152). Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

A CDC, assim como a legislação e os instrumentos jurídicos que se reportam às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação (art. 12). Segundo Lansdown (2005:1), trata-se de um direito **substantivo** que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da protecção dos adultos. Contudo, como acontece com os adultos, a participação democrática não é só um fim em si mesmo, é também um direito **processual**, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder.

Defendemos a necessidade de inserir as crianças nas esferas das quais sempre estiveram excluídas (incluindo aqui as crianças dos países centrais): trabalho e política – *a infância invisível* (Gaitán, 1998). Por conseguinte, é necessário adoptar novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade. Desta forma poder-se-á adquirir a capacidade e postura críticas; a novidade e a "surpresa científica" só regressarão quando se questionar como certo o que parecia incontestável. Assim, podemos questionar até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar a criança como possuidora efectiva de direitos. Até que ponto esta mesma sociedade adulta estará preparada para considerar que, para além da titulação como sujeitos de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir da dimensão de cidadãos activos a participativos na sociedade onde se integram?

Gerison Lansdown (2005: 16-18) identifica três níveis distintos e diferentes graus de participação das crianças, que não se excluem entre si: *processos consultivos* (o

adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados); *processos participativos*, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuirem às crianças o poder de exercer influência ou expressar duvidas sobre o processo e os seus resultados; e *processos autónomos*, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças.

A participação infantil é contestada por alguns sectores e autores, tanto do ponto de vista político como científico. Muitas vezes o conceito de participação é utilizado numa concepção hegemónica e serve para legitimar determinados interesses. As crianças participam muitas vezes em actividades e em processos que são ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração noutras actividades e propósitos por parte dos adultos. Nisto reside a vulnerabilidade e ambiguidade da participação infantil: a sua cooptação pelos adultos (aproveitamento político, *marketing*, etc.) e/ou a sua integração em contextos institucionais (controle, descaracterização e interesse, concepções e actores hegemónicos). Uma outra tensão que atravessa a participação infantil é a aplicação de modelos e conceitos externos a contextos diferenciados.

Seria indispensável para a promoção efectiva da participação das crianças, que se incluísse o paradigma da competência, defendido por alguns investigadores nesta área (James e Prout, 1990, Waksler, 1991, Mayall, 1994, Qvortrup *et al*., 1994, Hutchby e Moran-Ellis, 1998; Soares, 2005) que advogam a infância como uma arena dinâmica de actividade social que envolve lutas de poder, significados contestados e relações negociadas e onde as crianças são consideradas actores sociais no seu próprio direito.

Apesar de no campo dos princípios se verificar uma intenção de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade, o exercício da cidadania pelas crianças continua em muitos contextos a fazer-se por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que actuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no quotidiano das crianças com que nos cruzamos na rua, que aparecem nos noticiários e mesmo com aquelas com quem nos relacionamos diariamente.

Considerar a criança como um sujeito de direitos implica, tal como refere Castro, "uma consideração mais profunda sobre a acção humana e o seu entrelaçamento com o pensar e o ser. Um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua acção é *à priori* considerada válida e manifestação singular do seu ser" (2001:29). A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.

A ambiguidade que trespassa o discurso sobre os direitos humanos e os direitos das crianças, aliado a uma determinada banalização do conceito de participação, obrigou-nos a explicitar esse conceito. Senão corremos o risco de o discurso resultar num esvaziamento ideológico.

4.5.1 Obstáculos, tensões e mitos que se colocam à promoção da participação infantil

São inúmeros os obstáculos e mitos que se colocam à promoção da participação, em geral, das crianças (Alderson, 2000; UNICEF 2002b; Lansdown, 2005; Soares, 2005). Identificamos a seguir, alguns dos mais utilizados e procederemos ao seu contraditório:

a) A participação infantil *é um desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família na maioria das culturas*, pelo que muitos pais temem a perda ou a diminuição do controle sobre os seus filhos. No entanto, salvaguarda-se no art. 5 da CDC, que os pais e demais responsáveis pela criança têm a obrigação de as ajudar e orientar para que produzam um exercício dos seus direitos à medida das suas faculdades.

A questão não se pode centrar neste argumento, mas na ideia de que "quando os adultos estão comprometidos na solução dos conflitos que dizem respeito às crianças, os direitos e o seu interesse superior requerem em primeiro lugar a participação activa da crianças em conformidade com o desenvolvimento que demonstrem" (Sagel-Grande, 2003:89). A participação das crianças não significa que estas se tornem déspotas ou que têm o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas oipniões são importantes e que provocam mudanças.

b) *As crianças não se devem preocupar com responsabilidade inapropriadas e as crianças já têm muitos direitos consagrados*. As crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências, ao contrário do que se pensa, as crianças não têm muitos direitos. E os que têm não são, na maioria das vezes, cumpridos e/ou garantidos

c) *A infância deve ser protegida e a participação fará com que se tornem pequenos adultos e as crianças devem ser crianças.* Primeiro, existe uma tensão e não uma contradição entre protecção e participação, como muitas vezes se afirma. Segundo, as crianças não devem receber responsabilidades para as quais não estejam preparadas. Mas um desenvolvimento saudável também depende da sua inclusão no mundo, de tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades. Terá que se encontrar um equilíbrio entre os desejos e as necessidades das crianças e a sua protecção contra qualquer tipo de risco.

d) *Há falta de tempo e de recursos financeiros necessários à promoção da participação*. O envolvimento directo e activo das crianças na tomada de decisões é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o processo da tomada de decisões. É, usualmente, um processo longo mas só através da participação as crianças podem contribuir para a tomada de decisões e, desta forma, adquirir experiência. A educação para a participação democrática não só é importante mas também é uma exigência porque sem ela há o risco de tornar a participação infantil num processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo. Contudo, traz vantagens no maior envolvimento e responsabilizarão das crianças e aumenta o seu sentido crítico e de pertença à sociedade.

e) *Na participação infantil reproduzem-se muitas vezes os modelos dos adultos*. Trata-se não de reproduzir nos mundos sociais e culturais das crianças os modelos adultos, se bem que essas situações aconteçam, mas de promover a imaginação metodológica e de participação das crianças, considerando que a infância não é um grupo homogéneo e que as crianças necessitam de escolher os seus próprios fóruns e acções, de acordo com o contexto onde estão inseridos.

f) *Há falta de confiança nas competências infantis*. A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder.

g) *A linguagem é uma barreira e há falta de competências para falar com as criança*. As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras relacionadas com a linguagem tecnocrática e com estilos de negociação do planeamento dos espaços que não consideram plausível ou desejável a integração das vozes das crianças (Chawla, 1997). É necesssário adequar os espaços, a

nível da organização e da linguagem, às crianças e repensá-los com a participação das mesmas.

h) *As dinâmicas familiares e escolares não estão preparadas para a participação infantil*. A família e a escola estão organizadas predominantemente em relações verticais. Por exemplo, a escola selecciona e hierarquiza explicitamente pelas performances verbais, orais e escritas dos alunos e, em geral, não considera a experiência, vivências e saberes das crianças. Isto não significa que a participação infantil se faça pela ausência do poder, indução ou manipulação dos adultos sobre elas. Este tipo de raciocínio induz à ideia de que a participação infantil acontece automaticamente e por si só, se os adultos assumirem uma postura de ausência e combate a estes pressupostos. O que não é verdade. As relações de poder existem e a maioria das experiências de participação infantil resultam de uma participação limitada a grupos específicos de crianças e a experiências pontuais. Será necessário repensar estas práticas no sentido de conceber planos de acção e tomadas de decisão pelas crianças.

i) *As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida*. É verdade, mas participação não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças.

j) *As crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos*. Este argumento continua a perpetuar-se como o argumento mais poderoso e inibidor de desenvolvimento de um projecto de cidadania da infância. O desmantelamento deste argumento passa pelo esclarecimento daquilo que são duas ideias essenciais no projecto de cidadania da infância.

Antes de mais, a indispensabilidade de esclarecer que não estamos a discutir o facto de as crianças serem iguais aos adultos, ou terem que ter exactamente os mesmos direitos civis e políticos destes últimos; o que estamos a propor é a ideia de que as crianças também são actores sociais pelo que a valorização da sua acção e da sua voz é imprescindível na exigência e concretização dos referidos direitos civis e políticos; defendemos também a indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos. Os processos de relações, negociações e confrontos que desenvolvem entre elas e com os adultos são

bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua acção nas esferas privada e pública dos seus quotidianos, tal como as próprias crianças defendem.

> «As crianças estão reunidas em grupos a fazer recortes de jornais e revistas (Correio da Manhã, Bola, Record, Público, Expresso e a revista Visão), para construir jornais sobre os direitos da criança.
> (…)
> - *Devíamos escrever ao senhor ministro e dizer que ele devia ouvir a gente e senhor ministro toda a gente deve ter comida, casa, trabalho, andar na escola, ter amigos, nome e muita vida. Nós também temos direitos a mandar porque os adultos também mandam em nós, não era?* – questiona o Jorge Ribeiro. Todos dizem que sim.
> - *Às vezes um papel…escrever num papel a eles* [adultos] *… que pode ser um aviso…e os adultos…eles às vezes esquecem e as crianças lembram os adultos* – diz o Ricardo.» (Transcrição de vídeo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

> «A Catarina, que raramente fala, defende a ideia de que:
> - *Os adultos deviam ouvir mais as crianças porque elas têm coisas interessantes para dizer. E não é só ouvir é mais…porque às vezes dizem que ouvem mas não ouvem. Era…não é obrigá-los… mas outra forma de tomarem nós a sério…mesmo a sério!*
> - *Todas as crianças têm o direito à sua opinião* – disse o Manuel.
> - *Também somos gente* – afirma a Carlota.
> - *Têm direito…sabe…a dar as opiniões para que os pais percebam o que sentimos* – diz a Ana Cristina.
> - *É* – digo.
> - *E devem ouvir as crianças porque elas também os ouvem. E além disso também são pessoas. Devem ouvir as suas opiniões sobre o país, sobre o que se passa porque as crianças também estão informadas e temos o direito a dar opinião para que os pais percebam o que elas sentem* – diz a Kika.
> - *Os adultos deviam ouvir mais as crianças porque elas têm coisas interessantes para dizer* – diz a Catarina» (Transcrição de vídeo 1 de Abril de 2005 de Fevereiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

> «- *Nós também temos direito a mandar porque eles* [adultos] *também mandam em nós e respeitar os adultos porque são… mais velhos* - diz a Diana.
> - *Pois é…mandar é bom* – afirma a Barbie» (Transcrição de vídeo 3 de Novembro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos Portugueses).

O acesso das crianças aos direitos políticos e aos direitos de expressão e participação (incluídos na CDC nos seus art. 12, 13, 14, 15 e 17 e noutros documentos como por exemplo, a Recomendação da OIT n.º 190, anexada à Convenção da OIT n.º

182 sobre as piores formas de exploração do trabalho infantil[114]) só pode ser concebido e aplicado a partir da participação infantil.

São várias as controvérsias associadas à participação e, mais ainda, à participação infantil. Para além dos obstáculos já apresentados, acresce a questão da emergência de controvérsias públicas associadas à ausência de direitos e/ou violação dos DC e as formas como os vários países os têm combatido (pedofilia, tráfico, maus-tratos, etc.). Passamos das crises das controvérsias às controvérsias das crises, nomeadamente entre os técnicos e os decisores políticos e entre investigadores (ex. Psicologia do Desenvolvimento, Pedopsiquiatria e a Sociologia da Infância), que assumem posturas diferentes face aos problemas. Aliado a isto, há as crises e a erosão das estratégias de hegemonia e de confiança do Estado assentes no direito. Delega-se a competência em matéria de infância a um grupo político ou a um conjunto de especialistas a quem compete pronunciar-se sobre os problemas que afectam as crianças. Também aqui as crianças estão ausentes do processo, reproduzindo-se desta forma estratégias hegemónicas de competência e de decisão.

Outro dos problemas que a participação infantil e as crianças enfrentam é a ausência de conhecimento dos DC pelo público, ainda que não numa perspectiva de défice de *alfabetização jurídica*. Também aqui teremos que desconstruir uma concepção homogénea e indiferenciada do "público" porque a distribuição do conhecimento e da ignorância tem que ser feita tanto nos investigadores como nos cidadãos. Não partir do pressuposto que os cidadãos são depósitos vazios ou ignorantes e que têm que ser educados pelos investigadores para qualquer coisa. A estruturação do conhecimento sobre os DC necessita de ser feita através de discussões e debates numa construção dialógica; é pela identificação de convergências e divergências que se constrói um novo saber.

4.5.2. Teorias da Participação

A participação infantil é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos. São várias as escalas e possibilidades da participação infantil e são variadíssimas as teorias sobre a

[114] Os programas de acção nacional contra as piores formas de exploração do trabalho infantil, previstos pela Convenção (182), deveriam ser aplicados como medidas urgentes, em consonância com as autoridades governamentais competentes, os empregadores e os sindicatos, tendo em consideração o ponto de vista das crianças directamente envolvidas nas piores formas de exploração, as suas famílias e outros grupos interessados.

participação infantil, algumas das quais têm tido uma influência decisiva nos programas e nas práticas internacionais. É o caso da Escada de Participação de Rogert Hart (anexo 9), influenciado pela tipologia estabelecida por Sherry Arnstein (1969) (anexo 10). O autor identifica vários níveis de participação das crianças: as etapas de não participação (manipulação, decoração e tokenismo [simbolismo]) e as etapas de participação (delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças). Defende ainda que é necessário compreender a intensidade da participação infantil, sendo que a Escada de Participação não deve ser considerada como um barómetro de qualidade de um projecto, devido à heterogeneidade das crianças. Ela define-se na relação com os "processos de partilhar decisões, que afectam a própria vida e a vida da comunidade onde se vive. É um meio pelo qual se constrói uma democracia e é um critério pelo qual se devem julgar as democracias. A participação é o direito fundamental da cidadania" (1993:5).

As crianças "participam" numa grande variedade de actividades na sua vida quotidiana, por exemplo, em jogos, desporto, aulas, cerimónias religiosas e actividades artísticas (Hart, 1993; Landsdown, 2005). Contudo, no contexto dos DH e DC, participar significa mais do que "fazer parte". A participação exige condições, nomeadamente o nível de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação. A participação também é condicionada por diversos factores que afectam a habilidade da criança para participar: desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspectivas, a classe social, a auto-estima, entre outras (Hart, 1993).

No entanto, é a partir da proposta de Hart que surgem novas propostas. Uma característica interessante nas teorias elaboradas "pós-escada de participação" de R. Hart (1992) é essa (re)leitura que os investigadores fazem da sua teoria. São várias as críticas à Escada de Participação de Hart: desde o uso inadequado da Escada de Participação (Kirby e Woodhead, 2003), ao facto de implicar uma sequência (Reddy e Ratna, 2002), e uma hierarquia de valor (Boyden, 1997), até ao facto de cada contexto onde os projectos de participação são inseridos terem os seus desafios particulares e obstáculos próprios que não podem ser generalizados a todos os contextos nem a todos os grupos. Parece, consequentemente, enganador e, certamente, injusto, sugerir que uma iniciativa particular, por exemplo, "alcançou somente o nível seis ' da Escada de Participação" (Ackermann *et al*., 2003). O que permite uma reconfiguração crítica dos

níveis de participação das crianças, para além do espaço onde inicialmente ela foi produzida, estabelecendo uma teoria geral sobre participação das crianças e permitindo *translocalizar ou globalizar os resultados* (Nunes, 1996: 36), como veremos de seguida. Com efeito, da Índia ao Reino Unido passando por Portugal, as experiências levadas a cabo pela UNICEF têm o modelo de Hart como referencia. Podemos afirmar que ocorre um processo *desterritorialização* (Nunes, 1996) em que experiências de participaçaõ infantil se concretizam em diferentes espaços tendo por base uma teoria.

Jaume Trilla e Ana Novella (2001), baseando-se em Hart, propõem uma outra tipologia de participação (anexo 11): participação simples; participação consultiva; participação projectiva e metaparticipação. Tentam ampliar o espectro compreensivo do sentido e das formas da participação infantil porque, segundo os autores, em cada um dos níveis propostos existem gradações e matizes que permitem uma maior aproximação aos elementos que devem ser considerados no estudo desta temática (Correa, 2003). Segundo os mesmos autores, existem quatro critérios ou factores modeladores da participação: implicação, informação/consciência, capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade. Defendem que há um aumento progressivo em relação à complexidade da participação.

Outra proposta baseada na proposta de Hart é a elaborada por Harry Shier (2001), que explora diferentes aspectos do processo de participação infantil. A proposta de Shier "não contempla níveis de não participação (a manipulação, a decoração e o *tokenismo*), iniciando a sua sistematização relativamente a atitudes positivas face à participação" (Soares, 2005: 120). Para ser significativa e efectiva, segundo Claire O´Kane (2003), a participação requer quatro elementos chave: um processo contínuo das crianças e a intervenção activa na tomada de decisões em distintos níveis nas questões que lhes dizem respeito; intercâmbio de informações e diálogo entre as crianças e os adultos na base do respeito mútuo e propriedade compartilhada; o poder, nas mãos das crianças, de modelar tanto o processo como os resultados; finalmente, o reconhecimento de que a capacidade, experiência, e interesses das crianças, que estão em desenvolvimento constante, desempenham um papel de extrema importância no momento de determinar a natureza da sua participação.

Reddy e Ratna (2002) criticam a *Escada de Participação* porque consideram que esta não representa níveis de participação da criança mas identifica a variação de papéis que os adultos atribuem e assumem em relação à participação das crianças. Isso demonstra, para as autoras, o controlo, a influência e as responsabilidades que os

adultos têm sobre o processo da participação infantil. Criticam ainda o termo "escada" porque implica uma sequência e consideram que nem sempre um nível conduz necessariamente a um nível seguinte. Estas autoras apresentam uma versão crítica da teoria de Hart (1992) e defendem que existem diversas formas de participação infantil: resistência activa; barreiras; manipulação; decoração; tokenismo; tolerância; indulgência; crianças designadas mas informadas; crianças consultadas e informadas; adulto inicia e partilha decisões com as crianças; crianças iniciam e partilham decisões como os adultos; crianças iniciam e dirigem; iniciado e dirigido por crianças e adultos. Esta relação só é possível quando as crianças e os adultos são *empowered*[115] e são capazes de dirigir as suas respectivas forças para alcançar um objectivo comum em parceira uns com os outros (anexo 12).

As autoras defendem ainda que os papéis não são impermeáveis nem são cenários puros, mas que se caracterizam por uma imensa diversidade. É possível que o mesmo grupo de adultos assuma um ou vários destes papéis com o mesmo grupo de crianças ou com diferentes grupos de crianças em diferentes tempos. Afirmam ainda que, em situações onde as crianças têm controlo sobre os seus próprios espaços e participação, elas estão em posição de negociar com os adultos, podendo, dessa forma, determinar os papéis que cada um assume numa dada situação. É isto que determina o nível de participação das crianças.

Natália Soares, com base nas propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001) relativamente às margens de participação infantil, define três patamares de participação das crianças na investigação: o patamar da mobilização (processo iniciado pelo adulto,

[115] São várias as perspectivas disciplinares sobre o conceito de *empowerment* e são também diversos os enfoques utilizados: individual, organizacional, comunitário, etc. Aqui o conceito refere-se ao processo dos indivíduos e grupo assumirem processos de mudança, de transformação, de reconhecimento e utilização de recursos que traduzem um aumento de poder que lhes permite aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania. A abordagem de *empowerment* remonta a finais da década de 1970, nos EUA teve um grande desenvolvimento na década de 80 e 90. São várias as influências recentes (a partir de 1945) que contribuíram para o desenvolvimento do conceito: Movimentos de cidadania (por exemplo, os movimentos pelos direitos cívicos e Poder Negro nos E.U.A.); Feminismo; Movimentos de emancipação homossexual; Movimento pelos direitos da pessoa deficiente; Movimentos de independência anti-colonial; Nova esquerda; a técnica de *consciouness-raising* (formação de consciência); Movimentos de auto-ajuda; Sociologia de intervenção (Saul Alinsky ou Paulo Freire); Teologia da Libertação; entre outros. São vários os autores que criticam esta abordagem, nomeadamente defendendo que a ideia de *empowerment* pressupõe a ideia de que basta fornecer ao grupo dominados, neste caso as crianças, os instrumento adequados e que elas assumem "o seu destino" (Sorj, 2004). Além disso há ainda o risco de imposição de formas de intervenção alheias às tradições locais e às questões geracionais. Sobre *empowerment* de crianças cf. Kalmins *et al*. (1992); Soares (2005).

em que a criança é convidada a participar, considerada como parceira); o patamar da parceria (processo desenvolvido entre crianças e adultos); e o patamar do protagonismo (processo dependente em exclusivo da acção da criança) (2005:162).

Não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou níveis de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico. Não se trata de uma questão jurídica já que, se centrarmos aí a discussão e o enfoque, corremos o risco de a participação infantil sofrer um processo de regulação social que submete a reivindicações das-pelas-com as crianças aos desígnios do Estado ou de agências supranacionais ou de determinados grupos. É importante reconhecer a dimensão jurídica, uma das dimensões no processo e não o processo em si próprio. É necessário resgatar o aspecto político, apesar das possibilidades de participação das crianças na organização dos espaços públicos serem praticamente inexistentes, porque há uma persistente cultura de marginalização das crianças.

Embora já existam alguns exemplos de participação infantil, como já foi referido, os diversos Estados e comunidades têm ainda desafios a cumprir. Eis alguns deles, relativos à implementação e promoção da participação infantil em várias escalas:

Escala Global: Concretiza-se através da acção do cosmopolitismo infantil e os MSC. O Comité dos Direitos da Criança defende de forma crescente a participação infantil. Apesar da CDC ser dos documentos internacionais mais ratificado, existem ainda âmbitos onde leis, políticas e programas não incluem devidamente os direitos da criança. A participação infantil é para o Comité dos Direitos da Criança um princípio orientador fundamental, ou seja, o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros. De acordo com Crowley, “não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é portanto um fim em si mesmo” (1998:9). A nível da UE, deve-se reconhecer à infância o seu direito de participar na vida pública na UE, o que já acontece mas são apenas esforços pontuais. Seria importante que algumas das propostas se concretizassem: o estabelecimento de vias permanentes de participação infantil nas instituições europeias e internacionais; a incorporação nos programas escolares da formação em direitos humanos, direitos da criança e cidadania; a criação de uma Unidade da Infância na UE e o fomento da Rede Europeia de Observatório da Infância e Redes transnacionais; a necessidade de manter a referência actual na futura constituição europeia dos direitos da infância para assegurar a sua protecção (Bravo *et al.*,.2005).

Escala nacional: Defende-se a criação de um observatório da infância em Portugal e no Brasil à semelhança do que acontece noutros países, como a Espanha (1999) ou Colômbia (1999), como resposta a uma recomendação do Comité para os Direitos da Criança. São vários os programas e experiências de participação infantil levadas a cabo em vários países (cf. Tonnuci, 2005; Landsdown, 2005) que contribuem para o desenvolvimento e reconhecimento dessas práticas. Por exemplo: o governo do Reino Unido anunciou a sua intenção de fazer uma consulta pública acerca a reforma da lei sobre castigos físicos; a organização *Save the Children* e a Oficina Nacional da Infância trabalharam com 66 crianças entre os quatro e os sete anos de idade para investigar a sua opinião sobre o castigo físico; a publicação que resultou desta consulta foi entregue ao governo; em Londres, foi realizada uma consulta a crianças sobre o meio ambiente, o tráfego e a contaminação (Hyder, 2002), entre outros exemplos.

Escala local: Se no âmbito global, os MSC constituem a intervenção política mais consistente envolvendo crianças, é no plano local que mais afirmativamente se tem revelado a acção política das crianças[116].

Não há fórmulas que se apliquem a todos os casos e não há modelos ou experiências universais e é importante considerar que não se podem transpor experiências que funcionam em determinado país ou grupo para outro, sem ter em conta as questões culturais e o contexto. Caso contrário, assistiríamos a uma *colonização externa* (Sorj, 2004) dessas práticas. Trata-se de identificar algumas das experiências de participação infantil.

[116] Por exemplo, na cidade de Braga, Portugal, desenvolve-se um projecto que visa promover a participação das crianças no espaço público. Enquadra-se numa iniciativa chamada "Rede Social", que surgiu em Portugal em 1997 com o objectivo de promover uma nova geração de políticas sociais activas, baseadas na responsabilização e mobilização do conjunto da sociedade e de cada indivíduo para o esforço de erradicação da pobreza e da exclusão social. Das várias iniciativas propostas pelo *Grupo de Trabalho da Infância*, e de acordo com um dos um dos seus objectivos específicos, a necessidade de criar e desenvolver um espaço local da participação da criança ao nível do município, no ano lectivo 2003/2004, foi proposto às crianças do município que participassem na construção de um cartaz de divulgação dos seus direitos aos adultos. Para o efeito, foi distribuído por todas as escolas, com crianças entre os 3 e os 10 anos um poster da UNICEF que registava os direitos contidos na CDC, o qual funcionava como instrumento de divulgação e informação para as crianças acerca dos seus direitos no distrito. A participação passou não só pela construção do cartaz como também pela integração das no júri para a selecção do cartaz vencedor.

4.5.3. Participação infantil: Arenas, Âmbitos, Sentidos e Condições

Podemos caracterizar na participação infantil um conjunto de dimensões:

Arenas de participação: A participação só acontece se especificarmos qual a arena de participação que está em causa e o conjunto de participantes que têm direito a nela participar (Fraser, 2002). A justiça significa a remoção dos obstáculos à participação assim como exige uma multiplicidade de contextos de interacção. A participação tem significados diferentes em cada contexto e, por conseguinte, deve ser ajustada ao tipo de participação em questão. São várias as arenas onde ocorre a participação infantil: participação jurídica; participação social; participação íntima (Nogueira e Silva, 2001) ou *cidadania da intimidade* (Plummer, 2003), que contemple o universo dos sentimentos e das fantasias" (Pais, 2005:56); participação política (nacional/local/municipal (Tonucci, 2005)), entre outras.

Ackermann *et al*. (2003: 12) identificam cinco tipos de contextos onde ocorre participação infantil de uma forma deliberada e organizada: eventos a nível local, nacional, regional e internacional onde as crianças são encorajadas a expressar as suas preocupações; investigação participativa empreendida em relação directa com a programação da agência; iniciativas conduzidas pelas crianças, tais como clubes e "parlamentos" de crianças, geralmente no nível local; projectos de desenvolvimentos comunitários nos quais as crianças estão envolvidas juntamente com os adultos; movimentos sociais/organizações como associações de crianças trabalhadoras ou crianças de rua.

Âmbitos da participação: a participação pode ser plena, circunstancial ou contínua. Pode assumir um carácter mais espontâneo ou mais organizado e pode ser mais efémera ou permanente. Pode ainda, pode assumir um carácter público e/ou privado, pode ser colectiva e/ou individual etc.

Para Miller (1997), a diferença entre consulta e participação, é que na participação há partilha de poder. Contudo defende que, na prática, qualquer intenção de promover a participação das crianças incluirá também a consulta. Existem diferentes formas de participação e necessitamos de ser claros connosco e com as crianças sobre o nível de participação que estamos a propor.

Sentidos da participação: a participação pode desfazer uma ordem social instituída (por exemplo os MSC), promover actividades de promoção e defesa dos DC, formação ou avaliação, divulgação e promoção dos DC.

Condições de participação: segundo Trilla e Novella (2001:156) a participação real e efectiva implica que se reúnam, pelo menos, três grandes condições: reconhecimento[117] do direito a participar; capacidades necessárias para exercê-lo; e meios ou espaços adequados para a concretizar. Segundo Sarmento *et al*. (2005) se considerarmos a participação enquanto processo de interacção social confluente na criação de espaços colectivos, teremos também que ter em conta que as competências de participação das crianças estão indelevelmente condicionadas – ora constrangidas, ora estimuladas – por relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e por estruturas sócio-económicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, aos seus mundos sociais e culturais. Teremos, ainda, que considerar a influência de diferentes obstáculos ou incentivos na promoção da participação das crianças em contextos restritos e em contextos mais alargados. A participação tem que ser articulada com as efectivas condições de exercício do poder (género, idade, classe social, etnia, etc.) e promover a compreensão das diversas linguagens da infância.

Quando falamos de participação é fundamental o conceito de *reconhecimento recíproco* (Fraser, 2002:16), que se traduz numa relação social de não subordinação, não havendo, assim, impedimento à participação. Segundo esta autora, para que haja participação é necessária uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e a "voz" dos participantes" e que os "padrões institucionalizados de valor cultural exprimam igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social" (2002:13).

É necessário, ainda, avaliar a participação porque " não se participa por participar" e os efeitos têm de se considerar de forma explícita. Nomeadamente, a capacitação das crianças através da sua inclusão em programas, investigações e/ou projectos considerando a sua participação em condições de simetria. Outra das questões

[117] Segundo Fraser "o reconhecimento é uma questão de *estatuto social*. O que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interacção social. Desta forma, o falso reconhecimento não significa a depreciação e a deformação da identidade do grupo, mas antes a subordinação social, isto é, o impedimento da participação paritária na vida social" (2002:15).

importantes a avaliar, é a capicidade das crianças influenciarem as decisões políticas e técnicas e, posteriormente, conhecerem os efeitos dessa mesma participação.

4.5.4 Protagonismo: diversas perspectivas

A participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re)interpretações, (re)construções e (re)significações (Ferreira, 2004).

A UNICEF (2002) tem sido um dos organismos internacionais que mais tem defendido e promovido a participação das crianças. Várias são as experiências em todo o mundo dessa participação. Essas experiências conduziram a um conjunto de questões importantes a considerar na proposta de avançar na construção conjunta de enfoques e metodologias para a promover, a saber: a relação bidireccional entre democracia e direitos da criança, ou seja, os direitos realizam-se preferencialmente em ambientes democráticos; o exercício do direito à participação pelas crianças que promove e cria os elementos necessários a uma coexistência democrática de respeito mútuo, reconhecimento das diferenças e igualdade de direitos, aprendizagens e consolidação de princípios como a cidadania e a democracia por parte das crianças.

A partir do conceito de participação surge um outro, o de protagonismo. Lurdes Gaitán considera o protagonismo infantil, como o:

> processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes sectores da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, sectores não organizados, sociedade civil, entidades, etc. (1998:86-102).

Para o efeito, a autora considera a existência de três mecanismos essenciais: **organização infantil** - processo que visa a articulação das crianças, quer individualmente quer em grupo, com a finalidade de promover o exercício e o respeito pelos seus próprios direitos. Esta organização deve ser lúdica, flexível, mas também funcional, regulamentada e democrática; **participação infantil** - tem como objectivo garantir a legitimidade e incidência social do protagonismo infantil. Para tal, não é suficiente o incentivo das actividades da criança dentro do grupo, é também fundamental facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e, obviamente, adquiram visibilidade; **expressão**

infantil - a manifestação do ser, pensar e sentir das crianças como sujeitos numa sociedade, isto de acordo com os seus interesses, mas estando também dependente das influência externas dos adultos que interagem com elas e que irão sem dúvida influenciar o grau de autenticidade de tais manifestações.

A autora identifica como indicadores da participação: o nível de consciência (conhecimento que se tem do fenómeno ou actividade); a capacidade de decisão (situação do colectivo ou do individuo em ter liberdade e firmeza ao optar por uma alternativa) e a qualidade da acção (conjunto de actividades e projectos em que participam os membros da organização infantil).

Cussiánovich e Márquez (2002) defendem também o conceito de protagonismo da infância, considerando que não pode haver protagonismo sem participação, ainda que nem toda a participação seja protagónica. Uma vez que a participação pode assumir várias formas, nem toda a participação infantil é activa, social, tem objectivos, sentido ou é construtiva. O conceito de protagonismo é utilizado por vários autores, como Cussiánovich (1997) e Liebel (2000), quando referem investigações realizadas com os movimentos de crianças trabalhadores, crianças de rua e movimentos juvenis na América Latina. Estes movimentos surgiram nos anos 70 e existem hoje nos países periféricos e semiperiféricos. Os esforços empreendidos por aquelas crianças na promoção de um movimento social das crianças designaram-se por *protagonismo infantil* (Liebel, 2000: 15). Apesar das limitações desses movimentos, especificamente as que se referem ao seu alcance circunscrito como solução aos problemas apresentados pelas crianças e suas famílias, eles são um marco importante. Segundo Rizzini:

> Trata-se de um rico conteúdo que possibilitou a criação de metodologias inovadoras de intervenção e pesquisa, de uma filosofia que norteou o trabalho dos educadores de rua, bem como a mobilização e o compromisso de inúmeros indivíduos e instituições que se dedicaram à luta em defesa de crianças e jovens. (...). Uma das lições mais importantes aprendida (…) refere-se à ênfase dada à ideia da criança e do adolescente como agentes do seu próprio desenvolvimento (2000:17).

A participação das crianças é, frequentemente, manipulada em função dos interesses dos adultos, utilizada para efeitos decorativos, imposta às crianças, muitas vezes sem ter em conta a sua idade ou as suas capacidades. Nas suas piores manifestações, a participação infantil pode ser repressiva, exploratória ou abusiva.

Para os autores, o paradigma conceptual do protagonismo constitui o enfoque privilegiado para enriquecer a participação das crianças porque contribui para o fortalecimento da identidade pessoal e social; reforça as possibilidades de defesa das crianças e as suas competências para cumprir acordos criando-se assim uma base social que privilegie os direitos humanos e, finalmente, porque dessa maneira o discurso que defende as crianças como sujeitos de direitos adquire credibilidade. Conceber o protagonismo 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 e as decisões que dizem respeito aos seus quotidianos.

O discurso e a praxis dos adultos empenhados na promoção de um paradigma da participação infantil deverão preocupar-se com as questões de competências, com os sentimentos de pertença e implicação na comunidade, e outros temas do interesse das crianças, em vez de continuarem centrados na discussão sobre a situação de dependência e tutela em que vivem as crianças. Neste processo será indispensável saber o que as crianças entendem por democracia, cidadania e participação, quais são os significados que associam ao papel de cidadão e como tudo isto influi na sua representação na esfera pública. Por outro lado, é fundamental aprofundar a análise sobre os mecanismos através dos quais as crianças e jovens vão progressivamente adquirindo os valores, normas e conteúdos que servirão de apoio à sua experiência cívica.

4.5.5. Mapeando algumas experiências de Participação Infantil

Apesar de serem ainda incipientes, há já espaços e práticas sociais que promovem a participação infantil, como por exemplo, segundo a organização *Child Friendly Cities*[118], o que acontece com as *Cidades Amigas da Infância*. É uma cidade, ou um sistema local de governo, que se compromete a respeitar os DC. Nessa cidade, as vozes, as necessidades, as prioridades e os DC tornam-se parte integrante das políticas, dos programas e das decisões públicas, sob o lema de que se "trata de uma cidade apta para todos". A iniciativa *Cidades Amigas da Infância* foi lançada em 1996, como parte da resolução aprovada na segunda conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos para transformar as cidades em lugares mais habitáveis para todos (Tonucci, 2005). A referida conferência declarou que o bem-estar das crianças é o indicador mais seguro de

[118] Para saber mais sobre o assunto cf. http://www.childfriendlycities.org (último acesso em 17.12.2004)

um habitat são, de sociedade democrática e de um bom governo. A iniciativa propõe um estilo de governo e uma gestão urbana participativa, capaz de garantir aos cidadãos mais jovens o pleno gozo dos seus direitos. Foi adoptada em alguns países europeus, como no Reino Unido (Matthews, 2001). Os membros da *Iniciativa Cidades Amigas da Infância* reuniram-se no Gana em 1997 e realizaram quatro fóruns em Itália (1997,1998,1999 e 2000). Este movimento reuniu um número considerável de actores: autoridades locais, governos centrais, organizações da sociedade civil (ONG); investigadores e cientistas, media, crianças, grupos juvenis, e outros. Para prestar apoio à rede mundial criou-se uma Secretaria Internacional para as Cidades Amigas da Infância no Centro de Investigação *Innocenti* da UNICEF em Florença, Itália.

Desde 1997, o governo flamengo da Bélgica desenvolveu um corpo legislativo em relação à componente extra-escolar. As regulamentações determinam que as crianças devem participar no estabelecimento de normas, no equipamento dos espaços, na organização de actividades e o funcionamento diário dos centros. A UE financiou um projecto para impulsionar a participação da infância em 20 ATL da Flandres[119]. Neste país existem, nos distritos locais, conselhos consultivos da infância[120]. Todos os serviços para a infância, desde os jardins-de-infância aos ATL (2 anos e meio aos 12 anos de idade) devem cumprir um Código de Qualidade que, complementado com normas legais, estabelece a participação das crianças e a escuta num requerimento organizativo (Peeters *et a*l., 2001: 19-21).

Na Suécia, alguns municípios utilizam diversas formas de consulta a crianças e jovens que expõem os seus pontos de vista aos políticos e, desta forma, exercerem influência nos processos sociais de fazer política. Estes são procedimentos de consulta que incluem conselhos juvenis, parlamentos juvenis, organizações políticas de juventude ou outro tipo de grupos, como a Agenda 21 *Groups*, ONG, organizações de estudantes e jornais juvenis. Em 1999, neste país, 165 de 251 municípios afirmaram ter alguma forma de participação para as crianças e jovens. Contudo, muito pouco se sabe

[119] O *Institut Européen des Potentialité de tous les Enfants* (IEDPE) é uma rede de 18 projectos de apoio a serviços para a infância em 8 países europeus

[120] Os conselhos da juventude nasceram em França na década de 60 por iniciativa dos alunos do ensino secundário. Mas foi nos anos 80, quando o movimento cresceu nos países europeus, especialmente Alemanha, França e Suiça. Na década de 90, os políticos locais lideraram esta iniciativa. Em França, em 2001, existiam 25000 "conselheiros infantis" municipais eleitos para formar parte dos 1300 conselhos da infância e juventude. Um conselho da infância nasce e é gerido por uma comunidade local. Reúne um grupo de crianças e jovens, de idades específicas, residentes na área e são eles que representam essas mesmas áreas. Normalmente, são escolhidos nas escolas e trabalham sob direcção de um adulto que actua como líder do grupo, que é designado pelo poder local, cf. Koebel (1998, 2000).

sobre a sua real aplicação na tomada de decisões políticas. Apenas 49 trabalham com participação efectiva das crianças, de forma mais sistemática e numa base estratégica. A forma mais comum de participação é a consulta através, por exemplo do conselho juvenil ou do parlamento juvenil. Mas, uma vez mais, surge a crítica de que a iniciativa parte dos municípios e não das crianças e são os adultos que definem a agenda e as questões sobre as quais as crianças se devem pronunciar. É muito pouco provável encontrar crianças nas assembleias ou a falarem.

As crianças são chamadas para se pronunciarem sobretudo nas questões escolares, como confirma a investigação de Devine (2002), nas escolas primárias irlandesas. O estudo revelou que a maioria das crianças gostaria de poder decidir sobre assuntos relacionados com o seu quotidiano escolar, com alimentação, com a escolha dos colegas com quem querem trabalhar, com quem gostariam de se sentar na carteira, etc. Além disso, são sobretudo as crianças de mais idade e os jovens (15 aos 25 anos) aqueles que são consultados e que participam (Sylwander, 2001).

As críticas feitas aos conselhos infantis são variadas, vão desde a dificuldade em reconhecer e admitir a voz das crianças, porque é um adulto que dirige o projecto e leva a sua voz ao poder local, até ao facto dos media não considerarem como importante a colaboração das crianças nesta área (Koebel, 2001:11-14). Muitos defendem que grande parte das experiências são entendidas como novas formas de democracia (democracia participativa); contudo, utilizam o mesmo modelo tradicional da democracia representativa, que faz com que haja uma diminuição da responsabilidade e do interesse dos eleitores.

É necessário que a participação não procure replicar as instituições adultas de participação política municipal, nomeadamente os parlamentos locais ou as comissões consultivas, mas descobrir, através do recurso à imaginação interventora, modalidades de participação compatíveis com as culturas infantis, funcionando como formas de comunicação atentas aos modos de expressão das crianças (donde, por exemplo, a importância do desenho e do cartaz como forma de expressão) e canais de diálogo com o poder constituído, seja numa perspectiva assertiva de reivindicação, seja numa perspectiva de acompanhamento e interlocução directa (Sarmento *et al*., 2005).

Segundo Bellamy (2002:2), nas aldeias rurais no sudeste asiático, a ONG *Myrada* organiza nas comunidades grupos de crianças que debatem dois assuntos de justiça social: trabalho infantil e os casamentos das crianças. Há também vários clubes de crianças em diferentes comunidades que trabalham juntos com o colectivo adulto para

atingir dois objectivos: tentar convencer determinados donos das terras e donos de fábricas a libertar as crianças da servidão e convencer alguns pais a rescindir os contratos de casamento que fizeram para as suas filhas. Esta ONG criou uma "comunidade de suporte" em redor dos assuntos educacionais, onde todos os membros da comunidade, incluindo as crianças, trabalham juntos no sentido de monitorizar o absentismo e o abandono escolares.

Dentro dos parlamentos escolares, as crianças assumem tarefas da e dentro da escola e na comunidade. As crianças elegem um "partido da oposição" cuja responsabilidade é a de monitorizar os planos, os compromissos, as promessas e acções dos estudantes que foram eleitos. Através da prática de liderança, as crianças aprendem que são importantes para aqueles que os elegem e assumem essa responsabilidade. Adquirem portanto um conjunto de competências, como a responsabilidade e a autonomia.

A Euronet, em 1999-2000, coordenou um projecto para ouvir as opiniões das crianças, implicá-las no processo de tomada de decisões e apoiar a sua participação na sociedade. Nele participaram crianças da Bélica, da França, da Itália, do Reino Unido, da Irlanda e da Espanha. Foram organizadas consultas em cada país e através de grupos de discussão, entrevistas e questionários às crianças e uma reunião conjunta de representantes das crianças em cada país. Deste trabalho resultou a "Agenda 2000 para crianças e jovens na Europa", apresentada ao parlamento europeu, que enumera uma série de recomendações em matéria de educação, integração social, meios de comunicação, Internet, cidadania e participação (Ruxton and Bennett, 2002).

Pode haver perigo de estas experiências, contextualizadas localmente e por acção de ONG (considerando que a paisagem das ONG é rica e diversificada) e, na maioria das vezes, isoladas e pontuais, serem cooptadas pelo Estado, sobretudo as bem sucedidas. Estas experiências importantes e inovadoras, não são, contudo, uma espécie de panaceia que funciona por si só.

A participação infantil é um princípio amplamente reconhecido pelas organizações internacionais e pelas ONG directa ou indirectamente implicadas na tutela dos direitos da criança. É frequente assistirmos a iniciativas que convidam as crianças a apresentarem os seus pontos de vista, preocupações e sugestões em conferências e eventos que lhes dizem respeito. Apontamos, como exemplo, as crianças que participaram da Assembleia-geral das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em Maio de 2002 em Nova Iorque (Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações

Unidas dedicada às Crianças) o que representou um momento importante na visibilidade e na importância crescente que se dá às crianças e à sua participação na comunidade internacional, mesmo que seja apenas do ponto de simbólico. Nesta iniciativa foram reafirmados os compromissos assumidos para com as crianças e definidas as etapas necessárias para construir "Um Mundo para as Crianças".

Recentemente as crianças e jovens participaram na apresentação do Estudo contra a Violência sobre as crianças ao terceiro Comité da Assembleia-geral das Nações Unidas. Dia 11 de Outubro de 2006 foi apresentado o Estudo da Violência sobre as Crianças na 61ª sessão da Assembleia-geral das Nações Unidas, em Nova Iorque. O estudo foi coordenado por Paulo Sérgio Pinheiro, que refere a existência de violência sobre as crianças acontece em todos os espaços da vida social, em escolas, na comunidade, nos locais de trabalho, nas instituições e na família. Mais de 20 crianças e jovens participaram, vindas de 19 países e tomaram parte na discussão.

4.6. O que as crianças sabem e dizem sobre os direitos da criança e a participação infantil…

As contribuições incluídas neste capítulo procuram, através de diferentes espaços e escalas e envolvendo vários grupos de crianças, discutir os DC cuja importância nas sociedades contemporânea é inestimável; no entanto, deve ser adoptada uma postura crítica dos DC que vá para além da sua formalização jurídica.

Podem ser adoptadas várias visões e assumidas diversas perspectivas sobre os direitos: assumir uma visão individualista, que esquece que o indivíduo vive em sociedade, ou assumir uma concepção essencialista, que não funciona porque se não houver condições estruturais para que os direitos sejam implementados e garantidos eles não se concretizam só porque existem ou estão consagrados. São duas ideologias a-sociológicas e individualistas sobre os DC. Uma das posturas que pode contribuir para ultrapassar os referidos obstáculos parte das próprias imagens, concepções e saberes das crianças sobre os seus direitos através de um processo de d*esmonopolização da pericialidade* (Beck, 2000:29), ou seja, deve abandonar-se a ideia de que os adultos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lho perguntarem.

As crianças são "produtos políticos" que não têm porta-vozes para as defender: sem porta-voz evidente do seu estatuto colectivo, são os especialistas da sociedade que dissertam e legislam a propósito das crianças, que as controlam e perscrutam -

assistentes sociais, psicólogos escolares, educadores para delinquentes tutelados, juízes, tribunais, professores, sociólogos, antropólogos, políticos, psiquiatras.

4.6.1. O que são direitos?

Segundo Levy, as crianças "só podem verdadeiramente compreender conceitos e proposições abstratas assimilando-os metaforicamente, ou por associação a experiências concretas, seja emocionais, físicas, sensório-motores, espaciais, sociais, etc." (1988:130).

As crianças sabem quando os seus direitos são violados ainda que, por vezes, lhe custe definir, exactamente, o que são direitos e o que são os DC, como podemos constatar nestes excertos:

> «- *Quem me diz o que é um direito?* – pergunto.
> Ninguém responde. A Professora faz de novo a pergunta.
> - *Olha…portar bem na escola* – diz a Barbie.
> - *É brincar* – diz o Rafael.
> - *É ter direito a coisas* – diz a Diana.
> - *Como por exemplo?* – questiono.
> - *A brincar…vir à escola, fazer os deveres*… - responde.
> - *É ter uma professora ou duas…como nós* – diz a Joana.
> - *Lavar os dentes* – diz o Miguel» (Transcrição de vídeo 9 de Dezembro de 2004, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

> «Pergunto o que eram os direitos da criança e, inicialmente nenhuma criança respondeu. Penso que têm alguma dificuldade em dizer o que é. Algumas dão exemplos de direitos, como o direito à alimentação, a brincar, a serem protegidos contra os perigos. Começam a falar ao mesmo tempo. Não consigo entender o que dizem. Volto a perguntar: *o que é um direito?*". O Ricardo responde *é brincar, é a alimentação*. Seguidamente diz o Tarzan: é *as crianças terem.*
> As crianças apresentam algumas dificuldades em explicitar o conceito. A professora pergunta-lhes o que poderiam fazer para conversarem sobre os direitos. E dentre muitos opiniões decidem fazer um jornal.» (Nota de campo de 14 de Janeiro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

> «- *Tem direito a subir em árvores e galhos* – diz o Jefferson e ri-se.
> - *Direito dos índios ficar na Floresta* – diz a Ingrid.
> - *A ver os bichos* – indica a Lizandra.
> - *A andar na floresta…nós. A brincar* – diz a Bruna A.
> - *É ter direito de ter casa pra morar* – diz a Bruna Pacheco.
> - *E direito a estudar e sobreviver, nê gente?* – diz a Beatriz.
> - *Estudar não é direito* – diz o Ramon e ri-se.

Todos se riem. E as meninas começam a *chinga-lo*. (…)
- *Catarina, é direito…direito passar de ano…é direito* – diz o Ramon aos berros e ri-se
- *A ter uma bicicleta*- indica o Jefferson.
- *E a soltar pipa* – diz o Ramon que se sentou depois de ir insultar as meninas.
Dispersão geral. Começam todos a falar ao mesmo tempo.
- *Alguém quer dizer mais alguma coisa?* – pergunto.
- [Direito a] *Comer e usar óculos* – diz a Sabrina.
- *É…o direito das crianças é de andar na natureza, nê? É legal.* – José Augusto.
Começam a conversar dos perigos de andar na rua (tráfico, carros que não respeitam os peões, etc).
- *E porque as crianças têm direitos?* - pergunto
Houve muita indecisão face à pergunta que fiz. O William respondeu que *Porque elas…não sabem se proteger,* e *Porque sim* foi a resposta da maioria» (Nota de campo, 9 de Agosto de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

Há uma maior interiorização pelas crianças do que são os seus deveres e do discurso de "bons comportamentos". Verificam-se, no entanto, diferentes concepções de acordo com a idade. As crianças do 1º/2º ano têm uma concepção mais abstracta dos direitos. As do 3º/4º ano e 4ª série conhecem a existência dos DC mas têm alguma dificuldade em os explicar. As crianças têm desenvolvido uma compreensão dos direitos como algo que alguém pode ou quer fazer. Nenhum grupo etário definiu explicitamente a universalidade como a razão fundamental pela qual as crianças devem ter direitos. E, maioritariamente, assinalaram o direito a brincar como o mais importante.

A forma de pensar das crianças sobre os direitos é influenciada pelo contexto social onde estão inseridos e pelo tipo de direito que lhes é pedido julgar. Ou seja, percepcionam os direitos a partir das suas próprias vidas. Segundo Ruck *et al*. (1998), o pensamento abstracto sobre os direitos e a sua aplicação efectiva pode advir, em parte, da pouca informação que as crianças têm sobre os direitos, em geral, e que vai variando de acordo com as suas próprias vidas. Contudo, alertam para o perigo de generalizar estas conclusões a todo o grupo social da infância sem considerar o contexto onde vivem. Por exemplo, e de acordo com a caracterização das crianças e das suas famílias feita no capítulo 1, podemos observar que quando as crianças se referem ao trabalho das crianças a sua posição tem que ser entendida de acordo com o seu contesxto de vida. Tanto em Barcelos como em Florianópolis, as crianças referiram várias vezes o direito

ao trabalho como um direito importante para elas e para as suas famílias, distinguindo-o da exploração do trabalho infantil.

A maioria dos estudos sobre as representações, imagens/ou concepções das crianças sobre os seus direitos (Torney e Brice, 1982; Melton e Limber, 1992; Wade, 1994) sugere que há tendência, ampla e global, para uma representação abstracta dos direitos. E que o grau de representação abstracta pode variar dependendo do assunto sobre o qual se convida as crianças a pensar e a dar opinião: os direitos como conceito global ou direitos que têm a ver com as suas próprias vidas.

Tentámos ultrapassar a dificuldade em compreender o que as crianças entendem por direitos e por DC utilizando as metodologias participativas. Conforme explicamos no capítulo metodológico, foi pela participação das crianças no processo de investigação, pelas suas sugestões e críticas e através da negociação entre todos os actores envolvidos que surgiram algumas das actividades que a seguir explanamos e que nos permitem compreender, a partir das linguagens das crianças, as suas imagens e concepções.

4.6.2. Jornais dos DC

As crianças do 3º/4º ano propuseram a realização de jornais a partir da temática dos DC. Tendo por base a análise dos jornais e do processo de construção dos mesmos podemos enunciar os direitos que as crianças identificam. A utilização das imagens dos jornais e das revistas, como as que foram utilizadas pelas crianças para fazer os "jornais dos DC", e o processo da sua elaboração permitem-nos compreender como o mundo e os direitos são por elas entendidos.

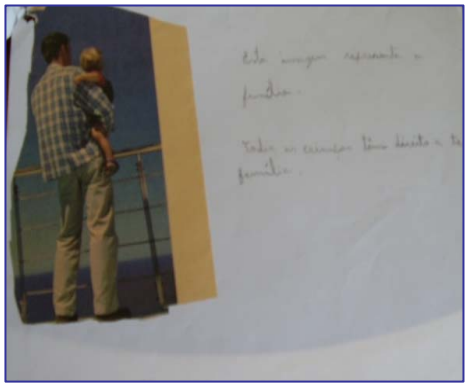
As crianças assinalaram sobretudo os direitos de provisão, principalmente o direito à educação, a ter uma casa, uma vida familiar, e os direitos de protecção da guerra, das armas e da pobreza.

> «"O jornal dos direitos da criança. Todas as crianças devem ter o direito a ter casas. Nós pensamos que todas as crianças têm o direito a ter roupa, calçado, paz, alegria, felicidade, etc.". Catarina, Suraia, Ana Catarina, Ana Luísa e Ana Cristina» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



«- *Estas crianças deviam ter casa e também não viverem no chão. Ana Luísa*» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

As temáticas associadas aos DC mais escolhidas e discutidas pelas crianças foram a felicidade, a pobreza, a guerra e as armas, o carinho, a solidariedade, a alimentação, a educação e a família.



«*Esta imagem representa a família. Todas as crianças têm direito a ter família*» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

Os direitos de participação foram os menos assinalados. Vejamos quais são os repertórios de acção e iniciativas que as crianças identificam. Um dos "grupos de rapazes" discute os DC a partir sobretudo da violação dos DC.

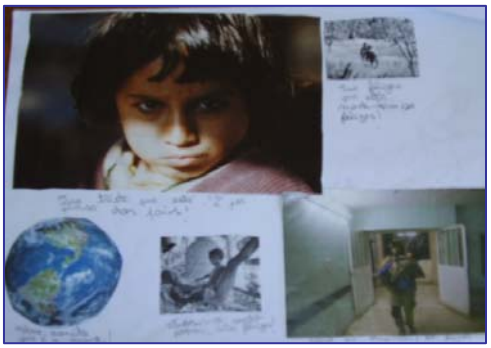
> «Um dos grupos de meninos está a fazer um jornal intitulado o Jornal e Notícias dos DC. Trabalham em grupo e passam bastante tempo a discutir o que fazer e como fazer. Têm jornais e revistas que trouxeram de casa. (…)
> - *Quais são os direitos da criança?* – pergunta o Ricardo.
> - *Os direitos da criança são… ser amigos, ter amizade, paz, amor, carinho, e ter uma boa família* – responde o Simão.
> - *Não andar com facas, pistolas, nem com bombas* – diz o Vítor Baia.
> - *Não andar à luta…e algumas crianças não têm direitos…escreve isso..* – diz o Moreira ao Ricardo que foi "designado" para escrever pelo grupo.
> - *E porque há crianças que não têm direitos?* – pergunta a Professora.
> - *Porque são pobres e as famílias más* – diz o Simão.
> - *E…e…porque as famílias morrem* - acrescenta o Vitor Baia:
> - *Não têm dinheiro…escreve pá* – diz o Moreira.
> - *Porque há guerras. E o que se podia fazer?* – pergunta o Ricardo.

- *Dávamos dinheiro…*
- *Podíamos fazer um jornal a dizer o que se passa…* – responde o Moreira» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

O grupo constituído pela Margarida, Kika, Deco e Henrique elabora um jornal "crítico" aos adultos, como poderemos observar.



«*Jornal "O Mundo das Crianças"*
Vamos tentar explicar a vocês, adultos, que as crianças precisam de vocês. Há crianças no mundo que não têm família, porque vocês, adultos as expulsam de casa.
Anda à procura dos pais! O que pede para 2005? Paz, amor, harmonia, família…mas só para as crianças! Que felizes! Não às armas, ouviu? Não ensine os seus filhos.» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



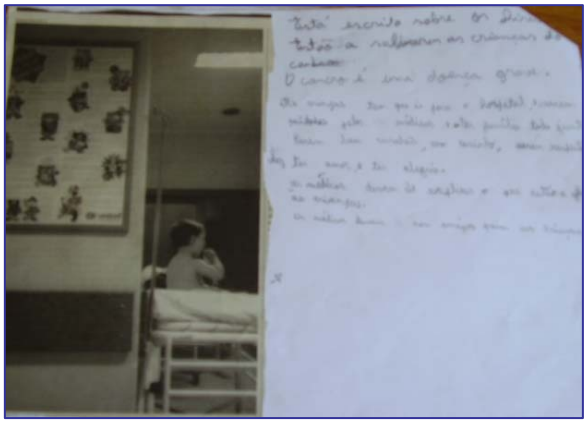
Que felizes que estão, mantenha-os felizes. Que triste que está. É por causa dos pais. Que bonito que é o mundo. Mesmo sendo pobres são felizes! Salve as crianças, por favor. Margarida, Kika, Deco e Henrique» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).



«*Todas as pessoas devem ver o mundo como ele é. Nada muda. Você pode e tem que ajudar. As crianças têm que comer. O Mundo das crianças! Têm mesmo que comer. Que multidão de gente! Podia ser assim! Para as crianças*.» (Notas de campo de 11 de Março de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

O outro "grupo de rapazes" (Congas, Amaro, Manuel e Nuno Gomes) centrou a discussão do seu jornal no direito à informação das crianças quando estão

hospitalizadas. Argumentam a partir da sua experiência pessoal, afirmando que, quando vão ao médico ou foram operados, os médicos nunca lhes explicaram o que iriam fazer nem conversaram com eles, *parece que somos transparentes*, diz o Nuno Gomes.



«Estão a salvar as crianças do cancro.
O cancro é uma doença grave.
As crianças têm que ir para o hospital e serem cuidadas pelos médicos e a ter a família toda junta.
Serem bem curados, com carinho, serem respeitadas, ter amor e ter alegria.
Os médicos devem explicar o que estão a fazer às crianças.
Os médicos devem ser amigos para as crianças»

Este é o único grupo que faz referência explícita aos direitos de participação. Não só têm uma concepção abstracta do conceito de participação como deixam claro, no seu discurso, a ideia de algo a realizar no futuro pelo colectivo adulto. Segundo Soares:

> a inexistência de uma consciencialização acerca da importância da participação infantil com efeitos no presente é um reflexo, na nossa opinião, dos discursos e práticas educativas e familiares, que continuam a sustentar um discurso de cidadania adultocêntrico, onde o adulto aparece como o cidadão e a criança aparece como o objecto de protecção e socialização (2005: 405-406).

Foi a partir do seu envolvimento gradual no trabalho de investigação que as crianças interiorizaram o conceito de participação. Assistimos à promoção de uma participação de baixo para cima, que partisse delas mesmas. A participação não se desencadeia por si mesma, exige uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças (Sarmento *et al*., 2005).

As actividades inicialmente propostas pela investigadora e pelas professoras foram sendo complementadas, e suplantadas, pelas actividades propostas pelas crianças: jornais, teatro, desenhos, cartas, música e painel de plasticina.

A delegação e a partilha de poder reduziram, nas crianças, a ideia de uma participação apenas futura e da iniciativa dos adultos. Através das metodologias participativas foi possível diminuir o hiato de conhecimento e capacidade que

tradicionalmente excluía a crianças de uma participação efectiva. Houve um processo de negociação na escolha dos temas, mesmo que a partir da temática geral proposta pela investigadora, os DC; das actividades a desenvolver, da organização do tempo e dos ritmos de trabalho. É a partir destes elementos que faremos a análise nela oncluindo o processo e os materiais produzidos.

4.6.3. Jogos sobre os DC

Uma outra actividade desenvolvida como todos os grupos de crianças foi o debate dos DC a partir de um conjunto de materiais oferecidos pelo Comité Português para a UNICEF - agendas e cartazes sobre a CDC. No entanto, a estratégica metodológica da investigadora teve efeitos contrários e inesperados, o que obrigou a uma reformulação metodológica.

> «Pergunto o que fizeram com os desdobráveis sobre a CDC, as agendas e os cartazes da CDC, que o Comité Português para a UNICEF lhes enviou e que no último encontro lhes entreguei.
> - *Já lemos e levámos para casa* – responde a Kika.
> - *O meu pai leu…mas não ligou* – diz o Congas.
> - *Nem o meu…tirou da mochila* – diz o Mickey.
> - *Perdeste o teu Mickey* – diz-lhe o Jorge Ribeiro.
> - *Foi Mickey?* – pergunto-lhe.
> - *O meu pai tirou da mochila e anda para lá…botou no lixo* – responde-me.
> - *Leram?* – pergunto-lhes.
> Todos respondem que sim.
> - *E…o que acharam?* - pergunto.
> - *Compreendem o que lá está?* - questiona a Professora.
> - *É…é…lemos, mas compreender é outra coisa*- diz a Kika e ri. *É feito por adultos, não é?* – pergunta.
> - *Não sei, se calhar*… – digo.
> - *Mas não se entende* – diz o Nuno Gomes.
> Fico aflita. O que tinha pensado fazer neste encontro…as estratégias não estão a funcionar.
> - *Então…e o que podemos fazer para compreendermos melhor os direitos das crianças? E vocês poderem explicar aos outros os direitos?* – pergunto.
> - *Diga você?* – afirma a Kika.
> - *Porque eu? Não vos interessa?* – questiono.
> - *Acha que alguém nos liga?* – levanta-se e pergunta a Kika.
> - *Olha, eu ligo*… – respondo.
> - I*sso é bué da chato* [apontando para o cartaz] – diz o Mickey.
> - *Então…podíamos fazer um jogo?* – diz o Nuno Gomes que se levanta e vai para junto de um grupo de meninos
> - *Sim, um jogo, bora lá!* – diz o Mickey entusiasmado já em pé na cadeira. A professora chama-lhe a atenção.
> - *Mas não é um jogo de futebol, que era o que querias Mickey* – diz a Kika.

E começam os dois uma vez mais a discutir
- *Acho o jogo uma boa ideia*…- digo.
- *Eu também…ideia original* – diz a Professora.
Ficam todos eufóricos e batem palmas e começam a juntar-se em grupos. Fico no meio da sala a falar sozinha.
- *Estes trabalhos…trabalho sobre os direitos das crianças feitos por crianças*…- digo. Apenas o Nuno Gomes me ouve e diz:
- *Por crianças…e é bom, tá a ver? Vai ver…*» (Transcrição de Vídeo de de 24 de Abril de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

O resultado do trabalho desenvolvido com as crianças da Turma dos Rebeldes resultou num conjunto de jogos elaborados pelas crianças sobre os DC, que passamos a apresentar.

O Jogo das Regras e dos Direitos da Criança



O Ricardo, o Deco, o Simão e o Vitor Baía construíram um jogo em que cada jogador lança o dado e, conforme a casa em que ficar responde a uma questão ou faz uma prova *divertida*, explicam.

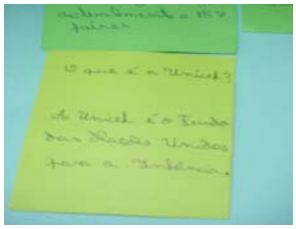
Os Puzzles dos Direitos da criança



Os puzzles foram construídos pela Kika, o Amaro, o Moreira, O Manuel, o Henrique e a Catarina. Escolheram os seguintes direitos para serem montados sob forma de puzzle: ter amigos, brincar, ter uma nacionalidade, ter apoio da UNICEF e passear.

O Jogo dos Direitos da Criança





Este jogo foi construído pelo Mickey, o Jorge Ribeiro, o Nuno Gomes e o Congas. Foca sobretudo perguntas sobre a UNICEF: o que é a UNICEF? Quantos são os direitos da criança? Em que países trabalha a UNICEF? Quando é o Aniversário da UNICEF? As crianças consultaram bastantes vezes o cartaz da UNICEF que a Professora tinha colocado no quadro de cortiça no fundo da sala.

Os painéis dos direitos da criança







Os painéis foram construídos pela Ana Cristina, a Suraia, a Margarida, a Ana Catarina, a Carlota e a Ana Luísa. Estas meninas pesquisaram imenso em casa e na escola.

Escolheram para *explicar a eles* [crianças de Florianópolis] *os direitos mais importantes*, disse a Ana Cristina: a ter um mundo, a ter médico, a ter família, a ter amigos e a contar segredos.

Todos os jogos foram levados pela investigadora para as crianças de Florianópolis; foram transformados numa nova história que articula objectos desincorporados e desterritorializados das crianças do 3º ano (Barcelos/Portugal) com os novos actores territorializados, que são as crianças da 4ª série.

Os jogos deram ainda origem a uma exposição na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SePpex 2005), na UFSC (Florianópolis). As crianças de Barcelos viram as fotos e ficaram *todos orgulhosos*, como afirmou a Kika.







Através das trocas entre as crianças de Barcelos e as de Florianópolis, foi possível caracterizar as imagens e as concepções que as crianças têm de si e do outro e verificar como o trabalho de investigação promoveu espaços de participação das crianças. Podemos compreender como elas incorporam, interpretam e reconstroem valores, normas, ideias, crenças, estereótipos, preconceitos, imagens e concepções. Os seus universos simbólicos são construídos a partir de uma multiplicidade de interacções, relações e relacionamentos sociais, permanentes, contínuos e heterogéneos.

Outra das actividades desenvolvidas foi a construção do Painel de Plasticina sobre os DC.

4.6.4. Painel de Plasticina: da crítica à participação

A proposta das crianças para construirem um painel de plasticina sobre os DC permitiu-nos compreender as imagens e concepções de direitos que as crianças têm e compreender as relações complexas e dinâmicas entre as crianças durante a construção do painel, o que se pode caracterizar como um mapa-mental que se constitui de "imagens cognitivas visuais do mundo que nos rodeia" (Santos, 1988:144) sem descuidar a questão da escala.

Através de um espaço de participação conquistado pelas crianças, púdemos chegar mais perto das expectativas, imagens e concepções dos DC pelas crianças. Até então, apesar dos dados obtidos, tínhamos sempre a sensação que não termos conseguido chegar lá.





«Escrevemos ao Comité da UNICEF em Portugal que enviaram às crianças agendas, desdobráveis sobre a CDC e cartazes. Chego à turma do 1.º ano da Sala dos Portugueses. Contudo, o material apesar do entusiasmo inicial foi sendo largado pela sala. Fico desesperada…não sei o que fazer. Toda a actividade que tinha programado para hoje baseava-se na leitura pelas crianças do material. A Professora entende a minha aflição e começa a tentar ler o cartaz. Mas não o rte efeito desejado por nós. Começam a enrolar o cartaz e a brincar à "Guerra das Estrelas". Toca para o intervalo. Vejo alguns dos cartazes a servirem de *trenó de sky: - ó Catarina, é assim? Lá na serra é assim?*, perguntam alguns meninos. Não sei se choro, se rio. Aconteceu praticamente o mesmo nos restantes grupos de crianças. Na Sala das crianças de todo o mundo tentei mais uma vez e mostrei o cartaz dos direitos da criança que a UNICEF e dei-lhes a brochura que o Comité enviou. Gostaram das agendas, mas o desinteresse manteve-se. Talvez seja o excesso de texto, questiono-me. Sobre o cartaz aconteceu o mesmo problema. As figuras dos cartazes são, na opinião das crianças, pouco esclarecedores.
- *E este? É do trabalho das crianças [*apontando para um desenho do cartaz em que a imagem representa o combate ao trabalho infantil*]* - pergunta a Branca de Neve.
- *É para carregarem coisas* – diz o Super-Heroi.
- *Não, não é…não é bom as crianças trabalharem, não é?* – pergunta-me o Tarzan. Começam todos a falar ao mesmo tempo. Não consigo entender o que dizem.
Venho embora da escola entre o desespero e o sentimento de incompetência. O que faço agora? As crianças não corresponderam ao que eu estava à espera. E agora? Talvez propor outra actividade? Um debate? Não me parace uma boa estratégia metodológica para os mais pequenos porque ficam fartos rapidamente e pedem quase de imediato para fazerem algo» (Nota de campo de 28 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal).

«Chego para trabalhar com a Turma dos Rebeldes. Insisto e levo o material enviado pela UNICEF. Fico mais tranquila quando gostam do que lhes entrego. Mas fico surpreendida porque começam a criticar os cartazes: são muito confusos, complicados, chatos, muitas letras e pequeninas, os desenhos não se entendem…são alguns dos argumentos que ouço. Permaneço quieta e ouço o que dizem. A Kika, que está a conversar com a Margarida levanta-se e diz *estes desenhos não… não foram feitos por crianças….não se entendem* (cartaz 2). A minha preocupação aumenta» (Nota de campo de 29 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal).

A divulgação dos DC junto das crianças terá que passar primeiro por ver quais são as representações que têm sobre os direitos, depois utilizando *guias de informação solidária de grande escala de acções prudente* (Marçal, 2000:55), como o material da UNICEF, trabalhar com as crianças os seus direitos. Foi o que fizemos, contudo,

revelou-se necessário construir *guias de informação temática solidária de pequena escala e retórica de intervenção rebelde* (Marçal, 2000:56), de forma a informar, partilhar, aconselhar e promover a assunção e o desempenho de um papel activo das crianças no conhecimento e defesa dos seus direitos (aprender com experiências não hegemónicas) – informação de carácter emancipatório a partir do que propõem, fazem e ajudam a construir. Foi construído pelas crianças em conjunto com professoras e com a investigadora, um conjunto variado de materiais - CD, fotografias, cartazes, desdobráveis, jogos, discussão em grupo, desenhos, textos, painéis, jornais, músicas, etc.

A informação que privilegia as crianças e é por elas construída é um "instrumento cognitivo contra-hegemónico" (Marçal, 2000:71), já que permite que participem e sejam ouvidas em todas as fases do processo, ganhem consciência dos seus direitos e a capacidade de os reivindicar. É, por isso, uma forma de exercício de cidadania e de participação política, uma *temporalidade quase* imediata, que permite realizar escolhas mais conscientes.

4.6.5. Cartografando o Painel dos Direitos da Criança

A cartografia e os significados que podemos extrair dela são um instrumento importante, conforme afirmámos no capítulo metodológico, para a análise da interrelação entre as imagens, concepções, representações das crianças sobre os DC e da investigação sobre a infância.

Após muitos meses de trabalho de campo, obtivemos, a partir de várias técnicas e abordagens, um conjunto imenso e variado de dados. Tornou-se, então, fundamental conseguir uma visão sistemática das concepções das crianças sobre os DC. O objectivo foi desenvolver uma conceptualização sociológica dos materiais, das linguagens e das narrativas produzidas pelas crianças, ou seja, pretendeu-se construir uma abordagem sociológica que tomasse por referência a (re)construção e representação do espaço que as crianças fazem relativamente aos seus direitos. Tratou-se de acautelar uma leitura sociológica a partir das "vozes" das crianças através da linguagem da cartografia que "tem como objectivo produzir uma intertextualidade entre conceitos e discursos concorrentes, para mostrar que o conhecimento e a acção se inter-relacionam num espaço que cada vez mais se define como um espaço mundial-global" (Cortesão e Stoer, 2001:382-383). Essa linguagem é um instrumento importante para a análise da

interelação entre as representações[121] e a organização da investigação sobre os DC, nas suas diferentes orientações, e as concepções e imagens que as crianças têm dos seus direitos, de si, dos outros e do mundo.

Na cartografia existem sistemas de representação cartográfica, a saber: a) Tipos de Mapas; b) Escala[122] e c) Projecções Cartográficas (todo mapa é uma representação de dados da superfície terrestre. As duas projecções cilíndricas mais conhecidas são a de Mercator[123] e a de Peters[124]).

Segundo Cortesão e Stoer, fixar as informações num mapa é dispor num plano simplificado e legível o conjunto das informações recolhidas e que estavam dispersas no tempo e no espaço. O mapa, que reúne dados recolhidos, traduz a forma como eles se relacionam e evidencia significados relativos que assumem o "esforço de explicação e articulação do *puzzle* de dados avulsos, dados esses que, deste modo, adquirem significados novos e mais ricos" (2001:370).

As actividades desenvolvidas neste trabalho de investigação com as crianças constituem aquilo que Lynch denomina *espaço de operações* (1995, cit *in* Nunes, 1996:29), um espaço onde se intercruzaram diversos actores, diversos espaços (físicos e virtuais), instrumentos, materiais e diferentes tempos, o que nos permitiu uma análise sociológica através da sua articulação com práticas específicas.

Em relação aos diferentes procedimentos e sequências de actividade que constituem o trabalho científico é necessário "identificar precisamente «onde está a acção», isto é, o lugar onde actores e recursos heterogéneos são organizados no espaço e no tempo de modo a produzir os fenómenos reconhecíveis como objectos científicos ou,

[121] Boaventura de Sousa Santos (1995) afirma que se a cartografia tem vantagens, ela também apresenta tensões, nomeadamente, entre representação e orientação.

[122] É a relação matemática entre o comprimento ou distância figurada no mapa e a superfície real da superfície representada. Quanto maior a escala, mais detalhada é a carta geográfica. A escala gráfica é representada sob a forma de um segmento de recta graduado em km.

[123] A projecção de Mercator é a mais antiga. Foi criada no século XVI, quando se iniciou o processo de expansão da burguesia mercantil europeia sobre o mundo. Reflecte, pois, uma ideologia eurocêntrica – para a Europa convergiam os espaços da produção e circulação desde o século XVI até a II Guerra Mundial; a pequena Europa Ocidental, sob o ponto de vista de superfície, foi o centro do colonialismo moderno que se estendeu até o século XIX.

[124] A projecção de Arno Peters surgiu apenas em 1973, durante a Guerra Fria e as crises petrolíferas que abalaram o mundo. Ideologicamente é uma projecção geopolítica terceiro-mundista, ou seja, os países e continentes são representados relativamente com seu tamanho real, expondo uma ideia de igualdade internacional. O historiador quando lançou o seu planisfério intitulou-o de "Mapa para um Mundo mais Solidário", como um cunho anticolonialista, que já se manifestara com a descolonização dos países africanos e asiáticos após a II Guerra Mundial e o desejo de formação do grupo de países não-alinhados à União Soviética e aos EUA.

conforme a sua designação, as *texturas tópicas* do trabalho científico" (Lynch, 1995 *cit in* Nunes, 1996:28). Por outras palavras, tornou-se necessário identificar:

> a escala em que os actores constroem e representam os fenómenos relevantes para o seu trabalho, mas também as operações através das quais objectos em diferentes escalas são transformados ou «traduzidos» para uma mesma escala, que permita a sua compatibilização, de modo a tornar possível a sua manipulação, recombinação e transformação (Nunes, 2001:48).

B. S. Santos (1998) propôs a utilização da escala como um meio de análise apropriada ao estudo dos fenómenos sociais.

A cartografia, enquanto "ciência e arte de desenhar, segundo determinados sistemas de projecção e uma escala, a totalidade ou parte da superfície terrestre num plano, isto é, de traçar cartas ou mapas geográficos em reprodução bidimensional e tridimensional" (Dicionário da Língua Portuguesa), fornece um "conjunto de instrumentos heurísticos para a exploração dos objectos de pesquisa que partilham essa centralidade" (Nunes, 2001: 46), que é o que acontece com a infância e a investigação sobre as crianças.

Para o mesmo autor (1988;1995) a elaboração de mapas cartográficos pressupõe três dimensões que estão associadas a três séries correspondentes de operações: escala, projecção e simbolização. Estas operações "configuram as modalidades de «distorção ordenada», através da qual se apresenta os fenómenos espaciais associados a escalas determinadas" (Nunes, 1996:24).

Escala

Para Santos, a escala onde a acção acontece é considerada, pelos actores envolvidos, como local (2000). Nunes afirma que cada fenómeno pode ser representado numa determinada escala e que a escala cria o fenómeno. As suas propriedades ou são reveladas ou são ocultadas, dependendo da escala. "A escala é um «esquecimento coerente», que resulta de procedimentos regulados e articulados. Definir e construir um fenómeno numa dada escala permite manipulá-lo, conhecê-lo e actuar sobre ele" (1996:24). A escala em que o problema é identificado e estudado produz diferentes orientações e diferentes objectos de investigação. Poderemos falar de um problema localizado, por exemplo o problema de uma criança ou de um grupo de crianças num determinado espaço; como passa a haver problemas que afectam outros grupos de

crianças em iguais circunstâncias, por exemplo, as consequências produzidas pelas políticas do FMI, fome, maus-tratos, SIDA/HIV, entre outras. Estas mudanças de escala parecem ser homólogas das diferentes maneiras de definir a infância e de construir enquanto objecto de investigação e de intervenção pública.

Problemas como a fome, a guerra, o trabalho infantil estão mais associados a locais particulares. Outros problemas, mais comuns nas sociedades centrais, como, por exemplo, a obesidade infantil, são definidos como problemas globais e centrais.

As crianças criticaram os cartazes da UNICEF e propuseram fazer o seu Painel dos DC. Para o efeito, organizaram-se, decidiram, participaram, aprenderam, discutiram, negociaram e brincaram. A utilização, pela primeira vez para a maioria das crianças, de globo e de mapas revelou-se uma actividade fundamental e foi a que iniciou o processo de construção do painel.

Vem a propósito discutir também a forma como os mapas são desenhados dentro de uma lógica dominante e hegemónica. Há mais de meio século que Arno Peters afirmou a forma incorrecta como o mapa-mundo tem sido desenhado, alertando para o facto de a linha do equador não atravessar a metade do mapa. Actualmente ainda se ensinam as crianças que o norte é maior que o sul; é o facto de, no mapa a Europa, surgir com mais extensa que a América Latina, quando a América Latina tem o dobro da superfície da Europa: "o mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra" (Galeano, 1999:323).

A utilização de mapas pelas crianças originou uma mudança da sua perspectiva cognitiva do espaço:

> «- *Onde está Portugal?* – pergunta-me a Branca de Neve *muito curiosa*.
> - *Está aqui* – e aponto no mapa.
> - *Somos tão pequeninos*» (Nota de campo de 15 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

> «- *Só somos estes aqui?* – pergunta o Super-Herói apontando no mapa Portugal?
> - *Sim* – respondo.
> - *Oh* – muito *desiludido - Por isso nunca ganhamos nada*.
> - *Nada?*- questiono.
> - *Nem futebol, nem nada* - ri-se e vai-se embora» (Nota de campo de 15 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano).

Podemos considerar que os mapas possibilitam simultaneamente a representação e/a distorção da realidade, o que "é um pressuposto do exercício do poder". (Santos, 1988). A maioria dos nossos mapas mentais salienta e privilegia a nossa vizinhança, o sítio que nos é mais familiar, atribuindo menos significado a tudo o que nos rodeia.

«- *A minha madrinha tá no Luxemburgo. É onde Catarina?* - pergunta a Helena» (Transcrição do vídeo de 2 de Janeiro de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).

«- *Já fui à França, sabes? É aqui* – diz o Super Fixe, puxando-me para junto do globo e *apontando*» (Transcrição do vídeo de 15 de Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo).



«-*É uma casa de portugueses…tem a bandeira, o pão, o vinho, carne…é no quintal. No Brasil é na praia…o meu padrinho da França também faz churrasco, sabes?* – diz-me o Manel» (Abril de 2005, 1.º ano da Escola EB1 de S. Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos portugueses).

«- *Quando vêm no verão…o meu tio da França... As matriculas dos carros também não são iguais às daqui*! – diz o Homem Gelo.
- *É…já vi* – digo.
- *E de outros países…da Alemanha é diferente…do meu vizinho*» (Transcrição de vídeo de 3 de Março 2005, Escola Mámoa, Sala de Estudo do 1º ano).

O espaço é configurado pela estrutura social, mas não é um mero efeito dela. Há um condicionamento efectivo na forma como cada um se "apropria do próprio espaço" contudo, há um conjunto de planos que se interceptam quando analisamos o trabalho das crianças. Esta é uma primeira aproximação às *práticas espaciais* das crianças, às suas *representações dos espaços* e dos *espaços de representação* que elas têm. Estamos a utilizar os conceitos de Lefèbre (1974: 48-49), quando identifica diversos sentidos de espaço. Segundo o autor, a prática espacial de uma sociedade descobre-se interpretando o seu espaço. Defende que o espaço geográfico é um dado objectivo mas é

simultaneamente uma vivência individual e colectiva das sociedades. As representações do espaço são feitas numa lógica tecnicista e "dominante", seja por cientistas seja por urbanistas; contudo, há espaços de representação que são "os espaços vividos através de imagens e de símbolos que os acompanham como os do imaginário colectivo" (*ibidem*).

A escala envolve sempre uma decisão sobre os detalhes do fenómeno mais significativos e as suas características mais relevantes. Relativamente às crianças, são os detalhes mais próximos das suas vivências e relações familiares que se manifestam no "*absoluto local* – um absoluto que tem sua manifestação no local" (Pais, 2005:60), o resultado de um conjunto do que as suas expectativas, vivências e saberes lhes permitem.

Canclini defende que não devemos fetichizar o global e nem "polarizar excessivamente as suas relações com o local, um princípio metodológico fecundo é considerar, entre centro e periferia, norte e sul, a proliferação de redes dedicadas à negociação da diversidade" (1999:31). Como afirma Nunes, "qualquer fenómeno a qualquer escala é já o resultado de uma interrelação ou articulação entre escalas" (1996:25). As crianças identificam os países de forma abstracta e falam das crianças de outros países e de outros continuentes homogeneizando características e comportamentos.

Projecção

Cada campo de projecção cria um campo de representação, que caracteriza sempre um compromisso condicionado por factores de natureza técnica mas também ideológicas e pelo uso a que se destina. A projecção é o aspecto visível da representação da realidade (Santos, 1988: 145-146). Segundo Nunes,

> "a projecção refere-se ao modo como objectos tri-dimensionais são transformados em representações bi-dimensionais ou digitalizadas. Essa transformação envolve a distorção de formas, distância e dimensões. (…) cada projecção cria um campo de representação, dentro do qual formas e graus de distorção são distribuídos de maneira desigual, mas determinável " (1996:25-26).

No caso das representações dos objectos científicos, a projecção implica: selecção de elementos a incluir; uniformização de representações; realce de características; diminuição da visibilidade de outros aspectos e definição de objectos (*ibidem*).

Todos os mapas têm um centro, a partir do qual se realiza a projecção, posição privilegiada e à volta do qual se dispõem organizadamente os restantes espaços (Santos, 1988). É o que podemos observar pelo painel dos DC construído pelas crianças:



«Continuam muito *entusiasmados* a construir o painel em plasticina sobre os direitos da criança, depois de terem criticado os cartazes que levei da UNICEF sobre a CDC e que serviram para fazer aviões, bolas, de trenó no intervalo…tudo menos lê-los. Alguns foram resgatados pelas professoras que os colocaram afixado na sala de aula.
Estou a observar o cartaz e chega o Super-fixe com um monte de plasticina verde e azul, para completar o *centro* do cartaz que representa o direito a ter um mundo.
- *É uma chatice fazer o mundo* – diz o Super-fixe:
- *Ai é?* – pergunto.
- *Porque é. Olha… é. É muita coisa e estou aqui sozinho* – diz.
- *O que vais fazer?* – questiono-o.
- *O mar… é preciso muito azul, e verde que é a terra* – responde. Chega o Super-Homem e começa a tirar a *parte debaixo do mundo.*
- *Isto não é preciso!* – O Super-Homem: tira de repente uma tira de plasticina verde que representa o a *parte de baixo* do mundo - *Precisamos de mais azul* – diz.
- *Não… pomos assim* – diz o Super-fixe *aborrecido*. Volta a colocar a tira no mesmo local. - *Porque o mundo tem esta linha ao meio…é a dividir. Vai lá ver* – diz para o Super-fixe e aponta para o globo que está na sala de aula junto ao quadro. O Super-Homem vai ver e puxa a Lúcia consigo. Passam algum tempo a olhar e a mexer no globo. Vai para junto deles o Homem-Gelo e consigo ouvir a conversa:
- *Mas ele disse é dividido*- diz o Super-Homem *desconfiado* do que o Super-fixe lhe tinha dito.
- *E é…há mais água…foi o meu irmão que anda na universidade que me disse* – afirma o Homem-Gelo
- *Foi da onda…eles ficaram sem casa e com frio* – diz a Lúcia, referindo-se ao tsunami [que ocorreu a 26 de Dezembro de 2004, perto da ilha de Sumatra, no Oceano Índico].

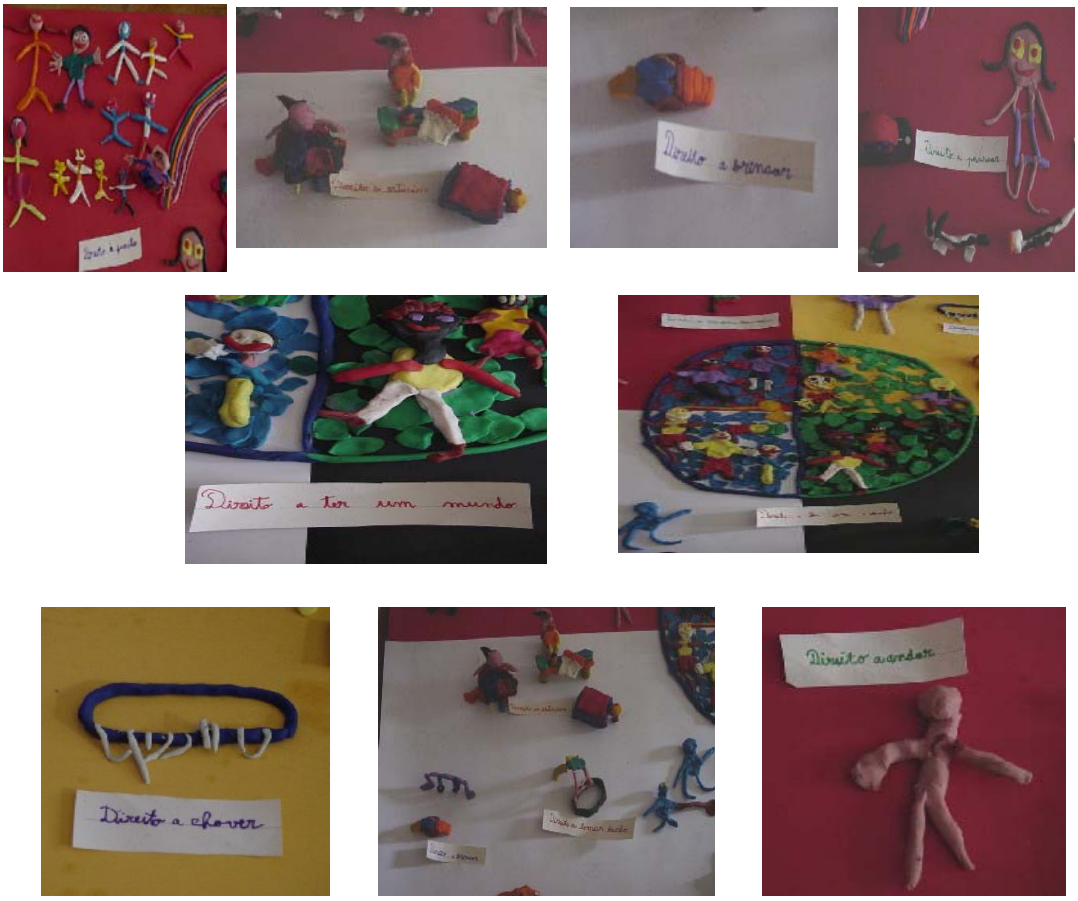
- *E os pretos onde estão?* – pergunta o Super-Homem ao Homem-Gelo.
- *Morenos* – grita-lhe a Lúcia.
- *Aqui*…aponta o Homem-Gelo para a *parte inferior do globo*.
Chega o Homem-Fogo e começa a rodar o globo com tanta força que o derruba. Todos saem dali a correr. A Professora vira-se vai até lá e coloca-o no lugar.
(…)
O Super-Homem e a Lúcia vêm para junto do painel e começam a conversar sobre os *bonecos* que têm que fazer. A Lúcia diz que faz ela e a Mariana.
- *Onde está a cor de pele? É preciso cor de pele* – diz a Lúcia. *Anda* – diz à Mariana. Dirigem-se ao recipiente de plasticina que está numa das mesas e tira uma cor. Espreitei quando se sentaram a trabalhar: era branco!
(…)
Quase no final espreitei o painel e lá estava…agruparam três conjuntos de figuras que representam crianças em função da cor da pele: brancas, negras e amarelas.
A Professora diz-lhe que podem ir lanchar.
Já no recreio o Super-Homem com metade de um pão na boca vem ter comigo.
- *Está bem?* – pergunta-me.
- *O que achas?* – respondo.
- *Dá muito trabalho* – põe as mãos na cabeça. – *Mas tou a gostar*» (Nota de campo de 6 de Maio de 2005, Escola Mámoa, Sala de Estudo do 1º ano).

A concepção de *imaginação do centro*, que B. S. Santos (1993: 49-53) utiliza para se referir ao processo simbólico de projecção do Estado semiperiférico (nomeadamente Portugal) na comunidade de Estados centrais (europeus), pode, neste contexto ser reapropriado para analisarmos o processo simbólico de "centramento" que as crianças fazem no painel. Fazem-no não só em relação aos países que *representam no mundo*, mas também nas múltiplas formas representadas, relativamente à cor da pele e ao seu posicionamento nessa imagem de mundo. A referência a *centros*, sejam eles reais ou imaginários, da vida social, política e cultural faz parte da estratégia de auto-posicionamento das crianças. Os pontos obrigatórios do mundo são desenhados com divisões entre norte e sul, com cores e através do realçar da diferença entre centro e periferia: *aqui pomos a América* [Estados Unidos da América] *que são ricos…em cima" e a África e o Brasil em baixo…Portugal? Não tá lá…não se vê aqui…é pequeno!* – diz o Super fixe.

Este cenário remete-nos para a importância de estratégias pedagógicas no sentido de desconstruir a visão hegemónica do sistema mundo. Torna-se fundamental o desenvolvimento de procesos e programas pedagógicos capazes de combater preconceitos e estereótipos, ampliar as concepções de mundo das crianças e formar cidadãos activos.

Simbolização

A simbolização diz respeito às linguagens e sistemas simbólicos, aos símbolos gráficos utilizados para assinalar os elementos e as características da realidade espacial seleccionada. São sinais icónicos, isto é "sinais naturalísticos que estabelecem uma relação de semelhança com a realidade representada" (Santos, 1988:147). Segundo Nunes "é aqui que se selecciona ou realça o que se considera importante ou relevante incluir numa representação" (1996:27).



Sala de Estudo do Primeiro Ano, 1º ano - Barcelos

O Painel dos DC foi sempre concebido pelas crianças como flexível e mutável. Durante todo o processo de construção, alguns *direitos* foram retirados, outros alterados e ainda outros recolocados. Trata-se de um painel onde são múltiplas as formas de representar os DC e múltiplas as linguagens utilizadas (figuras em plasticina escrita, etc.). O que há de comum entre elas é o serem mapas sociais sob efeito da escala na estrutura e no uso.

Segundo Nunes, "a simbolização obriga a lidar com processos de tradução, que são simultaneamente transposições do que se diz numa linguagem para outra linguagem (…). A simbolização é particularmente relevante quando se procura comunicar com outros actores" (1996: 27-28). É esse o caso, tanto em Florianópolis como na Escola em Barcelos, onde, nos intervalos, as crianças de outras turmas iam fazer "visitas de estudo" à sala desta turma para ver o painel.

Os direitos escolhidos pelas crianças e representados no painel são: **Direito a estudar** (1 criança sentada numa mesa; 1 livro+ 1 lápis; 1 criança); **Direito de tomar banho** (1 prancha de saltos de piscina); **Direito de brincar (**1 escorrega; 1 bicicleta); **Direito a ter amor** (dos pais); **Direito a passear** (1 carro; 1 menina; 1 menino); **Direito a ter vaquinhas** (3 vacas); **Direito a andar (**1 menina); **Direito a ter uma bandeira (**1bandeira de Portugal fixa; 2 bandeiras móveis: Sport Lisboa e Benfica e Futebol Clube do Porto); **Direito a ter um mundo** (1 globo; 10 crianças negras, uma dessas é trabalhadora); brancas; vermelhas e amarelas); **Direito a comer** (2 vezes - 3 cestos com fruta; 1 cesto com ovos; 1 cenoura; 2 ovos estrelados; 1 mesa com um bitoque e uma fatia de pizza; 1 fogão; pipocas; 1 menino à mesa a comer frango assado com batata frita; 1 árvore com maças; 1 garrafa de coca-cola; 1 garfo); **Direito a ter casa (**1 casa; árvore; 1 mãe; 1 pai); **Direito a ouvir música** (1 menino com um rádio gravador); **Direito a não ter frio** (1 menina com cachecol e luvas); **Direito a chover (**nuvem com chuva); **Direito a ter sol** (sol; arco-íris); **Direito à família** (16 figuras em espaços diferentes). Esses direitos indicam uma interacção complexa entre as vontades, os desejos e o que as crianças conhecem. Não se trata de um pluralismo de direitos da criança, mas da sobreposição, articulação e interpenetração de vários espaços de DC misturados, nas atitudes, nos comportamentos, nos quotidianos e nos discursos das crianças.

Os DC representados pelas crianças reflectem a sua imersão num universo simbólico que se constrói, segundo Sarmento (2004d), pela intersecção de vários planos: o da *educogenia familiar*, associada às condições de classe, à pertença étnica, etc.; o da *cultura local*, transmitida pelas suas tradições, pelas instituições locais e pelas relações de vizinhança; o da *cultura nacional*, comunicada através das instituições sociais; o da *cultura escolar*, parcialmente aberta à cultura local e à cultura nacional, mas distinta na forma escolar; e o da *cultura global*, comunicada pelos meios de difusão de massa e pela indústria cultural.

Podemos ainda afirmar que há uma linguística da participação e de construção dos sentidos. Pela análise dos direitos escolhidos, podemos descobrir um discurso das afectividades e dos contextos sócio-familiares destas crianças. Por exemplo, a Lúcia e o Leão colocaram no painel o "direito a ter vaquinhas"; ora, o pai da Lúcia é agricultor e o pai do Leão acumula a profisão de trabalhador da construção civil com a agricultura de subsistência e foram essas crianças que referiram o "direito a chover" como um direito importante que se justifica por, em 2005, Portugal ter sido assoloado pela seca. As mesmas crianças várias vezes fizeram referência às preocupações dos seus pais com este facto.

A questão de género é também visível no painel. Foram os meninos a escolher o "direito a ter uma bandeira" e a escolher a bandeira de Portugal e a bandeira dos clubes de futebol Benfica e Porto. O processo de imposição e discussão dos meninos, apenas com este direito, merece aqui destaque, porque persistiam face aos argumentos das meninas e da investigadora.Usaram argumentos do tipo *nós é que mandamos* ou avisos de confrontos físicos no intervalo e, para as meninas, isso serviu de motivo para deixar ficar as bandeiras. A tentativa de incluir a bandeira do Sporting Clube de Portugal no painel, pela investigadora, foi alvo de piadas por parte dos meninos e de afirmação de que a cor verde já tinha acabado, quando não era verdade.

Em suma, por serem estruturadamente incompletos os mapas permitem um diálogo constante "entre a representação do que somos e a orientação do que buscamos. De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer (Santos, 1988:168), sejam eles crianças e/ou adultos.

Reflexividades Emergentes

Se, com Franklin, concordarmos que "os direitos da criança poderão não conseguir dar todas as respostas que nós precisamos, mas eles parecem ser uma ideia cujo tempo chegou" (2001:330), facilmente perceberemos a necessidade de promover uma reflexão que torne visível a dimensão das crianças enquanto sujeitos de direitos e enquanto cidadãos. Daí a necessidade de criar *novas cidadanias* (Le Gal, 2005: 22)

Esta dimensão de titulares de direitos tem já um percurso significativo, com momentos chave que importa destacar pela importância que assumem nesta reflexão, nomeadamente o momento em que é ratificada a CDC e em que são promulgados, para além de outros evidentemente importantes, pela primeira vez na história dos direitos da criança, direitos civis e políticos, direitos de expressão e participação, que conferem à

criança a possibilidade de se expressar e participar - dois atributos fundamentais para o exercício da cidadania. A CDC é constantemente invocada como o ícone e o propulsor de dinâmicas e conceptualizações de participação infantil. Os teóricos dos direitos da criança tendem a considerar, de uma forma mais ou menos crítica, que a CDC é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã e para a afirmação da participação infantil. Mas, tanto eles como os dinamizadores de intervenções e dinâmicas no terreno consideram também que a defesa do paradigma da participação infantil colide, no entanto, com as práticas sociais. Com efeito, há um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sócio-cultural da invisibilidade e "afonia" das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos. As crianças são, de certa forma, invisíveis porque se encontram, na maioria das vezes, ausentes do discurso social (Sarmento, 2000b).

A propósito referimos que algumas perspectivas têm vindo a chamar a atenção para o facto de o interesse superior da criança reflectir muitas vezes um *autoritarismo benevolente* (Leach, 1994), sendo as crianças excluídas de situações e contextos onde são tomadas decisões sobre os seus projectos de vida, com o argumento dos adultos de que isso é uma forma de as proteger e de defender o seu melhor interesse, ideias que tentamos combater nesta investigação.

Podemos caracterizar a participação e envolvimento das crianças no trabalho de investigação de várias formas e em diferentes momentos, que ocorreram simultaneamente pelo que se sobrepuseram; essa participação não tem características lineares, porque também se refere à singularidade de cada criança. O envolvimento das crianças pautou-se, na sua maioria no período inicial, por um *processo de exterioridade*, estando à espera do que fazer, do que a investigadora ou a professora propunham, e também pelas já referidas *estratégias e processos de resistência, ruptura e confronto*. À medida que o tempo foi passando, a maioria das crianças optou por um *processo de articulação e negociação*. Mas também houve sempre aquelas que optaram por um *envolvimento na sombra e afonia:* estiveram presentes mas não envolvidas, por vergonha, timidez, por opção, por desconfiança, entre outros motivos.

No contexto actual, enquanto cidadãos do mundo, deparamo-nos com um dos maiores desafios que as nossas sociedades têm de enfrentar: garantir os direitos das crianças, utilizando, da melhor forma possível, a consciência global e os recursos

humanos, materiais e tecnológicos a favor da luta pela implantação dos direitos das crianças.

A necessidade de considerar as crianças na tomada de decisões é essencial, porque permite contribuir para pensar uma alternativa ao que existe, promovendo dessa forma o trabalho conjunto dos governos e autoridades públicas com as crianças, na procura de soluções e de caminhos e incorporando as suas necessidades e os seus direitos na actuação política. Trata-se de reinventar um sistema alternativo ao que existe, que exclui mais do que inclui, e de repolitizar os direitos da criança. Um dos primeiros passos a efectuar será a aplicação do art. 42º da CDC que afirma 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".

Contrariamente ao que se diz e se defende, pudemos observar durante toda a investigação que as crianças: são *experts* nas questões relacionadas com a sua vida e com capacidade efectiva de transmitir a sua visão das suas experiências e perspectivas; são comunicadores hábeis que utilizam uma enorme variedade de linguagens através das quais conseguem formular as suas opiniões e vivências; são agentes activos que influenciam o mundo que as rodeia e interagem com ele; são construtores de significado que elaboram e interpretam o sentido da sua existência (Rocha, 1999; Clark e Moss, 2001; Ferreira, 2004; Sarmento, Tomás e Soares, 2004; Soares, 2005; Lansdown, 2005).

Será, assim, fundamental e urgente "pensar a construção de uma cidadania transnacional ou mundial, marcada pela criação institucional e pela difusão e comunicação de práticas sociais, jurídicas e simbólicas inovadoras e globais" (Balibar, 1998 *cit in* Santos, 2000:21). E, nessa construção, terá que se chamar a atenção pública para os problemas que afectam as crianças e reivindicar a sua participação activa na família, na escola, na comunidade e na vida nacional, através da reinvenção de espaços que lhes possibilitem contribuir para uma cidadania e para uma democracia inclusiva e pluralista. Talvez com a **inclusão de todos no processo democrático** passemos à esperança ou mesmo à convicção de que estamos a caminhar para um mundo realmente democratizado, caso em que estaríamos finalmente a converter em realidade, dois milénios e meio depois de Sócrates, Platão e Aristóteles, e num nível superior de consecução, as ideias destes clássicos.

E de nada nos servirá uma democracia política que não tenha sido constituída com raiz numa efectiva e concreta democracia económica e de numa não menos concreta e efectiva democracia social, cultural e geracional (Sarmento, 2006).

Para Annan "devemo-nos juntar num movimento global para construir um mundo onde caibam as crianças" (2001:6). Esse movimento global deve coexistir e trabalhar em articulação com os estados nacionais, com a sociedade civil e com o terceiro sector (UNICEF, 2002). Só através deste esforço conjunto se poderá, por um lado, exercer pressão para uma real e efectiva preocupação com a infância e com a promoção dos seus direitos, nomeadamente a garantia dos direitos de provisão e protecção, através de políticas sociais eficazes, por exemplo; por outro lado, será também necessário criar espaços – locais, nacionais e transnacionais - que promovam e garantam às crianças os direitos de participação. Estes direitos terão que ser, necessariamente, promovidos e garantidos com o 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 actores sociais.

Não podemos, em primeiro lugar, compreender a reivindicação do movimento dos direitos da criança e da ideia da participação infantil fora do contexto de outros movimentos sociais. Além disso, trata-se da promoção de políticas de reconhecimento (Taylor, 1995) das crianças como um grupo social diferenciado, mas não isolado. Trata-se ainda da reivindicação do *direito a ter direitos* (Arendt, 1994; Dagnino, 1998). Mas essa reivindicação não pode, ou não deve, na nossa opinião, ser lida como a criação *de uma sociedade de crianças*, como num episódio de *O Deus das Moscas*[125] (W. Golding, 1954), como se tratasse da ausência de constrangimentos e relações de poder entre adultos e crianças. Tão pouco se defende que as crianças são iguais aos adultos. Trata-se, sim, de reiterar e lembrar que as crianças são actores sociais e que têm competências.

Temos de pensar na cidadania como um processo que não é estático e nem imutável; é, antes, um conceito que se evidencia pela sua complexidade, definindo-se em vários níveis e numa multiplicidade de quadros que se articulam. A reconstrução do conceito de cidadania é indispensável, bem como a experiência de e com as crianças, como uma entre muitas outras variantes possíveis e existentes, "do problema universal

[125] Nesta obra Golding conta a história de um grupo de crianças de um colégio inglês que naufraga, dando à costa numa ilha deserta. O principal tema do livro é a maldade e a estupidez humana, a selvajaria brutal que tudo subjuga ao prazer imediato.

de regulação da cidadania, isto é, dos ritmos diferenciais e critérios diversos que levam os vários setores da população a usufruir de direitos-cidadãos" (Sorj, 2004:99).

Wyness (1999) refere-se à educação para a cidadania que entrou de forma decisiva na vida das escolas um pouco na sequência de problemas como a delinquência, o abuso e o racismo. Devido à expressão que estes assuntos assumiram na vida educativa, a educação para a cidadania passou de um aspecto implícito no currículo a considerado como um dos aspectos mais significativos nas experiências educativas das crianças.

O problema é a forma como a educação para a cidadania é considerada, isto é, de uma forma prescritiva, como educação e sentido moral canalizadora dos princípios definidos superiormente. Quando se advoga a necessidade de que as crianças participem na sociedade, isso não significa que elas nunca o tenham feito. As crianças sempre participaram na vida social, seja em casa, na escola, no trabalho, nas comunidades ou … em guerras (Bellamy, 2002), umas vezes de forma voluntária, outras involuntariamente. Contudo, na prática, este direito não encontrou ainda uma aplicação adequada à dimensão que a CDC lhe outorga, não só porque não acontece mas também porque, quando existe, de limita, muitas vezes, a iniciativas esporádicas ou 'espécies de consulta', actos cerimonias.

Segundo Clark e Moss (2001), as crianças são competentes nas questões relacionadas com a sua vida e na transmissão profunda das suas próprias experiências e perspectivas; são comunicadores hábeis e têm uma multiplicidade de linguagens através das quais conseguem conceber opiniões e vivências; são agentes activos que influenciam o mundo e aqueles que com elas interagem; são construtores de significados, elaborando e interpretando o sentido da sua existência.

Defende-se nesta investigação a participação enquanto estabelecimento de relações e relacionamentos sociais mais horizontais entre adultos e crianças e o reconhecimento, por parte dos adultos, da identidade das crianças, da sua voz, das suas diferenças e das suas acções. As crianças não reproduzem papéis ou adoptam comportamentos que apenas correspondam às expectativas dos adultos. São, segundo Ferreira,

> múltiplos criadores e interpretes da situação e das suas regras, localizados em diferentes posições, com interesses e recursos diferentes, os actores-criança – darão conta da cooperação e/ou das lutas e competições entre si, em prol da concepção, aplicação ou transformação de regras, do controlo das condutas dos seus membros e da fixação de padrões de comportamento, tanto por referência à ordem social adulta como às crianças (2004:112).

É necessário promover uma efectiva e alargada participação das crianças a várias dimensões: na família; na comunidade - através, por exemplo, de associações de vizinhos ou de bairro; programas institucionais; grupos informais e/ou grupos culturais; na escola - através de concelhos escolares, associações de estudantes, planos de ensino; nas decisões nas políticas públicas - através de fóruns[126] e assembleias de direitos (Nimi, 2002 *cit in* Bellamy, 2002:3) e na sociedade - através de eleições e dos media.

A participação infantil é um processo que se constrói a partir de múltiplas formas e a partir de diversas "componentes de participação": classe, género, idade, nacionalidade, etnia, competências cognitivas, etc., que se articulam de modos diversos. Também a existência de espaços e de práticas contribuem para promover essa mesma participação. A defesa deste processo periférico combate uma persistente cultura de marginalização das crianças relativamente às suas possibilidades de participação no espaço público. Se consideramos que a participação é construída a partir da acção com as crianças, e não de um processo que se faz "de cima para baixo", ou seja, a partir da acção exclusiva dos adultos, e se lhe atribuirmos um significado permanente, aberto, fluído, flexível e passível de contestação e negociação, abre-se o caminho à diversidade e à inovação.

Não se trata apenas de aumentar a participação das crianças, mas de optimizar as suas oportunidades de uma participação com sentido que tem custos e se apresenta difícil face à complexidade das sociedades actuais. As competências de participação terão que ser aprendidas e praticadas pelas crianças (e pelos adultos) como um processo cumulativo e não através de medidas facilitadoras que não traduzem, na realidade, a aquisição dessas competências. Com efeito, ensinar processos e incentivar a interiorização de práticas participativas, a médio e a longo prazo, poderá contribuir para que os indivíduos sejam participativos, activos, tomem decisões e participem no mundo que os rodeia, a assumirem, afinal, progressivamente responsabilidades como cidadãos.

Neste trabalho de investigação, tentou-se privilegiar a ideia de que as crianças devem ter consciência de que as decisões não são previamente tomadas pelos adultos e que há espaço para debate, discussão antes de serem implementadas. Como afirma Beck, é necessária uma *abertura da estrutura decisória* (2000:29).

Melo (1993) coloca em evidência a falta de participação como factor gerador de um sentimento de impotência, insegurança e alienação; a participação tem subjacente o

[126] Por exemplo, a 7 de Junho de 2006 a organização *Eurochild AISBL* organizou um Parlamento Europeu para ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a exclusão social e como elas se têm envolvido na política, em diferentes níveis.

sentimento de ser capaz de controlar aquilo que se pensava estar fora do seu alcance, ideia que foi várias vezes referida pelas crianças. A participação implica um papel activo das pessoas nas decisões que afectam as várias dimensões das suas vidas. Ainda segundo o mesmo autor, a participação pode transformar as comunidades de actores pouco participativos e alienados da actividade governamental em parceiros das políticas sociais.

Os objectivos da participação passam pela informação e pela educação dos indivíduos no sentido da sensibilização para os seus próprios problemas e os da comunidade. A participação poderá permitir a identificação dos problemas, valores, necessidades ou outros elementos essenciais para a superação de dificuldades associadas a aspectos envolventes dos projectos sejam eles, sociais, políticos, culturais, económicos ou educacionais. Evita-se, assim, um processo de regulação pela participação, ou seja, pela adopção de discursos e lógicas assentes na participação que acaba por regular e controlar as crianças e as suas famílias ou ainda servir os interesses do Estado ou das agências supranacionais (UNESCO, UNICEF, BM, etc.) que "transferem" para elas e para a comunidade modelos compensatórios de baixo investimento.

Será, ainda, importante evitar a homogeneização e a vulgarização dessas experiências, procurando distinguir a legítima participação da mera manipulação, as formas válidas de cooperação da simples cooptação ou, o que é mais grave, da pseudo-participação, inclusive em trabalhos de investigação científica.

A promoção da participação consciente e crítica das e com as crianças contribui para a sua formação e capacitação como cidadãos e também contribui para o estabelecimento de uma relação onde a cidadania seja de facto uma construção e um exercício permanente, como afirmou a Kika (10 anos): «*é bom quando podemos falar sem medo, e dizer coisas para fazer e elas…são feitas por nós. Quando formos grandes já sabemos como é…e agora também…acho, acho!*».

Capítulo 5

Cosmopolitismo Infantil. Das "narrativas angélicas e demoníacas" às "narrativas de participação infantil"

Como afirmou a poetisa Sophia de Mello Breyner, vivemos num "tempo de injustiça e de vileza, um tempo de negação"[127]. Neste novo século, como já afirmámos, alguns dos objectivos e promessas da modernidade continuam por atingir e cumprir, e outros reptos se adivinham, para os quais as soluções actualmente apresentadas e adoptadas, não o satisfazem nem cumprem. No entanto, face a um cenário complexo sobre a situação mundial da infância e as dificuldades que se apresentam aos diversos Estados na promoção e garantia dos DC, desenvolve-se no espaço-tempo mundial uma cultura de resistência. Há princípios alternativos face às estruturas e às práticas político-jurídicas hegemónicas, o que B. S. Santos denomina *política e legalidade cosmopolita subalterna*, que se caracterizam por dois processos fundamentais: a globalização contra-hegemónica, que é a acção colectiva "que opera através de redes transnacionais de ligações locais/nacionais/globais" e as lutas locais ou nacionais (2005:8).

No que diz respeito à infância e às crianças, e, recuperando a sistematização elaborada por Santos (2001) relativa aos modos de produção da globalização, podemos afirmar que existe, ainda que incipientemente, um espaço de luta pelos DC: o *cosmopolitismo infantil*. Esta forma de globalização contra-hegemónica é um projecto onde confluem várias lutas, projectos, actores, pluralidades e diversidades, na maioria das vezes colaborativas entre si, que o autor denomina *cosmopolitismo subalterno* ou *cosmopolitismo dos oprimidos*[128]. Sendo um projecto plural, cultural, político e social, este conceito "prende-se com expectativas sociais e implica a identificação de grupos sociais cujas aspirações são negadas ou tornadas invisíveis pelo uso hegemónico do conceito e podem ser servidas por um uso alternativo deste" (2003c:28-29).

Podemos considerar que já existe um movimento de luta pelos DC que se revê, por um lado, no papel e em diferentes repertórios de acção desempenhados por diversas organizações, grupos religiosos, programas governamentais, programas privados, áreas científicas, entre outras. Por outro lado, revê-se na acção de actores sociais de mudança, como o Fórum Social Mundial e os movimentos sociais, e em iniciativas como a Marcha Global (Anexo 13). Uma das críticas feitas a estes reportórios e actores prende-

[127] A afirmação proferida pela poetisa foi escrita no tempo do fascismo mas julgamos que se mantém actual.

[128] O conceito de cosmopolitismo foi apresentado no capítulo 3, pp. 258-259.

se com o facto de as ONG terem um papel importante, sobretudo para resolverem situações de emergência; contudo, alguns autores alertam para o efeito da privatização da acção pública e decorrente desresponsabilização da esfera estatal e ainda para a instrumentalização das ONG pelas organizações internacionais, os governos e as grandes empresas (Gresh *et al*., 2003; Sorj, 2004).

Tentamos agora descrever a infância moderna a partir dos quatro modos de produção de globalização de B. S. Santos, que, por sua vez, originam quatro formas de globalização: globalizações de "cima para baixo" ou hegemónicas, que se subdividem em *localismo globalizado*, que "consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso", como por exemplo a globalização do *fast-food* americano e em, *globalismo localizado*, "que consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados", como por exemplo a desflorestação e destruição dos recursos para pagamento da dívida externa; e globalizações de "baixo para cima" ou contra-hegemónicas, que também se subdividem em *cosmopolitismo*, que caracteriza a "organização transnacional de resistência de Estados-Nação, regiões, classes ou grupo sociais vitimizados pelas trocas desiguais", ou seja, são todas as formas de intensificação das acções (solidariedade global), contra a opressão, exploração, contra situações de poder desigual, de inclusão subalterna, a despromoção, onde os que não têm poder se organizam, como, por exemplo, as organizações transnacionais de direitos humanos, os movimentos e associações de defesa dos direitos das crianças, entre outros. É uma globalização contra-hegemónica, por esse motivo apresenta-se-lhe muita resistência, que inclui "vítimas, por exemplo, de discriminação sexual, étnica, rácica, religiosa, etária, etc." e, o *património comum da humanidade*: "trata-se de lutas transnacionais pela protecção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária", como por exemplo, as lutas ambientais (1995; 2001:71-75).

Podemos caracterizar a norma da infância como um *localismo globalizado*, ou seja, como um conjunto de dispositivos legais e mudanças sócio-culturais, situadas no tempo e no espaço, que se globalizaram a partir da sua translocalização, isto é, um localismo ocidental que promoveu a imagem da criança como sujeito de direitos e se universalizou. Mas a norma da infância moderna também pode ser considerada um *globalismo localizado*, porque foi ajustada a partir de um fenómeno local, com

incidência ocidental, dos países centrais, o que pressupõe alguns constrangimentos, nomeadamente alguma contestação por parte dos países periféricos relativamente à CDC, como acontece com alguns países africanos, por exemplo.

As lutas pela e com a infância moderna também poderão ser consideradas como uma forma de *cosmopolitismo*, como referimos anteriormente, e ainda como *património comum da humanidade*, por exemplo, de que são exemplos as lutas transnacionais pela protecção e desmercadorização das crianças e pela acção dos MSC, que assumem a particularidade das suas iniciativas "se terem transformado em "formas «subalternas» e potencialmente geradoras de concepções de saber e de conhecimento alternativas" (Nunes, 2001:16).

Como já referimos no capítulo anterior, também ao nível do saber, a produção social da ciência tende a querer permanecer nos centros hegemónicos e também a ignorar e desmerecer tudo o que é realizado para além desse próprios centros, ou seja, tudo o que vá para além da tradição científica ou filosofia ocidental. Uma das propostas para combater esta postura é a apresentada por B. S. Santos (2003d: 737-740), que faz uma crítica ao modelo de racionalidade vigente nos últimos séculos, denominado pelo autor *razão indolente*[129], e sugere os procedimentos de um modelo que designa *razão cosmopolita*. Propõe "uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajectória inversa: expandir o presente [sociologia das ausências[130]] e contrair o futuro [sociologia das emergências[131]]". Para o mesmo autor, só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a experiência social que está em curso no mundo. O autor refere-se à vigência da razão metonímica no mundo ocidental, isto é, a defesa da ideia da parte tomada pelo todo, da ideia de totalidade, de uma lógica que governa, de uma pretensa homogeneidade, das

[129] Para o autor a razão indolente ocorre em quatro formas: razão impotente, razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Sobre este assunto cf. Santos (2003d).

[130] A sociologia das ausências (consciência cosmopolita; campo das experiências sociais): "trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido com não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe". Tenta-se criar "as condições para ampliar o campo as experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente" (Santos, 2003d:743-746). A multiplicação e diversificação de experiências possíveis e disponíveis (conhecimentos e agentes), "ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções" (Santos, 2003d:755).

[131] A sociologia das emergências (consciência antecipatória; campo das expectativas sociais, e são contextuais, que apontam para os novos caminhos da emancipação social): "é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta" (Santos, 2003d:753).

dicotomias, por exemplo entre adulto/criança (Christensen, 1994), da hierarquia, da exclusividade, de uma compreensão ocidental do mundo, selectiva e parcial.

A par da discussão sobre a erosão da confiança dos cidadãos na democracia representativa, o desenvolvimento de experiências participativas surge como uma promessa de abrir novos espaços de discussão sobre a democracia, a cidadania, a representação, o poder e a voz. Contudo, essa linguagem e as práticas de participação muitas vezes obscurecem os mundos das crianças, as suas necessidades, direitos e contribuições para esse desenvolvimento, pelo que é necessário analisar cada uma dessas linguagens e práticas. É o que faremos nas rúbricas seguintes.

5.1. Defesa das crianças: que actores?

Os processos de transformação que a globalização está a gerar estão a provocar erosão nas formas institucionais tradicionais e desencadearam uma potente reestruturação social que, por sua vez, afecta a estrutura social e produz novas mobilizações sócio-políticas impulsionadoras e portadoras de novos valores: o surgimento de movimentos sociais. Parece-nos pertinente incluir aqui os movimentos de defesa dos direitos da criança (MDDC) e os movimentos sociais de crianças (MSC), que são processos de mobilização de cidadanias (Tejerina, 2003, 2005). Podemos mesmo afirmar que as reivindicações das identidades têm sido feitas, sobretudo no que diz respeito à infância e às crianças, a partir do discurso dos DC, e são realizadas fundamentalmente pelas ONG e por organizações transnacionais, por movimentos sociais e por algumas áreas de investigação (por exemplo, a Sociologia da Infância, a Pedagogia, entre outras).

Como afirmam as crianças, é a UNICEF e os adultos, nomeadamente os pais e as professoras os actores que "mandam nos DC", como revela o seguinte excerto das notas de campo:

> «- *Mas quem é que manda nos direitos crianças?* - pergunta o Mickey ao Nuno Gomes. - *Aquilo além do cartaz* [Convenção dos Direitos da Criança produzido pelo Comité Português da UNICEF] … - levanta-se e corre até o quadro de cortiça onde está afixado o cartaz, que está situado no final da sala e grita – *põe lá UNICEF!*
> Quando observo o jogo deste grupo vejo que quase todas as perguntas do mesmo estão relacionadas com a UNICEF.
> (…)
> - *E os pais?* - *hesita* o Amaro que ainda não tinha falado.

- *O meu manda muito…às vezes sinto no pêlo!* – diz o Mickey. A Professora repreende-o por causa da linguagem utilizada.
A Kika levanta-se e vai ter com este grupo. O Mickey, *como sempre, fica perturbado com a presença* da Kika e começam a discutir porque o Mickey diz-lhe que ela não tem nada que estar ali e que o quer é copiar o jogo deles.
(…)
- *Mas é a UNICEF que manda?* – pergunto e todos dizem que sim.
- *O governo*… – diz a professora.
- *Esse não faz nada…só pra eles*. – interrompe o Nuno Gomes.
- *Olhe, eu acho que é a UNICEF e os pais que tratam das crianças* – diz com um *ar decidido* o Nuno Gomes dirige-se ao grupo.
- *E as professoras, tá claro, dahhhhhhhhh*[132] – diz a Kika, que ainda permanecia no grupo.
- *E a Kika também…vaza daqui* – grita-lhe o Mickey.» (Transcrição de vídeo de 6 de Maio de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

No que diz respeito aos MSC, que são diversos e heterogéneos, as manifestações da acção colectiva encetada contra as eternas injustiças relativas às crianças e a defesa e a promoção dos seus direitos concretizam-se no plano da distribuição objectiva dos efeitos da globalização e no plano discursivo, onde vigoram diferentes imagens e concepções do mundo, das crianças e da infância. Por conseguinte, podemos afirmar que neste domínio se colocam alguns dos maiores desafios ao *cosmopolitismo infantil*: a participação democrática das crianças e os trajectos de aproximação e diálogo entre diferentes movimentos e actores sociais que possibilitem a transnacionalização de um forte e interactivo movimento global de crianças na defesa dos seus direitos. A análise destas acções tem que ser contextualizada no espaço-tempo onde ocorrem e ter em conta as estruturas sociais e as relações de poder existentes, não podendo ser sustentada em modelos lineares, generalistas, etnocêntricos e adultocêntricos.

5.2. Cosmopolitismo Infantil

Dos vários modos de produção da globalização, vamos centrar a nossa análise no *cosmopolitismo*. Ainda que se encontre numa fase incipiente, consideramos o cosmopolitismo infantil como um movimento transnacional de luta pelos DC, que se revê no papel desempenhado por organizações internacionais como *UNICEF*, *Childwatch International*[133], *International Save the Children Alliance*[134], Unesco[135],

[132] Expressão actual muito usada por crianças para exprimir a ideia de idiotice.

[133] Rede global, não-lucrativa e não-governamental de instituições que colaboram na investigação sobre a infância com o objectivo de promover os direitos da criança e de melhorar o bem-estar das crianças no mundo. Foi fundada em 1993, como uma resposta da

Defense of Children International[136], *Global Movement for Children* (GMC)[137], PLAN[138], *World Vision International*[139], *Alliance of Youth CEOs*[140], entre outras. Reflecte-se ainda em lutas, experiências e iniciativas como o Fórum Social Mundial, onde decorreu a iniciativa do Grupo de Trabalho sobre DC num Mundo Globalizado (CR4WSF)[141], em 2004. Um espaço que reuniu grupos, redes e alianças sobre assuntos relacionados com os DC e também no papel desempenhado por alguns campos do saber, como a Sociologia da Infância, a Educação, a Pedagogia, etc. Foram combatidas, entre outras coisas, a ideia de alheamento, desinteresse e incapacidade das crianças debaterem as questões sócio-políticas. Mesmo que essas questões passem pela crítica negativa aos políticos. A imagem negativa que as crianças do 3º ano e da 4ª série têm dos políticos tem de ser compreendida a partir de um processo de aprendizagem social e cultural e de um processo de socialização. Eis as suas versões da realidade social:

---

comunidade de investigação à CDC, como um instrumento para modificar o foco da investigação e para assegura que as perspectivas das crianças sejam ouvidas.

[134] A organização *Save the Children* luta pelos direitos das crianças. Foi fundada por Eglantyne Jebb e Dorothy Buxton em Maio de 1919, em Londres.

[135] A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura foi criada em 1945. O seu principal objectivo é o de contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. Tem sede em Paris e dispõe de escritórios regionais e nacionais em vários países.

[136] Órgão das Nações Unidas com sede em Genebra que defende os direitos da criança.

[137] Movimento que surgiu no início do século XX constituído por governos e organizações como o *Bangladesh Rural Advancement Committee* (BRAC), *Cooperative for Assistance and Relief Everywhere* (CARE), *Environnement et Développement du Tiers Monde* (ENDA Tiers Monde), *Red latino americana y caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes* REDLAMYC, organizações sem fins lucrativos que prestam apoio às pessoas pobres dos países periféricos.

[138] Movimento que reúne seis organizações líderes dedicadas ao bem-estar das crianças: Unicef, *Save the Children Alliance*, *World Vision International*, *Bangladesh Rural Advancement Committee* (Brac) e a Fundação *Netaid.org* (NetAid).

[139] World Vision International é uma organização cristã que trabalha para o bem estar das crianças. Foi fundada em 1950 com o objectivo de cuidar de crianças órfãs na Ásia. Actualmente trabalha em seis continentes.

[140] Os membros da *Alliance of Youth CEOs* são os Escuteiros, as Meninas Guias; a Cruz Vermelha; YMCA; *International Award Association* e *International Youth Foundation*. O secretariado está sediado em Londres. Produzem relatórios e fazem diversas campanhas mundiais: "A Infância, o HIV e a Sida. Uma lição de vida", iniciativa de educação pública e mobilização social (a última realizou-se em Dezembro de 2005); "Construir um mundo digno para a Infância, para o cancelamento da dívida externa, educação para todos, contra as minas anti-pessoais, contra o uso de cianças-soldado, eliminação da exploração infantil. Defendem uma perspectiva baseada nos direitos da criança; na participação infantil; na equidade de géneros, numa base multisectorial e holística (alianças com coligações nacionais, regionais e internacionais). Defendem ainda, reformas institucionais a longo prazo (dão importância a esforços de incidência política, nomeadamente, esforços para a implantação completo da CDC), centrada no local e relevante à escala global. Tem como objectivo melhorar "consciência pública sobre os DC e um maior compromisso para proteger esses direitos". Os patronos do Movimento são Nelson Mandela e Graça Machel.

[141] Os objectivos do grupo eram: estabelecer relações entre os DC e os princípios do FSM; focar sobre os efeitos da globalização sobre as crianças pobres; construir diálogos e alianças com outros MS e criar espaços para as crianças e as suas organizações para deliberar e expressar os seus pontos de vista.

«*Também que não têm que comer* [algumas crianças no mundo] … - diz a Carlota.
- *Alguns adultos é que têm culpa* - afirma a Kika e levanta-se e fica no meio da sala.
- *Adultos?* – pergunto.
- *Todos* – Levanta-se o Nuno Gomes e ri-se.
- *Dahhh* – diz-lhe a Kika. *Não são todos, são só alguns os que têm*…- faz com os dedos um gesto que significa dinheiro.
- *Mas em democracia*…- o Jorge Ribeiro interrompe-me e diz que vai ver no dicionário o que significa a palavra.
- *É…um sistema* – lê – *que*…
- *É… sistema que existe em Portugal que as pessoas votam para decidir.* – interrompe a Professora.
- Votar… - digo.
- *É escolher* – diz a Kika *rapidamente.*
- *Para ganhar* – acrescenta o Mickey.
- *Olha, vota cada um para escolher um* – diz a Kika *irritada* olhando para o Mickey.
- *Pois, pois… Nem todos*!*...alguns querem…eu vejo às vezes o telejornal…às vezes é chato* – diz o Nuno Gomes *sarcasticamente*.
- *Eu também vejo…quase sempre* – interrompe a Kika.
- *Eu não…são uns ladrões* [políticos] … *Prá por aqui* – diz o Mickey para o seu grupo, e bate com a mão no bolso.
A Kika *percebe* que eu não entendi e diz-me *baixinho e rindo – Os políticos que roubam. Mas…hesita…eu sou pequena…não percebo de política, nem quero. Nem eles…têm que ser as pessoas a fazer pelas crianças eles não querem saber, ó não…»* (Transcrição de vídeo de 12 de Fevereiro de 2005, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

«- *Político é malandro*… - diz o William
- *É… crianças não conta pra eles… não vota, nê?* – afirma o Tiago» ((Nota de campo de 21 de Junho de 2005, 4.ª série da Escola Municipal Básica/ Florianópolis/ Brasil – Turma da Costeira).

Podemos afirmar, pela análise do discurso das crianças, que há uma percepção negativa das mesmas acerca dos políticos. O que acompanha a tendência de Portugal e do Brasil em que os cidadãos apresentam elevados níveis de desencanto e desconfiança face aos políticos e à representação política. Como as crianças, tanto de Barcelos como de Florianópolis, afirmaram algumas vezes, elas assistem diariamente aos escândalos e a episódios de corrupção dos políticos assim como ouvem os pais e família *falarem mal deles,* como disse o Pedro (6 anos da Escola de São Julião; Barcelos).

5.3. Movimentos Sociais: análise conceptual

O estudo dos movimentos sociais assume-se hoje como uma temática importante dado o desenvolvimento e as especificidades que assumiram nas últimas décadas; eles, surgem, mesmo, como uma das principais formas de expressão da consciência crítica das sociedades e da sua capacidade de agir.

Nas décadas posteriores à II Guerra Mundial, os principais movimentos sociais situavam-se na arena política: os Movimentos de Paz e Desarmamento Nuclear, os Movimentos dos Direitos Civis, o Movimento da Libertação das Mulheres e o Movimento Ecológico, são exemplos clássicos desse período. Segundo B. S. Santos, na década de 70, os MS, sobretudo o estudantil e o feminista, contestavam o contrato social vigente que, segundo eles, excluía mais do que incluía. Nos países europeus, a partir de 1975 verifica-se a retracção do Estado e a domesticação da participação popular, através de políticas restritivas da participação, baseadas numa concepção individualista da sociedade civil. Na década de 80, assiste-se ao desenvolvimento dos três pilares do neoliberalismo e da globalização neoliberal: privatização, "mercantilização" e liberalização (2005:12).

No final do século XX surgem novos actores na reivindicação, os Novos Movimentos Sociais (NMS); ao lado dos velhos, como os movimentos operários e sindicais; os movimentos de bairro; os movimentos ligados às questões agrárias; o movimento democrático, "as lutas das minorias ou dos "sem" - sem papéis, sem moradia, sem trabalho" (Dubet, 2003:39). Assumem-se como uma luta económico-política reivindicando uma outra globalização (Santos, 2001; Aguitton, 2001; Ponniah e Fisher, 2003; Calle, 2003; Estanque, 2005) que tem a sua imagem mais marcante no Fórum Social Mundial, como uma iniciativa mais institucional, e em todos os outros Fóruns temáticos. Este é um lugar de encontro de todas as resistências contra o neoliberalismo e a procura e formulação de opções, de uma globalização alternativa, ou seja, assistimos à emergência de *novos movimentos globais* (NMG) (Calle, 2003), a um novo sentido de mobilização numa escala global, que não está apenas relacionado com factores físicos (estruturas de mobilização e oportunidades políticas) e factores racionalizadores (marcas de significação), mas representa uma mudança profunda na própria cultura de mobilização. Assistimos também a uma mudança das próprias linguagens, símbolos e da base epistemológica, metanarrativas mais difusas e multidimensionais. Os actores estão envolvidos numa acção colectiva, mas ao mesmo tempo pretendem afirmar a sua especificidade subjectiva, proteger a sua individualidade

moral, política e profissional. Calle (2003) identifica algumas das principais características dos novos movimentos globais: a sua reprodução global e a globalização tecnológica (debates actuais da Internet) que permite interligar espaços de "descontentamento", unir formas de acção e coordenação à escala planetária.

A discussão sobre os movimentos sociais passa pela sua própria definição, que não é consensual. Touraine (1994) defende que MS é aquele que vai para além da simples reivindicação e põe em causa o poder estabelecido. Para Chazel (1996) é uma empresa colectiva de reclamação e de contestação. Flacks defende que se trata de "esforços colectivos com alguma duração e um certo grau de organização, que utilizam métodos não institucionalizados para provocar mudança social" (2005:48). Neste trabalho, assume-se a definição de movimento social de B. Tejerina como o:

> resultado de uma acção colectiva constituída por um conjunto de interacções formais e informais que são levadas a cabo por uma pluralidade de indivíduos, colectivos e grupos organizados que compartem entre si, em maior ou menor grau, um sentimento de identidade colectiva ao entrar em conflito com outros agentes sociais ou políticos, pela apropriação (de), participação (em) ou transformação das relações de poder ou as metas a alcançar mediante a mobilização de determinados sectores da sociedade (2001 *cit in* Tejerina, 2003:21).

Para Acselrad, existe um conjunto de pré-condições que antecedem a prática colectiva dos movimentos sociais: 1) perda de legitimidade de determinados aspectos do sistema e da autoridade, que é substituída pelo entendimento de que suas acções não são consideradas justificáveis; 2) os grupos sociais que acreditavam que os acordos de poder eram inevitáveis começam a afirmar princípios de justiça que implicam a procura de mudança; e 3) indivíduos que se consideravam impotentes passam a acreditar na sua capacidade de mudar a ordem das coisas (2004:28).

Há muito que as ciências sociais desenvolvem estudos e análises sobre a acção colectiva e os movimentos sociais que são a expressão mais visível da não conformidade e do protesto dos cidadãos. Os MS caracterizam-se pela sua diversidade e heterogeneidade, que vai da luta dos trabalhadores, ao feminismo, ao ecologismo, ao pacifismo, às lutas das e com as crianças, entre outros. São igualmente diversas as teorias explicativas[142], no campo sociológico, para estes fenómenos sociais, desde as

[142] Para saber mais sobre o assunto cf. Estanque (1999; 200b); Tejerina (2005) e Flacks (2005).

teorias micro-sociológicas às teorias macro-sociológicas e ao enfoque estrutural, entre outras.

Para muitos autores, devido às grandes mudanças das últimas décadas, surgiram novos modelos de acção colectiva que são determinados pela globalização. E as ciências sociais, conscientes destas mudanças, renovaram as suas propostas metodológicas e, desde os anos 80, surgiu todo um conjunto de teorias e de novos enfoques teóricos: a análise de *frames*[143], o estudo da oportunidade política[144], as teorias explicativas que se baseiam na dimensão cultural e nos aspectos simbólicos[145] dos movimentos sociais.

A emergência histórica dos velhos movimentos sociais teve lugar no quadro do moderno Estado-Nação e, de certa forma, eles surgiram como uma resposta aos excessos mercantilistas e despóticos do capitalismo liberal (Estanque, 2000; 2005). No caso dos novos movimentos sociais, a espacialidade de referência é o espaço das vítimas, do género ou do ecocídio (*ibidem*). Para além disso, os movimentos sociais consideravam as suas propostas com base em ideologias, no sentido do discurso com pretensões de coerência global. No entanto, os movimentos pela solidariedade operam com sistemas de crenças mais difusos, menos ideológicos, mas apresentam um conjunto de convicções críticas face à sociedade existente (Tejerina, 2003:34).

É a partir dos anos 60/70 do século XX que assistimos a uma tentativa de substituição da acção radical ou complementada por uma acção mais profissional e institucional dos movimentos sociais (Jamison, 1999; Tejerina, 2005). Assistimos, assim, ao surgimento dos denominados Novos Movimentos Sociais (NMS), o conjunto de formas de mobilização colectiva que surgiram na Europa na década de 60 do século passado e que parecem assumir novas características e novas formas de contestação diferentes das que caracterizavam os movimentos sociais até à altura. Caracterizam-se, sucintamente, de acordo com Duarte, pela ruptura com os tradicionais códigos binários (direita/esquerda) e por não se basearem em categorias sócio-económicas (operariado/burguesia); a construção da identidade colectiva faz-se não pela influência

[143] Goffman propôs um debate sobre a forma como os indivíduos dotam de sentido as suas experiências e acções quotidianas. Utiliza o conceito de *frame* para definir os elementos básicos que explicam as acções, ou seja, os esquemas interpretativos que utilizamos para compreender o mundo e interagir com ele. Os esforços, que denomina de *framing processes*, realizados pelos grupos para construir interpretações colectivas do mundo, legitimam e motivam a acção colectiva. Sobre a capacidade de produção simbólica dos MS cf. Tejerina (2005).

[144] Centra-se na análise das oportunidades e opções oferecidas aos movimentos de protesto a partir de uma estrutura institucional variável e ideologia dos que detém o poder (Lipsky, 1970; Jenkins, 1983).

[145] A título de exemplo, Tejerina analisa a forma como os movimentos sociais constroem um espaço cultural alternativo ao produzir novos valores e vias alternativas à cultura dominante (2001, 2003).

das estruturas sociais mas de acordo com os próprios interesses representados nas lutas e giram em torno do reconhecimento das suas identidades de carácter étnico (movimento negro; movimento indígena), de género (mulheres, minorias sexuais), geração (crianças, jovens, velhos), diferenças físicas e mentais (movimentos pela inclusão de pessoas com deficiência), entre outros (2004:2-3).

São movimentos que se caracterizam por serem transclassistas, por politizarem novas esferas e criarem uma identidade colectiva: "os participantes das acções colectivas como actores sociais" (Gohn, 2002 *cit in* Duarte, 2004:2). Contudo, mesmo fora das esferas institucionais, vários autores, tal como Offe (1985), consideram que vão adquirindo força política e se expandem, estruturam os seus programas e têm tendência a reforçar a sua componente formal (Estanque, 1999:86).

As organizações e os grupos que configuram estas novas formas emergentes de movimentos sociais actuam no âmbito da solidariedade com os sectores menos favorecidos ou marginalizados das sociedades actuais, como é o grupo social da infância.

Não vamos poder dar conta da complexidade e diversidade de teorias e correntes que estudam os MS e os NMS nem pretendemos discutir paradigmas, apurar conceitos nem testar hipóteses. Pretendemos, apenas, abordar algumas questões e dimensões relativamente aos MSC. Através de um rápido mapeamento podemos afirmar que não são todos idênticos, não fazem a mesma luta, não visam os mesmos objectivos, nem a sua acção é semelhante. Podemos ainda afirmar que a identidade dos MSC é ainda incipiente, algo difusa e débil e que há ainda pouca bibliografia e escassos estudos sobre MSC.

Face à impossibilidade e indesejabilidade de elaborar uma teoria geral que considere globalmente todos os movimentos e práticas em todas as áreas temáticas, é necessário, segundo B. S. Santos:

> criar condições para a inteligibilidade recíproca entre movimentos através de metodologias próximas da tradução. Metodologias que permitam detectar o que há de comum e de diferente entre os diferentes temas, movimentos e práticas para identificar os pontos e modos de articulação, sem perda de identidade e de autonomia de nenhum deles (2003b:6-7).

5.4. Grupos de Acção Colectiva e Movimentos Sociais de Crianças: desafios e oportunidades

Vivemos numa *sociedade quase-planetária*, nas palavras de Tejerina, que parece seguir rumo ao estabelecimento de uma política globalizada, visível através do aumento de organismos internacionais e organizações cívicas que actuam o nível internacional (2003:12). Este facto não implica, para o autor, a existência de um centro de controlo mundial, mas o estabelecimento de uma rede de centros de poder que actuem de maneira coordenada (por exemplo a ONU). A presença de organizações intergovernamentais como a UNICEF e a UNESCO multiplicaram-se na última metade do século XX, assim como as ONG que actuam a nível internacional. Há organizações quer actuam como grupos de pressão (*Greenpeace*, o Fórum Social Mundial), associações de profissionais e académicos (*International Sociological Association*), formas religiosas (Concílio Mundial das Igrejas), organizações desportivas (*Fédération Internationale de Football Association*), organizações humanitárias (Cruz Vermelha), entre outras (Waters, 1999).

No entanto, podemos afirmar que "a globalização política avança na medida em que se regista um interesse, ao nível planetário, por valores e por problemas comuns mais do que por compromissos ou por interesses de ordem material" (Waters, 1999:119). A temática da importância de um trabalho de parceria em prol da infância insere-se numa outra mais ampla, actualmente em curso, que está relacionada com a questão da contratualização das relações sociais, laborais, da parceria entre Estado e as organizações sociais. Esta contratualização terá de ser uma fundada na ideia moderna de contrato social, em que os vínculos contratuais possuem estabilidade, o que não acontece actualmente, e baseada no reconhecimento do conflito e da luta como elementos estruturais do pacto social (Santos, 2003c:17).

A intensificação das interacções internacionais verifica-se a diversas escalas, nomeadamente a jurídica. Contudo, e no que respeita aos DC, apesar dos avanços registados sobretudo a partir da década de 80 e 90 do século passado, nomeadamente com a adopção da CDC, estes não são um pressuposto inquestionável. Isto acontece não só porque a situação mundial da infância é pautada por um vasto leque de problemas, como vimos anteriormente, mas também porque há países que não assinam nem ratificam a CDC, como os EUA e a Somália e, outros têm vindo a questionar a sua permanência, como por exemplo, o Vietname e alguns países africanos.

Talvez possamos afirmar que uma eventual e progressiva melhoria dos saberes e conhecimentos das crianças e dos adultos sobre os DC e sobre os MSC possam contribuir para uma transição da *legitimação conformista* para uma emergente *legitimação rebelde* (Marçal, 2002), por outras palavras, para uma acção concertada, eficaz e inovadora que promova de forma efectiva os DC e contribua para a transformação social. Mais ainda, as lutas dos MSC, dependendo da sua participação e mobilização, formulam e reformulam novas cidadanias e contribuem para a construção social, o que não é um processo unitário nem coerente dos limites e do destino da comunidade (identidade) (Tejerina, 2005).

A questão que se coloca agora é a de saber qual a participação das diversas associações e MSC na construção de um *saber solidário* [*conhecimento-como-emancipação]* (Santos, 2003g).

Os MSC são um fenómeno que merecem um intenso estudo e desde já algumas questões se levantam: Quais os seus contornos? Quais os mecanismos e instrumentos cognitivos e instrumentais de emancipação? Que estratégias e repertórios de acção? De que forma os movimentos de crianças podem contribuir para "a passagem do ponto de ignorância (*colonialismo*) ao ponto do saber (*solidariedade*)" (Marçal, 2002:55)? Quais as suas reivindicações? Eis algumas das muitas questões que se colocam no estudo dos MSC.

Estes contribuem para pensar outras formas de globalização e de democracia através de discursos e práticas diferenciadas dos discursos e práticas dominantes e realizam-se a três níveis: local, a partir da acção das crianças e das crianças com os adultos, ou seja, há reivindicações e lutas de base local para garantir direitos e espaços para tomada de decisões; nacional, que se traduz em campanhas, alianças e/ou coligações de forma a mobilizar a opinião pública para as suas reivindicações; e global, através de alianças com outros movimentos e instituições a nível transnacional.

As respostas transnacionais, isto é, a tentativa de diálogo com organizações congéneres à escala mundial, regista-se ao nível dos movimentos de crianças e jovens trabalhadoras, como o caso dos ProNats[146]. É um dos poucos exemplos de uma acção concertada em prol das crianças trabalhadoras e dos seus direitos. A nível nacional e local, a acção faz-se no sentido da luta por melhores condições de vida, pelo trabalho,

[146] O primeiro encontro Internacional dos Movimentos de Crianças Trabalhadoras ocorreu em Kundapur (Índia), em 1996. A partir dessa data realizaram-se outros encontros intercontinentais, de carácter informal, por exemplo em Huampaní (Peru) e Dakar (Senegal). O segundo encontro internacional ocorreu, em 2004, em Berlim (Alemanha).

pela dignidade, combatendo a exclusão social e as lógicas dominantes. E nestas lutas encontramos as crianças e a sua acção colectiva, que não pode ser analisada em modelos assentes em análises lineares e passíveis de generalização. Até porque muita da acção das crianças faz-se na escala local. É nela que podemos perceber e identificar redes de acções estratégicas, construtivas e transformadoras da realidade das crianças e da infância. E porque funcionam a uma escala particular e local, acabam por estar "aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global [lógica da escala dominante]" (Santos, 2003b:745). Para Estanque (1999; 2000b), as lutas e os protestos continuam a inscrever-se numa lógica local, em contextos especializados, apesar da globalização levar a cabo uma erosão da ideia tradicional de local. Como afirma uma criança:

> «- *Participar…eh…participar…Temos* [as crianças] é *que fazer coisas aqui na escola e no sítio onde vivemos, sabes? As coisas do mesmo tamanho que nós!*» (Kika, Nota de campo de 23 de Março de 2006, 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes).

5.4.1. Movimentos Sociais de Crianças e Direitos da Criança: de comunidades silenciadas à emergência das vozes infantis?

Os MSC terão que rejeitar a ideia da prevalência uns sobre os outros, dos diferentes tipos de direitos da criança (provisão, protecção e participação), assim como rejeitar a ideia de que a primeira geração de direitos humanos (direitos cívicos) "tem prevalência sobre a segunda (direitos políticos) e que ambas prevalecem sobre a terceira (direitos sociais e direitos económicos). Trata-se de impor a todo o mundo uma realidade histórica de tipo muito restritivo" (Santos, 2003c:30).

Os MSC e as lutas das crianças e da defesa dos seus direitos contribuem para a democratização dos sistemas de valores. Contudo, têm um efeito limitado na distribuição da riqueza. O impacto desta "nova identidade" é contraditório relativamente ao processo de democratização das relações sociais: por um lado, contribui para uma renovação da vida democrática, pois dão oportunidade de expressão ao grupo social da infância, grupo oprimido no processo de construção do Estado moderno; por outro, têm um impacto limitado na redistribuição da riqueza e põem em questão as condições de existência de um debate sobre igualdade na sociedade (Fraser, 2002; Sorj, 2004).

Por analogia ao procedimento de João Marçal (2002) na caracterização dos movimentos de consumidores, afirmamos que a defesa dos DC assenta em dois pilares, que do ponto de vista funcional se opõem. São eles:

1. Pilares estruturais com potencial estabilizador de regulação

1.1. Podemos referir, quanto a este pilar, as leis internacionais, como a CDC. Contudo, pautam-se, como foi analisado no capítulo anterior, pela ausência de garantias, efeitos vinculativos ou sanções aos países que não cumprem o que está estabelecido na CDC.

1.2. Os MSC apresentam algumas fragilidades: surgem movimentos, associações e iniciativas quando há um problema social associado directa ou indirectamente às crianças, que são mediatizados, mas logo depois se extinguem. Há interesses comuns sobre os DC, contudo não pressupõem uma consciência de partilha, por exemplo relativamente ao trabalho infantil, à religião e crenças das crianças e das suas famílias. Observamos ainda a ausência de lutas radicais contra, por exemplo, o Estado (à excepção da *Save the Children,* que adoptou algumas destas acções contudo de forma pontual); a imposição de uma imagem de crianças e valores tendencialmente transnacionais; imagens e representações sobre as crianças; ausência ou pouco conhecimento sobre os DC pelos adultos e pelas crianças bem como sobre formas de actuação em caso da sua violação; ausência de direitos políticos, variedade de instituições a absorver para si a missão de defesa das crianças, o que pressupõe o risco de verem esvaziados e desvalorizados o seu campo de acção. Outros problemas relacionam-se como um desencontro entre teoria e prática dos MSC e com o diminuto conhecimento recíproco entre movimentos e organizações activos na mesma área temática e espalhados pelos diferentes continentes, sem esse conhecimento não é possível aumentar a eficácia das acções desses movimentos. Por fim, há ainda a ausência de conhecimento entre movimentos e organizações activas em diferentes áreas temáticas e respectivas lutas (Santos, 2003b).

2. Pilares emergentes com potencial edificador de uma emancipação social: Tem-se dado excessivo privilégio aos direitos de protecção das crianças e não à sua participação e aos seus interesses, que têm que ser promovidos de modo a romper com

concepções tradicionais. Neste sentido, a participação democrática das crianças e a transnacionalização dos MSC, através de cooperação entre movimentos, são os grandes desafios.

Como afirmámos, o cosmopolitismo infantil, como o modo mais ilustrativo do espaço da infância no quadro global, caracteriza-se ainda pela sua insipiência. De forma concreta, talvez possamos apenas falar em *vibrações ascendentes* (Fourier) ou num projecto embrionário que tenta propor e accionar um quadro alternativo, concertado e global relativamente à situação da infância e à luta pelos seus direitos.

Várias são as razões para explicar este facto, nomeadamente a pouca capacidade que os MSC têm de influenciar a agenda política nacional e global e, consequentemente, as práticas sociais.

As lutas, iniciativas, experiências, movimentos alternativos, na sua maioria de âmbito local, acontecem "muitas vezes em lugares remotos do mundo e, assim, talvez fáceis de desacreditar como irrelevantes, ou demasiado frágeis ou localizados para oferecer uma alternativa credível ao capitalismo" (Santos, 2003d:736). Mais ainda quando falamos de crianças. Autores como Sylwander (2001) comparam os movimentos de defesa das crianças com os movimentos feministas. A autora defende que a maior complexidade dos movimentos de defesa das crianças se deve ao facto de serem conduzidos por adultos e não pelas crianças. Estas, na maioria das vezes, são dependentes de outro grupo social geracional que as represente, fale delas, sobre elas e por elas. São *comunidades silenciadas*, mas, como veremos, nem sempre se resignam à situação de *não-existência* (Estanque, 2000b), ou seja, de *testemunhas virtuais*.

A falta de recursos humanos, materiais e financeiros, que Oberschall (1973) denomina *capacidade de mobilizar recursos internos*, contribui para a pouca visibilidade e representatividade dos MSC e, desta forma, condiciona a *capacidade de mobilização de recursos externos*, isto é, as práticas, a dinâmica e a capacidade de intervenção, nomeadamente ao nível da escala global e dos vectores usuais de discussão e decisão, governo, instituições, organizações da sociedade civil e opinião pública. No entanto, há outros contributos, que vão para além do paradigma da "mobilização dos recursos" e das explicações que consideram as estratégias utilitaristas dos activistas no estudo dos movimentos sociais, mas abordagens que considerem factores globais e estruturais. Para Cohen (1985) este tipo de abordagem não atende à identidade políticas dos actores colectivos, não vê nas acções colectivas a criação de novos significados, organização, identidade e espaços sociais e não considera a emergência de princípios

universalistas. Para autores como Touraine (1977), Melucci (1995) ou Habermas (1996), são as próprias clivagens sociais provocadas pelo capitalismo que fomentam uma acção colectiva dos movimentos sociais. Habermas (1996) defende que os movimentos sociais surgem para organizar a sociedade e estabelecer novas formas de relação entre a sociedade e os sub-sistemas. E os movimentos sociais assumem a defesa da restauração das formas de solidariedade e identidade postas em risco pela racionalidade instrumental do sistema. Bourdieu (1997) defende que não pode haver democracia efectiva sem um verdadeiro contra-poder crítico e os movimentos sociais revelam práticas e posições que têm conteúdos de uma qualquer forma classista pois são conjuntos concretos de pessoas que ocupam posições concretas na estrutura social, sejam elas quais forem. Para o autor, a questão da dominação e do poder são fundamentais no estudo dos movimentos sociais. Na nossa opinião, por exemplo, quando nos referimos à tensão existente entre os diferentes motivos dos adultos para convidar e envolver crianças e jovens (que são, geralmente, o "grande benefício para o indivíduo" e o "grande benefício para a sociedade"), precisam de ser discutidos e analisados por quem tem poder de decisão. O mesmo acontece com os aspectos éticos e morais que advêm destas conexões.

As organizações e os movimentos infantis têm histórias múltiplas e originais. O seu nascimento, evolução e maturidade têm trajectos diferentes, de acordo com os próprios contextos das crianças, da sua forma de funcionamento, dos objectivos que se propõem alcançar, das estratégias adoptadas da população, a quem se dirigem e da sua ideologia. No entanto, não ignorando o que se acabou de afirmar, e considerando a multiplicidades de lutas, experiências, iniciativas e MSC, podemos afirmar que há um denominador comum a todos eles, nomeadamente o reconhecimento da infância e das crianças e seus interesses e direitos, ou seja, os MSC lutam pelo ingresso no sistema e pelo reconhecimento como representantes dos novos interesses através de um procedimento distinto, que Pizzorno denomina *formação de identidades colectivas* (1994 *cit in* Tejerina, 2003, 2005) e a sua capacidade de resistência (Santos, 1995). Neste processo constitutivo, as acções desenvolvidas pelos grupos não estão orientadas para a maximização do benefício pessoal, mas para a consolidação da identidade grupal. Este processo não está isento de obstáculos, sobretudo por parte dos adultos e da sua resistência à ideia de negociar poder com as crianças.

Muitas das lutas actuais pelos DC fazem-se por protestos na internet, que é uma das novas formas de divulgar as práticas sociais. Podemos, desta forma, afirmar que a

globalização proporcionou a emergência e o desenvolvimento de novos espaços de e para a acção colectiva, assumindo a informação um papel decisivo na natureza dessa acção colectiva (Mellucci, 1996). Trata-se de uma acção que se expressa em greves, reivindicações, ou outras formas organizadas de protesto público, que caracteriza a *dinâmica* própria do movimento, ou uma acção associada à sua institucionalização *estática*, utilizando a terminologia Comtiana. Assistimos actualmente a um período que se caracteriza por uma nova dinâmica, nomeadamente pelo debate e constituição de experiências por todo o mundo de formas e processos de democracia participativa, "protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela inspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade" (Santos, 2003e:27).

Para Habermas (1996), os cidadãos precisam de estar envolvidos, através de diálogos democráticos, de forma a poderem expressar as suas necessidades e formular soluções para os seus problemas. Para o autor, a linguagem serve como garantia da democracia. Defende, ainda, que as políticas e as práticas precisam de partir de baixo para cima.

Os movimentos sociais, como contextos de acção colectiva, promovem uma mobilização colectiva de direitos que estão consagrados a nível individual, ou seja, ocorre um alargamento da concepção dos direitos, uma vez que a noção de direitos da criança promove uma articulação distinta daquela que prevalece no quotidiano: milhares de crianças estão à margem deste princípio e os valores do mercado sobrepõem-se às necessidades da criança e a novas formas de democracia. A ideia de justiça "remete a uma distinção equânime das partes e à diferenciação qualitativa" (Acselrad, 2004:28) dos direitos. A denúncia de situações do não cumprimento dos direitos revela uma distribuição desigual desses mesmos direitos.

A acção colectiva dirigida contra a injustiça sobre as crianças e a reivindicação dos seus direitos manifesta-se em vários planos: ao nível da distribuição desigual dos recursos, que exprime, por sua vez, concepções e diferenças de poder sobre a economia, a política, a justiça e os direitos pelos diferentes grupos sociais; e também ao nível do plano discursivo, onde vigoram diferentes concepções e esquemas de representação do mundo, da justiça, dos direitos e da infância. Para Acselrad (204) só os movimentos sociais que se articulam de forma directa com a esfera produtiva dispõem de uma capacidade de influir directamente na mudança social, pela pressão sobre o processo de acumulação. É o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que

intervem na prática pela ocupação das terras e, simultaneamente, disputa espaço na esfera pública com uma estratégia discursiva de aplicação dos dispositivos constitucionais sobre a função social da propriedade.

A análise das representações, das construções discursivas e práticas simbólicas dos actores dos movimentos sociais, neste caso, das crianças, terá necessariamente que se debater nos próprios contextos onde essas reivindicações, lutas, movimentos surgem porque não se encontram isolados do todo. Os movimentos, associações, lutas e reivindicações das crianças têm de ser estudadas considerando as desigualdades estruturais de acesso ao poder, aos bens económicos e aos recursos simbólicos, à desigual redistribuição político-económica, às desigualdades entre grupos sociais, às relações de poder desigual entre Estados e entre grupos sociais (Fraser, 1997; Chomsky, 1999; Santos, 2001). Ainda será necessário propor, segundo Santos (2003), um modelo diferente de racionalidade, de forma a tornar visível as iniciativas e movimentos alternativos (2003), como os movimentos sociais de crianças e os movimentos de defesa dos direitos da criança.

É importante valorizar as estruturas e os sujeitos constitutivos dos processos colectivos e da acção, neste caso as crianças e os adultos que com elas lutam, pela melhoria das suas condições de vida (Reis, 2001).

A reivindicação de uma cidadania pretensamente global para a infância não pode prescindir de contextos locais de acção, correndo o risco de permanecer abstracta e não concretizável. O objectivo será então encontrar o equilíbrio entre escalas e estabelecer redes e parcerias que, de uma forma concertada, desenvolvam uma identidade colectiva em redor dos DC e que, posteriormente, se traduzam numa acção, também ela colectiva, conducente à melhoria das suas condições de vida a nível local, nacional e transnacional. Reinicke (1998) contrapõe à ideia de governo global, que considera um objectivo dificilmente concretizável, a parceria entre o Estado e os actores não-estatais. Por outras palavras, a globalização requer novas parcerias, novas transparências e um aumento do diálogo (Bissell, 2001), nomeadamente entre investigadores e activistas e investigadores e crianças.

5.4.2. Movimentos Sociais de Crianças: uma realidade

Apesar de os MSC serem um fenómeno recente, têm assumido publicamente uma crescente importância nos discursos políticos e nas ONG porque se considera a participação das crianças, mesmo que na maioria das vezes simbólica, como algo de

fundamental para a própria mudança social. Por conseguinte, a dimensão pública dos MSC tem de ser considerada, até mesmo porque os movimentos sociais se encontram submergidos nessa luta simbólica, de que há vários exemplos: no Fórum da Infância, que se realizou em Nova Iorque em Maio de 2002, adoptou-se uma declaração de 700 palavras: *Um mundo apropriado para as crianças,* que foi entregue na Sessão Especial da Assembleia-geral da ONU a Favor da Infância (8-10 de Maio de 2002). Foi a primeira vez na história das conferências das Nações Unidas que mais de 400 crianças assistiram aos trabalhos na qualidade de delegados, e participaram em todas as reuniões oficiais e de apoio; o *Foro d'Niños,* o primeiro Fórum Social de Mallorca[147] (Espanha), que decorreu em 2003; o Fórum Universal de Culturas em Barcelona (Espanha), onde se reuniram crianças de quatro continentes, líderes das suas comunidades (China, Colômbia, Guiné-Conacri, Tajiquistão, Kosovo e Marrocos).

Pela primeira vez as temáticas associadas aos DC tiveram lugar no FSM, Mumbai (Índia), que ocorreu em Janeiro de 2004. Os *workshops*, que reuniram crianças e adultos, debateram temáticas das crianças em conflito com a lei, deficiência, direitos da criança, crianças desalojadas, tráfico, etc. Em Maio de 2004, na sessão especial da ONU, as crianças falaram da sua experiência relativa ao trabalho infantil, conflitos, à migração, à deficiência e ao HIV/Sida, alguns dos sinais mais visíveis da pobreza infantil. Pediram ao mundo que encetasse acções contra a pobreza infantil e defenderam a sua participação no planeamento e na implementação de soluções contra a pobreza infantil. Estas preocupações coincidem com as expressas no relatório do Movimento Global a Favor da Infância (PLAN), um movimento de organizações, indivíduos e instituições que pretende saber o que a comunidade mundial está a realizar para cumprir as promessas feitas às crianças na Sessão Especial da ONU em 2002.

Os MSC, ao colocarem publicamente os seus problemas e apresentarem propostas de acção e de reivindicação dos seus direitos, conferem-lhes uma dimensão política e um *estatuto de questões políticas legítimas*. Segundo Fraser:

> Primeiro, contestam as fronteiras estabelecidas separando a 'política' da 'economia' e do 'doméstico'. Segundo, oferecem interpretações alternativas das suas necessidades enraizadas em cadeias alternativas de relações instrumentais. Terceiro, criam novos discursos públicos a partir dos quais

[147] O Fórum das Crianças como um espaço educativo alternativo para trocar ideias e acções entre as próprias crianças. No Fórum participam qualquer criança que esteja interessada e que tenha autorização dos pais ou responsáveis. Funciona em regime de oficinas, para 30- 50 crianças, entre os 5 e os 12 anos de idade.

> tentam disseminar as interpretações das suas necessidades por uma vasta gama de diferentes discursos públicos. Finalmente, canalizam, modificam e/ou deslocam elementos hegemónicos dos meios de interpretação e comunicação (1989:171).

A autora considera a esfera pública política uma constelação de arenas de diálogo e propõe a distinção entre diversas esferas públicas: as oficiais, as públicas mass-mediadas, as de contra-públicos[148] e as informais na vida quotidiana. Afirma também que alguns desses públicos marginalizam outros (Fraser, 1997) e, no que diz respeito às esferas de públicos mass-mediados, elas constituem o apoio material à circulação de visões de propriedade privada e operadas pelo lucro e, portanto, não estão acessíveis para grupos sociais com poder desigual, como é o caso da infância.

Mesmo nos casos mais mediáticos que envolvam crianças, é reduzido o espaço de discussão sobre questões "privadas" e, quando surgem, centram-se, sobretudo, no espectáculo e nos aspectos mais lúgubres, em vez de se centrarem numa discussão sobre as causas das situações que afectam as crianças e os seus mundos. As questões que dizem respeito à infância não devem ser apenas um projecto mas uma temática que deve perdurar, que seja contínua através das acções e intervenções, requer uma alteração dos paradigmas dominantes.

Não pretendemos identificar todos os movimentos que, directa ou indirectamente, se associem à luta pelos direitos das crianças, tarefa quase impossível, nem a construção de uma teoria global, porque "nenhuma teoria unificada poderá alguma vez traduzir, de uma maneira coerente, o imenso mosaico de movimentos, lutas e iniciativas" (Santos, 2003c:32). Cada movimento terá de ser "objecto de reflexão, de ponderação minuciosa, e de uma eventual adaptação às realidades históricas de cada país ou lugar por parte das diferentes organizações e movimentos interessados (*ibidem*:34).

Apresentamos, de seguida, uma breve caracterização de alguns dos movimentos em que as crianças participam.

5.4.2.1.Movimentos de crianças trabalhadoras

[148] Fraser (1989) considera o movimento feminista como o principal exemplo de actividade de contra-públicos subalternos (os públicos alternativos constituídos pelas mulheres, operários, pessoas de cor, homossexuais e lésbicas), no fim do século XX, devido sobretudo à sua acção na divulgação pública das suas reivindicações.

Os movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores na África, Ásia e América Latina[149] (NATs) surgiram nos finais da década de 70 do século passado, primeiro na América Latina, e a partir da década de 90 na África e Ásia. O primeiro movimento surgiu em 1976, o Movimento de Adolescentes e Crianças Trabalhadoras filhas de trabalhadores cristãos (MANTHOC). Em 1996 ocorreu o primeiro encontro mundial dos NATs em Kundapur (Índia). A partir dessa data realizaram-se outros encontros intercontinentais, de carácter informal, por exemplo em Huampaní (Peru) e Dakar (Senegal) e em Outubro de 2006, decorreu o III Encontro Mundia (Itália). As crianças e os jovens trabalhadores, sobretudo entre os 12 e os 16 anos de idade organizaram-se, em contexto urbano, não adoptando uma perspectiva de vítimas, apesar de não negarem sê-lo, mas assumindo uma posição de reivindicação da sua condição de actores sociais e de actores políticos em exercício. Trabalham sobretudo no sector informal das grandes cidades, submetendo-se, na maioria das vezes em condições que violam a sua dignidade humana. Lutam contra todas as formas de discriminação, pobreza, violência e exploração, reivindicando o trabalho em condições dignas e adequadas, à educação gratuita e aos serviços de saúde gratuitos, assim como pelo reconhecimento social e legal das organizações NATs, serem representados em organizações nacionais e internacionais referentes ao trabalho infantil e os direitos da crianças e a fazer parte do movimento crítico face à globalização neoliberal.

Os movimentos de crianças trabalhadoras existem em várias partes do mundo e actuam sobretudo na escala local e nacional, com uma estrutura informal baseada em eleições e Encontros. Em África e na Índia associam-se por cidades, por grupos de profissões (limpadores de sapatos, carregadores, etc.) ou da mesma aldeia (quando são imigrantes). Todas as organizações de NATs fazem referência aos direitos humanos, especialmente aos directos estabelecidos na CDC. Os DC estão formulados a partir de uma terminologia própria, adaptados à sua própria situação, e são complementados algumas vezes por novos direitos (por exemplo, nas organizações Nats da África, em 1994, indicam o direito a aprender um ofício).

[149] São vários os movimentos sociais de crianças trabalhadoras na América Latina: Movimiento Latinoamericano y del Caribe de niños, niñas y adolescentes trabajadores (MOLACNAT´s); Movimiento Nacional de niños, niñas y adolescentes trabajadores del Peru (NAT´s); Movimiento Nacional de Niñ@s y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP); Movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos (MANTHOC); *Instituto de Formacion para Educadores de Jóvenes y Adolescentes Trabajadores de América Latina y el Caribe* (IFEJANT). Sobre este assunto ver por exemplo cf. Liebel (1994, 2000).

A influência dos NATs é sobretudo de natureza simbólica e depende, sobretudo, das estruturas políticas e do clima social dos seus países[150]. A existência de movimentos sociais e de iniciativas pró direitos humanos e direitos da criança também contribui para que as organizações de crianças tenham apoio dos adultos e das ONG. O facto destas organizações serem organizadas e lideradas por crianças, não significa que os adultos sejam excluídos dessas organizações. Pelo contrário, os movimentos internacionais de crianças trabalhadoras têm o suporte e a solidariedade dos adultos, que é uma oportunidade para alterar as relações entre adultos e crianças, criando um ambiente de confiança e conhecimentos mútuos. Os adultos que apoiam o movimento internacional formaram, em 2005, um Fórum Internacional em Solidariedade com as Crianças Trabalhadoras.

A título de exemplo, podemos identificar alguns desses movimentos de crianças trabalhadoras:

<u>Na América Latina:</u>

Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) é um movimento de crianças e adolescentes trabalhadores, filhos de operários cristãos, que surgiu no Peru em 1979. É uma organização dirigida por crianças e adolescentes trabalhadores (NATs), dos 7 aos 17 anos, que trabalham em conjunto com adultos, seus colaboradores, e têm como principal objectivo a defesa e a promoção dos seus direitos, numa base de acção educativa e evangelizadora. Enfatizam especialmente os direitos respeitantes à sua participação na sociedade. No V Encontro (Lima, em 1997) criticam os directos de participação assinalados na CDC afirmando que não estão a ser cumpridos, não são suficientes e não são respeitados na prática. A sua participação não se circunscreve a assuntos infantis mas tenta abrir o caminho a uma mudança cultural sobre a perspectiva da infância, nomeadamente a infância trabalhadora.

[150] Alguns países as organizações de crianças são reconhecidas explicitamente pelos governos, autoridades locais e organizações sociais como representantes das crianças trabalhadoras. Na Nicarágua, os NATs conseguiram acordos com o Ministério da Saúde e a Polícia Local, que beneficiaram os meninos de rua. Em Lima (Peru) um acordo com a Câmara Municipal permitiu que mais de uma centena de crianças maiores de 12 anos tivesse trabalho pago com condições dignas. Em Dakar (Senegal), a polícia reconhece o cartão d identificação dos NATs e tratam as crianças com maior respeito. Na Bolívia, o sindicato dos trabalhadores considerou as NATs como membros, apoia-os de forma a conseguirem melhores condições de trabalho. Em alguns países os NATs foram capazes de influenciar a legislação sobre crianças e jovens: no Brasil, por exemplo, com os direitos de participação e no Peru, através do direito explícito dos adolescentes, maiores de 12 anos, poderem trabalhar em condições dignas (Liebel, 2000b).

O MANTHOC organiza-se através de grupos de base que agrupam aproximadamente 200 crianças e adolescentes (2002), representados por 10 departamentos no Peru, 15 delegados e 5 colaboradores. Ao nível da acção o movimento elaborou uma proposta Curricular (1995) e fundou, juntamente com outras 30 organizações, o *Movimiento Nacional de Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú*, MNNATSOP (1996); apoiou ainda a consolidação do *Movimiento Latinoamericano y del Caribe de NAT's*, assim como o *Movimiento Mundial de NAT's*. Desde 1980 integra o *Movimiento Internacional de Apostolado de Niños* (MIDADEN).

Os princípios do MANTHOC são: a organização autónoma dos NATs, de forma a poderem exercer o protagonismo e serem actores próprios e históricos, evitando ser apenas assistidos e protegidos; a criança trabalhadora é um ser humano, uma pessoa plena em todos os seus direitos; uma acção educativa que concebe a criança trabalhadora como sujeito social, económico, cultural, ético e político; uma acção dirigida ao conjunto dos NATs sem distinção de raça, posição social, sexo ou religião; a valorização crítica do trabalho infantil e relações de equidade ao nível do género.

A associação MANTHOC realiza um trabalho de promoção e defesa dos direitos dos NATs para que as suas propostas se transformem em políticas sociais e de reconhecimento social dos NATs a partir de uma nova cultura da infância. Em 2002, desenvolviam o seu trabalho em 6 cidades através de 4 programas nacionais: Programa Casas de Acolhimento do NAT; Escolas NAT; Programa de Atenção Integral à Criança na rua e Programa Laboral.

Na América-Central

Em 1991 forma-se na Nicarágua o *Movimiento de Solidaridad con nosotros, los niños, niñas y adolescentes trabajadores* (NATRAS[151]). Em 1996 havia 7000 NATRAS organizados em 48 projectos (ONG, instituições públicas, organizações de bairro e comunidades cristãs). Em 2002, a Comissão de Trabalho Infantil da CODENI, o Movimento Nacional NATRAS e as Comissões Municipais da Infância, face à grave situação de escolarização das crianças e adolescentes trabalhadoras urbanas e rurais da Nicarágua, decidiram realizar o Primeiro Encontro Nacional de Crianças, Adolescentes Trabalhadores/as, Mães, Pais, Educadoras, Educadores e Representantes de das

[151]Para saber mais, consultar http://natras.kraetzae.de/ (último acesso em 15 de Setembro de 2006).

Comissões Municipais da Infância. Os objectivos do Movimento são: superar a ideia de que a infância é incapaz de discutir, de tomar decisões, e de criticar as imposições dos adultos; promover a reflexão sobre as diferentes formas de pensar sobre a infância; impulsionar acções para dar a conhecer e defender os direitos como crianças trabalhadoras de maneira organizada; lutar pelo reconhecimento como um sector socio-económico do país, pela sua contribuição à sobrevivência das suas famílias.

Nos últimos anos, sobretudo desde 1999, o NATRAS sofre de uma tentativa de desvirtuamento dos seus princípios. Como outros movimentos sociais, este movimento infantil está em risco de perder a sua autonomia. Neste caso específico, isso deve-se a um grupo de directores e educadores de ONG que cancelaram um plano de actividades elaborado pelas organizações das crianças substituindo-os por uma "Comissão de Adultos" com poder de decisão sobre tudo o que "decidem" as crianças nas suas reunião e assembleias. Segundo Liebel (s/d), este quadro tem que ser contextualizado, nomeadamente pelas mudanças de estruturas e políticas no âmbito da conjuntura política nacional e internacional, e também pela atitude hostil do governo, desde 1996[152], face às crianças trabalhadoras e às suas organizações. A situação difícil do NATRAS deve-se ainda ao Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) da OIT[153] que, segundo o autor, abriu uma ofensiva a nível internacional contra todos os tipos de trabalho infantil, influenciando desta forma várias ONG da Nicarágua no sentido de controlar as organizações das crianças.

A tendência tradicional de querer abolir o trabalho infantil faz-se sobretudo por meio de proibições; contudo, a importância do programa IPEC compreende-se se tivermos em conta o seu nível ideológico: sugere que os problemas relacionados com o trabalho infantil se podem resolver a partir de iniciativas nacionais e não a partir de mudanças das políticas do FMI e do BM responsáveis pela pobreza das populações dos países periféricos; O Programa propaga nestes países um conceito modelo de infância

[152] Na Nicarágua, após a revolução (1979-1990), três governos neoliberais subiram ao poder: Violeta Chamorro, da União Nacional Opositora (UNO) a assumir o poder em 1990, depois Arnoldo Alemán e Enrique Bolaños. Este último estará no poder até 2006. Nicarágua é hoje a segunda nação mais pobre do continente, apenas à frente do Haiti. Os sucessivos ajustes estruturais indicados pelo FMI e BM desmantelaram quase todas as conquistas populares, por exemplo, em 1979 registou-se uma redução do analfabetismo de 53% a 12%. Actualmente quase 40% das crianças em idade escolar estão fora da escola. Dois de cada três matriculados não concluirão o curso secundário. O analfabetismo remontou a quase 50%; a saúde pública para todos, baseada na participação cidadã nas grandes campanhas de vacinação preventiva – que eliminou, por exemplo, a paralisia infantil – desmoronou completamente.

[153] Organismo criado em 1992 com seis países participantes e com a maior contribuição financeira dada pela Alemanha, expandiu as suas operações para 80 países, com o auxílio de 30 doadores, entre eles organizações de empregadores e de trabalhadores.

ocidental e dos países centrais, baseado na libertação das crianças de todo o tipo de trabalho e sua inserção na esfera escolar dirigida pelos adultos, porque desta forma consideram que estarão protegidas. Tenta ainda criar associações especiais para controlar as medidas sobre o trabalho infantil e não prevê qualquer tipo de participação das crianças e das suas famílias.

Na África:

O Movimento Africano das Crianças e Jovens Trabalhadores (MACJT) [*African Movement of Working Children and Youth, (AMWCY)]*, fundado em 1995, encontra-se em 57 cidades de 18 países africanos: Angola, Bénim, Burkina Faso, Camarões, Republica Democrática do Congo, Costa do Marfim, Gambia, Guiné Bissau, Guiné Conacri, Madagáscar, Mali, Mauritânia, Níger, Ruanda, Senegal, Tchad, Togo e Zimbabué.

Os fundadores do MACJT identificaram doze direitos prioritários para a luta contra a exploração e contra as piores formas de trabalho infantil e estabeleceram um programa para a promoção desses direitos: direito a uma formação para aprender uma profissão; direito a ficar na aldeia; direito a exercer as actividades em segurança; direito a um trabalho ligeiro e limitado; direito ao repouso em caso de doença; direito a ser respeitado; direito a ser escutado; direito a saúde; direito ao divertimento e brincadeira; direito a exprimir-se e a organizar-se e direito a recurso a justiça equitativa, em caso de problemas.

O movimento organiza-se a partir de grupos locais que incluem crianças e jovens da mesma aldeia ou que vivem nos mesmos bairros, trabalham juntas ou na mesma actividade. Estabelecem associações na cidade com o objectivo de fortalecer a sua solidariedade e ganharem o respeito das autoridades, assim como da população.

Os grupos da mesma cidade formam uma Associação de Crianças e Jovens Trabalhadores [*Working Children and Youth, WCY*] da mesma localidade. Muitas vezes existem no mesmo país vários WCY's. Formando a Associação Nacional ou Coordenação Nacional de AWCY's.

As associações ou coordenações elegem um delegado, feminino ou masculino, com idade inferior a 18 anos, de dois em dois anos durante os Encontros Africanos, que os representará na Comissão regional do MWCY. Esta Comissão reúne-se uma vez por ano. Em 2001, a AWCY propôs 24 recomendações à Declaração de Compromisso sobre

o HIV/AIDS (UNGASS) assinada na Sessão Especial da ONU, em 2001, dos quais 13 apareceram no documento final *A World Fit for Children*.

Afirmam a existência de uma forte solidariedade que os une aos MOLACNATs, os movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores da América Latina e Caribe.

Na Ásia:

Reddy e Ratna (2002) descrevem algumas organizações e fóruns de e para crianças na Índia, nomeadamente, *Bhima Sangha*, *Makkala Panchayats* e *Namma Sabha*. Defendem que não se trata apenas de uma oportunidade para as crianças participarem em encontros, serem ocasionalmente consultadas, ou cantarem numa inauguração. Pelo contrário, para as crianças são um meio de defenderem as suas próprias causas e transformarem as suas condições de vida. Trata-se, por conseguinte, de uma intervenção política ou, pelo menos, de uma tentativa de entrar no espaço político.

Os MSC na Índia, sobretudo na década de 90, inserem-se numa dinâmica de protesto contra o Estado, protagonizados essencialmente por micro-movimentos, por motivos que se prendem com os efeitos da globalização, contribuindo para a reinvenção da democracia participativa, através, por exemplo, da introdução de novas práticas políticas (Sheth, 2003)[154].

Em Karnataka (Índia) crianças trabalhadoras formaram um sindicato *Bhima Sangha* com o objectivo de melhorarem as suas condições de vida. A organização *Concerned for Working Children* (CWC) auxiliou o desenvolvimento desse sindicato. Em 1986 foi aprovado o projecto-lei que reconhece as crianças como trabalhadoras e que as mesmas sejam protegidas como crianças. Outra das alterações aconteceu ao nível do sistema formal de educação que era, ele próprio, excludente. A CWC implementou um sistema pioneiro que valoriza as ideias das crianças sobre o que deveria ser uma 'escola ideal'. A principal alteração consistiu na centralização das actividades em redor das crianças.

A CWC começou a trabalhar através dos *panchayats*[155] (órgãos responsáveis pela administração local), contudo, as crianças não participavam em condições de igualdade nesses grupos de trabalho, motivo que levou as crianças a formar os seus próprios

[154] Para saber mais sobre os micro-movimentos na Índia cf. Sheth (2003).

[155] Para saber mais sobre o assunto cf. http://www.indianchild.com/panchayats_system_india.htm (último acesso em 2 de Setembro de 2006).

conselhos em cinco *panchayats*, na região de Kundapur Taluk. Os representantes dos conselhos infantis (alguns lugares foram reservados para meninas, crianças deficientes ou oriundas de grupos tribais e de castas baixas) expressam as suas opiniões aos *panchayats* oficiais[156]. A sua presença e as sugestões que fazem nos *Conselhos de Aldeia* contribuem para a solução de problemas que as afectam, o que implica uma participação na responsabilidade da gestão das comunidades.

O objectivo é assegurar, na primeira fase, que as *Panchayats* são crianças trabalhadoras livres e, numa segunda fase, é assegurar que as *Panchay*ats promovam os DC. As crianças de uma determinada área ou aldeia reúnem-se e, em parceria com a CWC, formam os *Makkala Panchayats*, ou governos locais de crianças, em 5 distritos de Karnataka, um estado situado a sul da Índia. Todas as crianças de uma *Panchayats* elegem um governo de crianças paralelo.

Bhima Sangha é um sindicato de crianças que foi formado com a ajuda do *The Concerned for Working Children* (CWC) em 1990. Surgiu da necessidade de lutarem pelos seus direitos como trabalhadoras e como crianças e pela melhoria das condições de vida dos seus pais, da sua família e da sua comunidade. É um sindicato de, pelas e para as crianças trabalhadoras. Tem aproximadamente 13 000 membros, incluindo as de zonas rurais e as de zonas urbanas em Karnataka. É um dos representantes da Ásia nas conferências sobre trabalho infantil e foi um dos membros fundadores do Movimento Internacional de Crianças Trabalhadoras.

O conceito de *Makkala Panchayat* (crianças *Panchayat*) surgiu a partir de num programa concebido para fazer frente aos problemas enfrentados pelas crianças. Foi desenvolvido em colaboração com o governo local e com a participação das crianças. Enquanto as crianças trabalhadoras são membros do *Bhima Sangha*, o programa Toofan pretende envolver todas as crianças, quer estejam ou não na escola. O programa pretende dar educação experimental em valores e práticas democráticas. As crianças participam a um nível local através da criação da *Makkala Panchayats*, que é eleita por todas as crianças trabalhadoras (6-18 anos) na aldeia e representa todas as crianças, incluindo as crianças que frequentam a escola. O órgão inclui o presidente, o vice-presidente e os membros (12-18 anos). Todas as crianças da aldeia (0-18 anos) são registadas na *Makkala Panchayat* sendo que estes actos têm uma grande importância

[156] Consultar http://footsteps.tearfund.net (último acesso em 10 de Agosto de 2006).

para todas as crianças na aldeia. O fórum é central para o diálogo contínuo e para a colaboração entre as crianças e as estruturas governativas locais.

Outros exemplos de organizações de crianças e as suas acções colectivas na Ásia são os sindicatos de crianças: *Bal Mazdoor Union* em Deli e o *Bhima Sangha* em Karnataka (Sul da Índia), que existem há mais de uma década e representam os primeiros exemplos de organizações colectivas de crianças no sul da Ásia. Reúnem-se periodicamente para discutir e partilhar informação sobre as suas vidas e analisar acontecimentos de decisões políticas e sociais (Panicker e O'Kane, 2000; Williams, 2004).

Organizações como as *Butterflies*[157] foram criticadas e perseguidas nos anos 90 por causa da sua estratégia de sindicalização de crianças trabalhadoras. Actualmente, no entanto, e devido ao trabalho desenvolvido, verifica-se uma mudança no discurso da comunidade a respeito dos DC, da associação e das formas colectivas. Existe actualmente na região um conjunto de associações das crianças que lentamente, mas de forma concreta, conseguiu alterar a opinião da comunidade em relação aos benefícios de considerar as crianças como parceiras e institucionalizar a participação das crianças em estruturas locais de poder.

Na Europa:

A Associação contra a Exploração e para a Solidariedade com as Crianças Trabalhadoras (Pro Nats), que actua na Alemanha, defende que é contraproducente uma proibição generalizada do trabalho feito por crianças. Outro exemplo de MSC é a Italianats, uma rede de 18 associações, ONG, lojas de comércio justo e solidários que na Itália são de porta-vozes dos movimentos NATs numa óptica de valorização crítica do trabalho infantil (French e Wokutch, 2005:617).

Nas últimas décadas, aumentaram as vozes, principalmente no sul, em parceria com investigadores do norte, que defendem uma alteração do paradigma dominante (Myers 1999; White, 1999; Sarmento, 2000; Woodhead 2005). Para muitos, o ponto de partida é atacar as noções universais de infância e as prescrições universais para lidar com o trabalho das crianças, sugerindo que as actividades produtivas são fundamentais

[157] Organização que tem como objectivo promover o bem-estar e o desenvolvimento de crianças de rua, crianças que vivem em dificuldade e crianças trabalhadoras que vivam ou não com as suas famílias, em Deli, desde 1990. Defendem a participação das crianças de rua na acção que desenvolvem. http://www.butterflieschildrights.org (último acesso em 9.1.2006).

para a experiência humana, e que as crianças têm direito a participar nelas. Consideram que a proibição face a todos as formas de trabalho realizado por crianças as priva dos seus direitos e contribui para a sua marginalização e exclusão social (Myers 1999).

É essencial reconhecer a diversidade das situações, experiências e condições de trabalho das crianças. O facto de milhões de crianças trabalharem em todo o mundo "justifica-se" pela necessidade sócio-económica. As crianças são, muitas vezes, uma fonte de rendimento para orçamentos familiares já por si débeis, o que faz com que as crianças tenham de reivindicar e lutar pelos seus direitos como trabalhadores e pela frequência escolar. Rizzini (2004:15) aponta um conjunto de factores que podem acontecer caso a proibição do trabalho destas crianças seja levanda avante: êxodo rural por parte dos pais e aumento do horário laboral e da acumulação de funções.

Foram também as reflexões e reivindicações comuns dos encontros dos NATs que se originaram a participação na elaboração da Convenção n.º 182, relativa à Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças e à Acção Imediata com vista à sua Eliminação, adoptada na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho em 17 de Junho de 1999[158] e na "Cimeira Mundial da Infância" da ONU (2002).

No encontro de delegados ProNats e ItaliaNats (Pré-mundialito) que teve lugar em Milão (Itália), de 25 de Novembro a 2 de Dezembro de 2002, constituiu-se o Movimento Mundial de Crianças e Adolescentes Trabalhadores, como um "movimento social que luta por um mundo justo, humano e digno", adoptando uma atitude crítica face à globalização e às políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O movimento defende uma mudança de estratégica política, que se tem centrado, segundo eles, numa perspectiva eurocêntrica, que defende a proibição e a abolição do trabalho das crianças. Esta situação verificou-se na década de 90 no Bangladesh, altura em que se organizou um movimento de reacção à legislação do Congresso dos EUA que solicitava um boicote às companhias de indústria têxtil desse país que utilizassem trabalho infantil. Essas companhias começaram a dispensar as crianças dos seus trabalhos e, num período de quatro meses, cerca de 50 000 crianças abandonaram o seu trabalho. O resultado foi que

[158] A Assembleia-geral da ONU adoptou a 25 de Maio de 2000 dois Protocolos Facultativos: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança à Venda de Crianças, Prostituição e Pornografia Infantis (ratificado por Portugal a 16 de Maio de 2003 e ratificado pelo Brasil em 27 de Janeiro de 2004) e o Protocolo Facultativo sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de Crianças em Conflitos Armados (ratificado por Portugal a 19 de Agosto de 2003 e ratificado pelo Brasil em 27 de Janeiro de 2004).

a situação dessas crianças piorou, porque acabaram por procurar trabalhos indesejáveis ou viver nas ruas, abandonando a escola, conforme explicamos no capítulo 2. O objectivo principal do movimento foi o de adoptar medidas contra qualquer forma de marginalização e discriminação por motivo de raça, etnia, casta, religião ou sexo e advogar pelo respeito face a todos os povos e seus direitos e sobre todo os direitos das crianças trabalhadoras.

Na declaração final, apelam a um trabalho de parceria com os adultos, com as autoridades, com as ONG e com as organizações regionais, internacionais e mundiais e com toda a sociedade na luta pelo reconhecimento e fortalecimento do Movimento Mundial, assegurando para o efeito a sua participação nos assuntos que lhes digam respeito e as afectem e o direito a serem ouvidos, sobretudo na comunicação social, porque desta forma consideram que são ouvidos pela sociedade. Uma outra particularidade da declaração final é a alusão à necessidade do intercâmbio de informação dentro do movimento dos NATs. E caso de dúvidas ou de opiniões diferentes querem consultar-se uns aos outros na base de um *intercâmbio solidário* antes de tomarem decisões.

O Encontro Mundial de 2004 realizou-se em Berlim, em Abril e Maio, e teve como principais objectivos a construção de uma base sólida a nível conceptual, a organização de possíveis acções a encetar a nível mundial e a obtenção do reconhecimento internacional do movimento como sendo o representante das crianças trabalhadoras no mundo.

São distintas as posições face ao trabalho das crianças; há os que defendem uma postura abolicionista face ao trabalho infantil como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e os defensores de uma visão mais integral e plural, reconhecendo as crianças trabalhadoras como pessoas com recursos e capacidades (Liebel, 2000,2001; Sarmento, 2000). Por outras palavras, existem abordagens e posições distintas entre universalistas e relativistas no estabelecimento de princípios e estratégias para prevenir ou punir o abuso da capacidade de trabalho das crianças. Trata-se de uma questão complexa entre princípios globais (os DC, as formas de trabalho infantil intoleráveis ou inaceitáveis, etc.) e a especificidade da situação de diferentes infâncias específicas em determinados contextos. Contudo, as políticas oficiais nacionais e internacionais tendem a

universalizar modelos de infância, deixando pouco espaço de manobra aos movimentos sociais de crianças trabalhadoras na reivindicação dos seus interesses[159].

Ao discutir a tensão entre implementar e promover princípios universais confrontamo-nos com a heterogeneidade da infância e dos seus problemas, para além do impacto das políticas relativas à infância nos diversos países (White, 1999). Como defende Marçal: "a afirmação de um conhecimento-como-emancipação parece por vezes comprometida pela existência de lutas fratricidas entre entidades promotoras dos mesmos interesses manifestos" (2002:56). Será necessário encontrar uma forma de proteger as crianças da violência, marginalização e exclusão, mas sem cair na idolatração, num universalismo minimalista (Ignatieff, 2001). Shaw (s/d) salienta o facto de os direitos humanos estarem baseados nos princípios universais que consideram as pessoas como objectos passivos face aos direitos e não como sujeitos activos. Defende que a premissa básica dos direitos é aumentar a autonomia dos indivíduos, grupos e movimentos sociais. Experiências de certos grupos marginalizados que lutam por justiça oferecem, na sua opinião, outra forma de pensar a universalização dos direitos humanos. Em vez de basear os direitos humanos no universal (Deus, razão, consenso...), esses movimentos sociais baseiam-nos no particular, na dignidade, na esperança e na resistência.

Alguns autores defendem o cruzamento de uma política de direitos fundamentais mínimos (política universalista de integração) com uma política de direitos diferenciais de todos (política de reconhecimento) e uma política multicultural (Carracedo, 2000 *cit in* Estêvão, 2004).

[159] Segundo Liebel, nos últimos anos assistimos a uma mudança de perspectiva relativamente ao trabalho das crianças, devido em parte ao papel dos MSC e das campanhas pelos DC, à acção das ONG e de investigadores que não aceitam uma visão exclusivamente negativa e uma proibição geral do trabalho das crianças. O autor identifica duas abordagens entre as tendências actuais: abordagem "centrada na criança" que tem como suporte e orientação a CDC. A ideia do "desenvolvimento da criança", representada nesta abordagem, é orientada por um conceito de socialização que considera as crianças não apenas como objectos passíveis de influências externas, mas como sujeitos que cooperaram activamente no seu próprio desenvolvimento. Contudo, apesar de considerar o trabalho na relação com o desenvolvimento da criança, dá pouca importância ao seu estatuto social e às oportunidades de influenciar o desenvolvimento da sociedade como um todo. A questão da participação é considerada exclusivamente de um ponto de vista técnico/pragmático ou educativo. As crianças trabalhadoras não são consideradas como um grupo social activo ou habilitado a agir, de uma forma organizada, como protagonistas. E a abordagem "sujeito-orientado". O autor defende esta abordagem porque considera as crianças não apenas como "crianças" que complementam e "enriquecem" os actos dos adultos e as instituições por eles dominados, mas perspectiva-as, num sentido económico e social, como sujeitos, diferentes dos adultos, com interesses e necessidades específicos e que devem decidir sobre os seus assuntos nos quais devem ser apoiados. Consideram-se as crianças trabalhadoras como actores sociais que contribuem de forma activa para a sociedade (2001).

5.5. Explorar paisagens: breves incursões por alguns Movimentos Sociais de Crianças

Os NMS são uma realidade complexa e heterogéna e, no caso do Brasil, destacam-se pela sua enorme diversidade, que vão do novo sindicalismo urbano e rural, ao movimento ecológico aos movimentos infantis e juvenis (Scherrer-Waren e Krischke, 1987). Inclusive nos movimentos infantis e juvenis a heterogeneidade é uma marca, por isso falar de um MSC é inadmissível porque não é possível unificar as distintas manifestações e actore que marcam o espaço de defesa da infância, como veremos de seguida.

5.5.1. Movimento das Crianças filhas de Trabalhadores Rurais Sem Terra - Sem Terrinha (Brasil)

Para milhões de pessoas em todo o mundo, a única forma de se incluírem "na globalização é lutar pela sobrevivência trabalhando um pedaço de terra, transformando o acesso à propriedade ou uso da terra num direito democrático. (…) o seu não cumprimento reduz estas pessoas a uma situação de pré-cidadania" (Tejerina, 2005:90). É o que acontece com o MST e com as crianças do MST – os Sem Terrinha.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos mais importantes movimentos sociais da América Latina e tem contribuído para o processo de redemocratização do Brasil. Pós ditadura militar de 1964, sobretudo na década de 70, surgem na cena política deste país diversas manifestações públicas em redor de interesses comuns, protagonizadas tanto por pequenos agrupamentos como por articulações de grupos que exigiam o *direito a ter direitos*. O fortalecimento desses movimentos sociais colocou, na agenda política, novas temáticas, instituindo novos direitos e impondo uma alteração na relação entre Estado e sociedade civil.

O MST tem como principal objectivo a reforma agrária (anexo 16), que só poderá acontecer se se mudar o modelo económico neoliberal. Esta não é, apenas, uma bandeira do MST mas terá que ser, na sua opinião, assumida por todos.

Segundo Harnecker (2004), o movimento surge a partir da influência dos sectores progressistas de várias correntes cristãs, nomadamente da Pastoral da Terra da Igreja Católica (inspirada na Teologia da Libertação), anos depois do triunfo sandinista na Nicarágua que potenciou o movimento revolucionário no continente e o processo democrático que se vivia no Brasil. Teve origem na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente na década de 70. Apesar de os

movimentos de massa organizados pela reforma agrária no Brasil remontarem apenas às ligas camponesas, associações de agricultores que existiam durante as décadas de 1950 e 1960, o MST proclama-se como herdeiro ideológico de todos os movimentos de base social camponesa ocorridos desde a colonização portuguesa, quando a terra foi dividida em sesmarias por favor real, de acordo com o direito feudal português, facto este que excluiu, em princípio, o acesso directo à terra a grande parte da população. Segundo Carvalho (2003), em 2000 havia aproximadamente 250000 famílias, em aproximadamente 1500 assentamentos, que se identificavam com o MST[160]. E neles, em Julho de 2000, existiam 1800 escolas de ensino fundamental (1º a 8º anos) com 3800 educadoras e 150 mil estudantes; havia 1200 educadores de jovens e adultos e 25000 educandos jovens e adultos; 250 cirandas infantis (nome dado pelo MST às creches) e 25 trabalhadores rurais sem terra que frequentavam o curso de medicina em Cuba, além de dezenas de outros que estudavam em escolas de nível superior no Brasil. Em 2003, segundo dados do MST[161], existiam 632 acampamentos e 116382 famílias.

No Brasil, junto ao MST, existem, ainda, quinze movimentos sociais que lutam pela terra. O mesmo tipo de movimento pode ser encontrado no noroeste da Argentina, Equador, Bolívia, Colômbia, México, Africa do Sul e Zimbabué (Tejerina, 2005:90).

Como será vivenciar a infância num movimento social, considerando que as crianças estão presentes em todos os espaços do MST e uma das principais características da sua luta é a presença da família? (Correia *et al*, 2004)

Os Sem Terrinha reúnem-se desde 1996 em Congressos, para reivindicar a educação do campo como um direito e como dever do Estado[162], o conhecimento dos DC, o direito à organização, o direito à terra, entre outros. Participam em diversos encontros, acontecimentos várias vezes referidos pelas crianças durante o desenvolvimento deste trabalho, nomeadamente o encontro que se realizou em

[160] Nesses assentamentos, até Junho de 2001, foram constituídas e estão em operação 49 Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA, regime colectivistas) abarcando 2299 famílias, 32 Cooperativas de Prestação de Serviços (CPS) envolvendo 11174 famílias e mais sete cooperativas sendo duas de crédito, duas de trabalho e três de pequenos produtores, totalizando esse conjunto de cooperativas em 13473 famílias envolvidas. Estão em operação nesses assentamentos 70 unidades agroindustriais do SCA, e mais 27 em fase de projecto. Paralelamente ao Sistema de Cooperativismo dos Assentados - SCA, foram constituídas centenas de associações de produtores induzidas pelas políticas públicas como indispensáveis para o recebimento de créditos rurais subsidiados. O MST, através do sector de educação, mantém seis cursos de formação de educadores e técnicos, três escolas de ensino médio (secundário) nas áreas de gestão de cooperativas e organização da produção e um curso supletivo de 1º e 2º graus. O MST estabeleceu convénios e acordos com 25 universidades, entre públicas e privadas, para a realização de diferentes tipos de cursos (Carvalho, 2003).

[161] http://www.mst.org..br (último acesso em 1 de Agosto de 2006)

[162] "Carta das Crianças Sem terrinha à Sociedade", Outubro 2004, VIII Encontro Estadual dos Sem Terrinha do RS.

Florianópolis, por saberem que tínhamos estado lá. Foi, no entanto, surpreendente para nós o facto de nenhuma criança da turma de crianças da costeira saber o que era o MST ou as Crianças Sem Terra.

Estes encontros infanto-juvenis organizados pelo MST têm como objectivo proporcionar a interacção entre crianças e " a criação de uma identidade em torno da luta do MST" (Alves, 2002:205).

R. Caldart (2000) identifica três componentes identitários que são fundamentais para a reflexão sobre a infância no MST: a sua condição infantil; a sua condição de estudante e a sua participação na organicidade e na história do MST. Não pretendemos analisar todos eles, mas tornaram-se pontos de referência nesta incursão pelo MST e no trabalho desenvolvido com as crianças Sem Terra.

5.5.1.1 Assentamento Conquista na Fronteira (Extremo-Oeste de Santa Catarina)

História

O Assentamento[163] Dionísio Cerqueira é um Assentamento conhecido no Brasil porque representa um modelo de comunidade agrícola. O perfil do Assentamento caracteriza-se resumidamente por ter uma agricultura mecanizada, com uma produção acima da média, índice zero de mortalidade infantil, e nenhuma criança fora da escola. A saúde é inteiramente gratuita e não se registou nenhuma ocorrência de violência em dez anos. Por essas razões, as visitas e os estudos científicos são frequentes e os assentados estão habituados a receber as visitas e os investigadores e já estão organizados nesse sentido.

Está localizado a cerca de 20 quilómetros do centro de Dionísio Cerqueira, próximo da fronteira com a Argentina e da divisa do Paraná. A área do assentamento foi comprada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA[164]) do Banco do Estado do Rio de Janeiro (Banerj) que adquiriu a área em troca de dívidas do então proprietário, o médico Tito Andrade Vieira. Contrariamente a outros

[163] Assentamento é uma "área rural onde são desenvolvidas atividades agrícolas e pecuárias. A formação de um assentamento começa quando os sem-terra ocupam um latifúndio, reivindicando a sua desapropriação para fins de reforma agrária, ou com a implantação de um projeto governamental com a mesma finalidade. O assentamento é formado por um conjunto de lotes que são unidades familiares de produção (Fernandes, s/d). O conceito só parece na década de 60 no Brasil. Para os movimentos sociais que lutam pela terra, assentamento é sinónimo de terra conquistada. Os assentamentos são diferentes entre si: uns podem ter 20 famílias outros 600, assim como diferem nas características regionais, na distância dos mercados e na qualidade da terra (Harnecker, 2004).

[164] Órgão responsável pela política agrária e fundiária rural no Brasil.

assentamentos, a terra não foi dividida em lotes, mas sim em áreas específicas para cada cultura. Do total de 1.198 hectares, 60% é ocupada para a produção de alimentos. O restante foi transformado em terrenos residenciais e uma área foi conservada como reserva ecológica, com mata nativa. No dia 24 de Julho de 1988, 60 famílias (35 das quais do MST e 25 famílias do município) de várias partes do oeste do Estado ganharam a posse da terra, fruto de uma onda de invasões de fazendas, desencadeadas em 1985 pelo MST, nos municípios de São Miguel do Oeste e Abelardo Luz.

Figura 3
Mapa do Estado de Santa Catarina, Brasil



Fonte: www.guianet.com.br

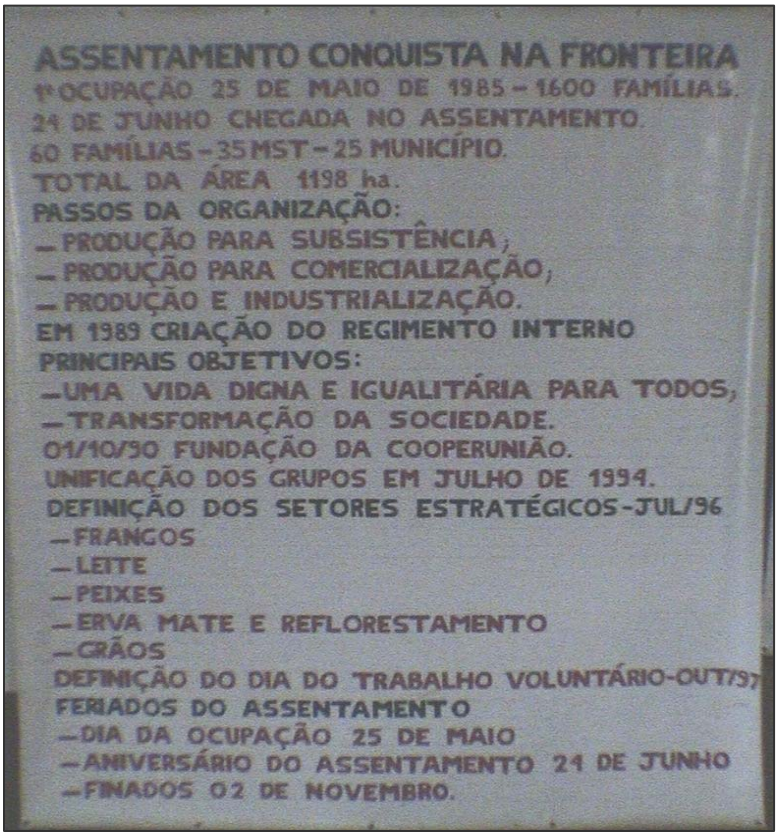
«Fomos recebidos pelos Markus Dreyer, um dos responsáveis do Assentamento para receber as visitas e pelo sector de controlo e custos da Cooperativa. Reunimos no espaço de reuniões e festas do Assentamento e Markus conta a história do Assentamento:

- No 25 de Maio há uma primeira ocupação de terra em Santa Catarina. Na época cerca de 1600 famílias se organizaram e fizeram a primeira ocupação de terras no Estado. Uma parte das famílias que vive hoje aqui … muitas são oriundas daquela ocupação. E então, naquela época houve um tempo, começou a assentar umas famílias... por exemplo a ocupação foi em Maio, no mês de Agosto já tinha algumas famílias assentadas. (…)

Na época em que na organização interna no acampamento se dava prioridade às famílias que tinham mais filhos, os primeiros que iam prás terras eram aqueles que tinham mais filhos, os mais idosos, prá eles os mais novos iam ficando. Como isso, as famílias que tão aqui hoje elas ficaram três anos e um mês acampadas, só que constantemente lá no acampamento, você tinha informações dos companheiros que tinham sido assentado. Só que todas as informações vieram negativas, que eles não estavam se dando bem na terra em função de resolver o conflito com aquela terra.

Ali na reforma agrária está escrito bem claro que o Governo tem que financiar terra, tem que financiar... é... escola, estrada, assistência técnica e nada disso aconteceu. (…). Então, nesse período de três anos... (…) nasceu

a ideia de trabalhar colectivo, se entendia que trabalhar no colectivo era melhor e ia ser mais fácil resolver os problemas. Vamos ver o quadro…é a história (…).» (Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).



No início foram vários os problemas enfrentados pelas famílias: a ausência de condições e a escolha das famílias que iriam integrar o Assentamento. Segundo Markus:

«- *Aqui no início, a forma que eles fizeram para seleccionar as 25 famílias, porque era tudo pessoal da direita, prefeitura de direita, sindicato dos trabalhadores e tal, eles faziam de tudo prá dá errado também. Então eles mandaram em cada comunidade do interior escolher duas famílias para virem para o assentamento, (…). Então teve comunidades que escolheram melhor Sem Terra, por exemplo na comunidade de S. Pedro, tinha uma família boa, um cara trabalhador, caprichoso e tal, não tinha terra, então a comunidade entendeu – vamos dar a vez prá esses, esses merecem; Como tivemos três casos que as comunidades escolheram quem estava incomodando na comunidade; tinha o cara que brigava nas festas, nos bares e que ainda roubava galinhas e coisas parecidas, então a comunidade prá se livrar: "o teu lugar é lá no assentamento" (…). «Tinham que ficar famílias que quisesse trabalhar no colectivo, quem não quisesse o colectivo, então não podia ficar. Então era duas realidades: o pessoal do Movimento Sem Terra e o pessoal do município. O pessoal do Movimento Sem Terra já tinha uma caminhada de 3 anos e pouco, quer dizer, já se conhecia, já tinha*

> *uma discussão e tal. Enquanto o pessoal do município nem sequer se conheciam, não entendiam nada do movimento, de reforma agrária, de nada*!» (Markus, Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).

Os dois grupos dividiram-se numa fase inicial, estabelecendo os Passos da Organização com metas a curto, a médio e a longo prazo. Ou seja, evoluir desde a produção de subsistência "*o jeito era produzir alimento prá matar a fome, porque a gente tinha passado muita fome, muita necessidade"*(Assentado que trabalha no frigorifico de aves do Assentamento) até à industrialização da produção. Em 1989 criaram o Regimento Interno e os seus principais objectivos de forma a estabelecer as regras no Assentamento e que visa um objectivo mais amplo, a transformação da sociedade, que é uma dimensão explícita nos princípios da educação do MST (Dalmagro, 2002).

> *«- Nesse regimento existem regras e normas para aquilo que você imaginar, menos religião e política partidária, duas coisas assim que não pode estar em regime! E os principais objectivos aqui é uma vida digna e igualitária para todos, quer dizer que todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres, e a transformação da sociedade. Transformação da sociedade, lidar com os nossos liberados, aqueles que vêm aqui, como vocês que chegaram e tudo, essas coisas e tal!*"» (Markus, (Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).

Na década de 90, o MST funda as cooperativas e em 1990, no Assentamento Conquista na Fronteira, fundam a Cooperunião - Cooperativa de Produção Agrícola União do Oeste Ltda. A unificação dos grupos acontece em 1994 o que, segundo Markus, resulta da "*própria conjuntura [que] foi forçando a unificação, por exemplo, se a colhedeira e os tractores porque não hão-de estar junto? E se as máquinas estão juntas, porque é que a lavoura não é junta e tal*". Em 1996, estabelecem os sectores estratégicos de produção: o frango, o leite, os peixes, erva-mate e reflorestamento e grãos (milho e soja). As crianças também trabalham na Cooperativa e, segundo Arenhart:

> o estatuto interno da Cooperunião prevê a inserção das crianças no trabalho da cooperativa a partir dos 12 anos de idade. Não é uma obrigatoriedade, mas essa cláusula passa a ser assumida, apoiada e até incentivada pelos pais, visto que a não-inserção no trabalho, aos 12 anos, representa a desobrigação

da Cooperativa em arcar com as despesas referentes aos materiais escolares do(a) referido(a) estudante" (2003: 69).

A organização tem vindo a ser modificada no tempo. Segundo Markus:

«*Na verdade a gente já passou por várias formas de organização. Todo o ano quando tiver necessidade, nós fazemos a avaliação da organização. O que deu certo e o que deu errado a gente vai acertando. Mas enfim, a forma que nós tamo organizado hoje é essa* – aponta para o quadro onde está o esquema da organização interna.» (Markus, Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).



A Assembleia é a instância máxima, é onde tudo se decide e se aprova, com a participação de todas as pessoas que trabalham.

«*A partir do momento em que começa a fazer parte da produção do trabalho, já tem o direito de participar das reuniões e assembleias. E nós também temos assembleia cada 15 dias, ao Sábado nós temo assembleia, no Sábado a seguir fica, noutro Sábado, assembleia e assim vai andando tudo! E a gente faz assembleia mesmo não tendo nada prá se aprovar, você faz assembleia às vezes só para dar os informes. Ai todas as instâncias e sectores informam a assembleia do que tá sucedendo! Por exemplo a próxima assembleia vou ter que falar de vocês que tão aqui! Eu tenho direito de saber o que é que os outros estão fazendo, e eles têm direito de saber o que é que tá... ainda mais quando se trata de visita que é uma coisa mais especial, então o povo quer saber o que é que tá acontecendo aqui* – explica o Markus» (Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).

Como podemos constatar, a informação e a sua partilha são factores essenciais para o MST e para a sua organização interna. Destas práticas, nas quais as crianças estão integradas, decorre da ideia de que as aprendizagens são elementos integrantes das práticas sociais (Lave e Wenger, 1991) e são elementos constituintes da participação.

O Conselho Fiscal é formado por seis pessoas, três efectivos e três suplentes, que fiscalizar todo o funcionamento da cooperativa: o regimento, o planeamento, o património, etc.

A Direcção Colectiva é formada por catorze pessoas e subdivide-se no Conselho Director: cinco pessoas distribuídas por vários sectores - Produção, Controles e Custos, Comercialização, Finanças; e no Conselho Social e Político - nove pessoas que administram politicamente a Cooperativa. A sua função é administrar a Cooperativa economicamente. Estão organizados por equipas de trabalho e cada uma é responsável por um sector: gado leiteiro (catorze pessoas); apicultura, peixes, suínos e aves; lavouras (cereal, milho, soja, feijão), oficina das máquinas, secador e armazém; frigorífico; subsistência (são trinta e nove pessoas, a maior equipa, porque são responsáveis por produzir os alimentos de consumo e responsáveis pela Ciranda Infantil); pomar, a erva-mate e o reflorestamento; e a equipa 7 que é a equipa da construção (cinco pessoas). Cada equipa tem um coordenador que, em conjunto, formam o Sector de Produção. Dentro da Cooperativa existem três Comissões: da Saúde, do Desporto (responsável pelo desporto e lazer a partir dos *lucros de base* ou *lucros de discussão*) e a:

> «- A Comissão da Educação *prá cuidar da nossa educação dos nossos filhos aqui, desde a creche até não sei onde... até à faculdade e tal! Aqui no Assentamento como vocês já virem que aqui funciona só o privado, depois eles estudam fora. Mas a escola prá nós, a educação não é uma coisa separada, prá nós é um sector da cooperativa e de certa forma toda a comunidade participa na educação. Por exemplo, as crianças trabalham com os professores, trabalham com temas geradores. Quem discute os temas geradores convoca... quer dizer nós discutimos o que é que nós vamos ensinar aos nossos filhos, de que forma e tal; Então dependendo também de que é o assunto também tem outras pessoas que vão lá na escola dar aula e não só os professores. Por exemplo um dos temas desse ano era a semente... então quem sabe plantar a semente são os técnicos*» (Markus, Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).

Segundo Souza há uma tensão entre as ideias veiculadas pelo MST relativamente a um dos seus princípios filosóficos[165] da educação que é o da transformação social e a realidade vivida nas escolas dos assentamentos rurais: "precariedade de materiais bibliográficos e de formação de professores, e outra, expressa na riqueza de temáticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula" (2002: 156), como explicou o Markus. Ainda segunda a autora, a ampliação do número de assentamentos rurais na década de 90 levou o MST a um fortalecimento da luta pela escola e pela formação de profissionais de educação.

As crianças também integram as equipas de trabalho, como elas próprias referem assim que se apresentam:

> *«Uma das crianças levanta-se e apresenta-se:*
> - [Não se entende o nome] *7 anos! – risos.*
> *– Ele tem apenas 4 anos* – diz o Jorge.
> *- Eu sou Jonas, 9 anos e estudo na 4ª série e minha equipa é limpeza.*
> *- Meu nome é Milena, a minha equipa é limpeza.*
> *- Tenho 6 anos, minha equipa é subsistência, tenho 6 anos* – diz um menino.
> *- Meu nome é Tiago, tenho 10 anos e minha equipa é subsistência.*
> *- Meu nome é Marcelo, tenho 8 anos, estudo na 3ª série e minha equipa é subsistência.*
> *– Meu nome é... [não se entende] minha equipe é limpeza.* Diz uma menina.
> *– Meu nome é Kidauana, tenho 4... 5 anos e eu moro em Adelaide e eu...*
> *- Tá visitando aqui hoje, tá visitando!* – diz a Professora.
> *- Meu nome é Sónia Mara, tenho 5 anos, estudo no prézinho e minha equipe é subsistência.*
> *- Eu sou Marines, trabalho de manhã... me chamam de Mar, e de manhã eu trabalho com 2ª e 4ª série, de tarde com 1ª e 3ª- diz a Professora.*
> *- Tenho sete, estudo na 2ª série, minha equipe é subsistência-* diz uma menina». (Transcrição de Vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

[165] Os princípios filosóficos da educação no MST são: "a Educação para a transformação social; a educação aberta para o mundo, aberta para o novo; educação para o trabalho e a cooperação; a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana e a educação como processo permanente de formação/transformação humana". Os Princípios Pedagógicos da Educação no MST: "relação permanente entre a prática e a teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática. Auto – organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras; Atitude e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais", in http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar3.html (último acesso em 22 de Setembro de 2006.

A identidade das crianças, como podemos constatar, está também associada à função que desempenham no Assentamento. A educação e a formação do MST baseiam-se na experiência de organização do trabalho e na vida de forma colectiva (Dalmagro, 2002), onde a questão da participação é promovida, como podemos observar no seguinte excerto:

> «- *As crianças participem em tudo...* – diz o Edson e a Bruna.
> - *É importante que as crianças participem e porquê?* – pergunto.
> - *Prá ele se desenvolver mais rápido, prá ter consciência, prá ajudar a ter uma vida melhor!* - responde de *imediato* o Jorge.
> - E o que é isso de participação das crianças? – questiono.
> - *Nós aqui nós participamos do movimento Sem Terra… É o movimento porquê, nós sabemos quê o movimento é importante prá nós!...oi…Catarina…A minha equipa é, cada equipa tem o seu coordenador, né, e tem o coordenador geral e os dois coordenam todo o geral!* – explica o Jorge. Estamos todos sentados no chão e as crianças estão cada vez mais perto de mim. As meninas começam a mexer-me nos brincos e a "pentear-me". De vez em quando riem-se todos…presumo que seja dos penteados.
> - *E fazes o quê?* – pergunto ao Jorge.
> - *Limpeza, então não é! A limpeza …varrer a sala, apago o quadro, arrumo os chinelos, arrumo as cortinas é... uso os panos, ajunto o lixo, levo o lixo prá casinha do lixo, varro o pátio, ajunto o lixo no pátio da escola e ajudo as equipas à melhorar!* – responde.
> - *Eu também sou da limpeza!* - dizem o Edson e a Milena.
> - *Subsistência…eu* – dizem a Josi e a Bruna.
> - *Subsistência… e … e varrer a sala, arrumar as estantes, secar a louça, hum, deixa eu ver, secar os copo, e às vezes quando as equipa vão fazer a mística e quando é o hino*! – diz o Tiago.
> - *E eu e arrumo os cartazes, arrumo ali os dois armário ali atrás, preparo a mística!*[166] – diz o Marcelo.
> - *O que é a mística*? – pergunto.
> A Josi tenta explicar o conceito, mas sente *dificuldade* e desiste.

[166] São vários os significados atribuídos ao termo "mística". Podemos dizer que aquele que mais se aproxima ao sentido apropriado pelo MST, é o de crença ou sentimento arraigado de devoção a uma idéia, causa, clube, etc. À semelhança do teatro, são dramatizados temas relacionados à história do MST com as lutas históricas e mundiais travadas em prol da libertação dos povos de sua condição de opressão. Assim, são componentes dos actos místicos a celebração dos mártires que sucumbiram na luta pela revolução, músicas, símbolos, gritos de ordem, que compõem cenários e enredos capazes de criar uma atmosfera que carrega subjectivamente sentimentos de devoção, força e identificação pessoal com uma causa colectiva. A mística está presente no Movimento de diversas formas: materializa-se nos símbolos (bandeira, pôsteres de mártires revolucionários, camisetas, bonés, livros do MST, produtos da Reforma Agrária, etc), pelas músicas do MST, pelos gritos de ordem, pelas ocupações, marchas, e pelas encenações intencionalmente pensadas e organizadas para tematizar alguma situação que envolve a luta do Movimento. Arenhart identifica dois sentidos principais: "a mística como fonte de aprendizagem e a mística enquanto expressão. (…) Dessa forma, as crianças vão aprendendo o que compreende o ser Sem Terra, vão construindo sua identidade de Sem Terrinha" (2003: 92). Para saber mais sobre o assunto cf. Castells (2002).

> - *É, mística é igual a apresentação falando, é, tipo apresentando como é que foi a nossa luta, como é que foi que nós conseguimos ter essa escola e também fizemos a mística como se fosse os produtos que nós produzimos aqui na escola!* – explica o Jorge.
> - *Já são 5 horas e agora nós vamos ter que fazer os serviços e se vocês querem acompanhar?* – pergunta o Jorge.
> Respondo que sim, mas não entendo o que vão fazer. O Jorge começa por distribuir as tarefas que têm que ser feitas pelas crianças da equipa de limpeza. O Jorge coordena, o Edson varre o chão, a Bruna limpa o quadro e o Tiago passa com um pano no chão. Puxam o lustro ao chão com panos nos pés, começam a imaginar que a vassoura é um cavalo e cantam: "*faz calor no inverno e frio no verão... os peixes morrem nos rios... tudo o que se planta agora o tempo lhe atribui uma aparente paz. Onde a chuva caía quase todo o dia, já não chove nada... que será desse planeta azul? O rio que já quase secou, já está quase sem vida, parece que chora o triste lamento das águas a ser devastada*"» (Nota de campo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

Em estudos mais aprofundados, teórica e empiricamente, sobre a questão da participação das crianças, será necessário ter em conta a idade, o género, o grau de pertença e de participação dos pais ao MST, o tempo de permanência no assentamento ou no acampamento, o local de origem da família, entre outras, porque são dimensões importantes a considerar quando falamos em participação das crianças do MST. Nesta investigação centramo-nos nos discursos das crianças, não considerando todas essas dimensões. No entanto, consideramos fundamental que em futuros trabalhos essas dimensões sejam consideradas.

A constituição das equipas e as funções que cada criança tem são mudáveis e flexíveis. No início do ano são definidas as equipas e cada criança escolhe onde quer ser integrada. Cada equipa é constituída por um coordenador, um vice-coordenador e um secretário. A cooperativa das crianças na escola realiza quinzenalmente uma assembleia-geral onde são avaliados os trabalhos e se faz o planeamento das tarefas. Face ao não-cumprimento de uma tarefa, as crianças apontam em conjunto uma sanção, por exemplo, fazer um cartaz ou plantar uma árvore.

A cooperativa das crianças difere da dos adultos porque não tem o carácter de produção para fins lucrativos. Desse modo, é mais baseada na organização e no trabalho colectivo como forma de conceber a gestão escolar (Arenhart, 2003).

Ainda relativamente à organização interna, no que diz respeito aos salários, a sua base é a de "*quem trabalhou mais, vai receber mais, quem trabalhou menos vai receber menos*", como afirma Markus que exemplifica como se obtêm os salários:

«- *É na verdade a gente não achou a forma certa, a forma correcta até agora, porque depende do trabalho. Tem criança de 12 anos que faz a mesma coisa de um adulto, mas é o que se tem, eles ganham a metade só (50%); aí o que tem 13 e 14 anos ganha 60% do salário; quem tem 15 e 16 ganham 80% das horas trabalhadas; a partir de 17 para cima passa a ganhar 100%. Aí por exemplo o cargo de gados, digamos, então a partilha dos animais é feita a divisão da carne pelas partes. Por exemplo, a minha parte dá 10kg, daí a minha esposa vai dar 5 kg; e porquê 5 kg? Porque ela só trabalha meio período! Nessa mesma família que ganha 80%, também só trabalha meio dia, meio dia estuda, então aqui também daria 4 kg, a de 60% daria 3 kg, ali a de 50% daria 2,5 kg – faz a soma dos valores que resultam em 24,5 kg. Só que tudo isso aqui – o valor correspondente a 24,5 kg – vai ser marcado na ficha de cada família. Mensalmente a cooperativa faz um adiantamento em reais e eu e a minha esposa o mês passado ganhamos isso aqui 138,00 reais em dinheiro. É pouco, né? Só que aqui já está descontada toda a alimentação. (…) a cooperativa banca todas as despesas de transporte e material (…)A saúde também a cooperativa banca as despesas prós remédios e essas coisas e tal. O esporte, nós também temos cada 15 dias sai para jogar futebol, jogar bola, também a cooperativa paga o transporte e se a gente vai paga a alimentação, o almoço e tal! Aqui também as festas que a gente faz aqui, aqui se faz muitas (risos).(…) E daí todos os salários são considerados iguais, desde o presidente da cooperativa até aqueles que fazem o trabalho mais simples, né? É, o valor é o mesmo. Nós temo o vereador, por exemplo, ele já foi eleito agora pelo 4º mandato, ele ganha hoje 7.700 reais por mês. Esse dinheiro não é dele, esse dinheiro foi o caixa que veio conforme nós ganhamo. As professoras também são pagas pela prefeitura, o dinheiro que elas recebem não é deles, também foi o caixa, eles ganham também conforme nós ganhemo!»* (Markus, Assentamento Conquista na Fronteira, 14 de Julho de 2005).

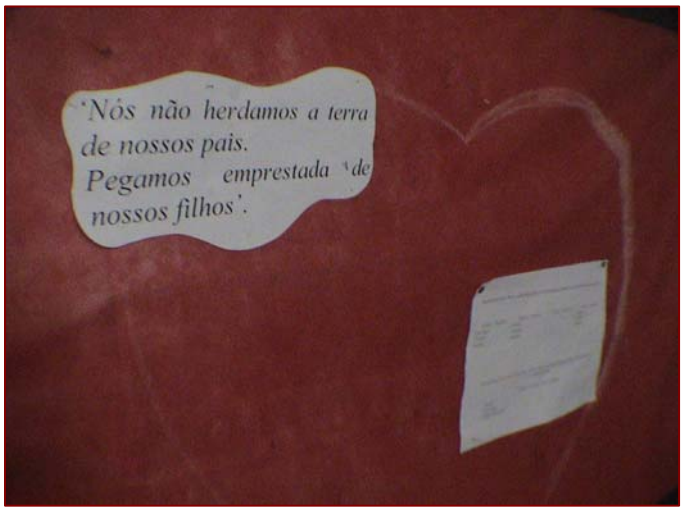
Crianças do MST

Viver num acampamento ou Assentamento do MST é uma marca das crianças Sem Terra. As suas trajectórias de vida, as suas identidades e os seus discursos mostram-nos precisamente essa marca. Podemos afirmar que a pertença a um movimento social apresenta-se, segundo Arroyo, como uma *vivência existencial tota*l, ou seja, "os sujeitos se encontram o tempo inteiro presentes (inclusive porque moram ali); trazem suas marcas identitárias como geração, gênero ou etnia; participam de uma luta que tem sido por condições elementaríssimas de vida" (2000 *cit in* Correia *et al*, 2004:7) Trata-se de um processo de aprendizagem que se vai fortalecendo com a idade. Pela análise dos discursos das crianças vamos entendendo esse processo.

Consideramos que as crianças Sem Terra não são um grupo homogéneo. Ser criança sem-terra, no extremo-oeste de Santa Catarina, é diferente de ser criança no

nordeste, ser menino e ser menina; a idade, a etnia, as experiências sócio-culturais, e outras, são dimensões que as diferenciam entre si. No entanto, a observação e o trabalho desenvolvido com as crianças do Assentamento e no Acampamento no Estado de Santa Catarina permitem-nos afirmar que há elementos comuns a estes grupos de crianças: viverem em meio rural, pertencem à classe trabalhadora e fazem parte do MST (Dalmagro, 2002; Arenhart, 2003), o que influencia a sua identidade, os seus discursos e as suas produções, como veremos.

> «Chegamos à sala de aula e as crianças estão a brincar. Chama a atenção o facto de estarem descalças, apesar do frio enorme que sente. Markus explica que é o dinheiro é pouco. Jonas, umas das crianças diz que temos que tirar os sapatos porque são elas que limpam a escola. Tiramos os sapatos que ficam na parte de fora da sala. É uma sala ampla e nas paredes vêem-se elementos alusivos ao MST, à luta camponesa e trabalhos das crianças. A sala é de madeira com alguns armários, também eles em madeira, várias caixas de plástico verdes e um quadro onde se pode ver, por exemplo, Che Guevara e onde se pode ler "EL CHE" e cartolinas com frases, como as seguinte:



> Apresentamo-nos e explicamos o objectivo do trabalho. Marines, que é professora assentada, apresenta-se assim como as crianças. A primeira dificuldade: riem-se quando começo a falar e dizem que não me compreendem apesar de responderem ao que lhes pergunto. Riso geral.
> Encontram-se poucas crianças. Markus explica-me que há poucas crianças no Assentamento porque a vida é muito difícil e portanto as famílias têm poucos filhos. O Jorge (11 anos) assume a liderança do grupo. Levanta-se e começa a fazer-me perguntas:
> - *Ah…Catarina, os portuga também brinca?* – pergunta.
> - *Os portugueses! – digo*. E todos se riem. E começam todos a tentar imitar o meu "sotaque".

- *É a mesma coisa!* – responde o Jorge olhando para os outros e piscando o olho.
- *Não é não!* – digo e rio-me (…).
- *É, eles queriam ter o comando do Brasil!* – diz o Jonas.
-*É?* – pergunto.
- *É! Isso eu sei!* – diz *rapidamente* o Jonas.
- *Mais? O que sabem mais sobre Portugal?* – pergunto.
- *Que lá moram os portuga!* – diz o Jonas e riem-se.
As crianças começam todas a falar ao mesmo tempo. (…).
- *E falam esquisito!* – diz o Jonas.
- *Ah, eles invadiram as terras aqui do Brasil, do sítio, e queriam dominar o Brasil!* – diz o Jonas.
- *Em 1500! Eles vieram e num outro dia eles começaram a atacar os índio! Eles começaram a dar presentes e noutro dia eles começaram a atacar os índio! Atacaram! E daí foi o homem aquele lá que disse: "Independência ou Morte"*[D. Pedro 1º no momento do grito do Ipiranga, em 7 de Setembro de 1822]. *Ele é que começou a fazer a Brasil, criar coragem prá nunca mais... prá fazer que nunca mais Portugal comandasse o Brasil!* – explica o Tiago.
- *E Portugal é dos países mais ricos!* – diz o Marcelo.» (Transcrição de vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

As crianças apresentam um discurso articulado com os princípios do MST e uma das características das crianças do Assentamento é a capacidade crítica e participativa face ao mundo, que se manteve em todo o trabalho desenvolvido. Para vários autores (Dalmagro, 2002; Souza, 2002; Alves, 2002), a educação no MST constrói-se de forma participativa em que os actores envolvidos, sejam eles adultos ou crianças, são sujeitos activos. Estas capacidades resultam da sua vivência num assentamento e acampamento, integrados num movimentos social, trabalhando, na sua participação nas lutas, nos encontros, nas assembleias, na escola e no estudo, entre outros. Dalmagro defende que "a cooperação e a identidade Sem Terra construídas pelos assentados indicam/propiciam a formação de uma consciência de classe e os estimulam a lutar por seus direitos, construir valores humanos, criar uma nova forma de viver em sociedade (2002:143).

A Escola atende crianças do pré-escolar até às séries iniciais do ensino fundamental, dos 4 aos 11 anos de idade.

Durante o fim-de-semana que passamos no Assentamento, as crianças mais velhas, que estudam durante a semana numa escola do município, convidaram-nos para reunirmos na casa de uma delas, que é filha da professora Marines. Foi o espaço onde se desenvolveram algumas das oficinas (pintura e desenho), conversas e brincadeiras.



Marines, a professora, explica que a conquista da escola *Construindo o Caminho* foi muito importante, desde 1989, e que são muitos os problemas que viveram e vivem actualmente: o financiamento por parte do município, a escolha dos professores que nem sempre é consensual, a gestão, os conteúdos, o nome da escola[167], o facto de as crianças serem poucas, o Município querer fechar a escola, entre outros. Afirma que a garantia do acesso à escola é das bandeiras principais do MST porque, historicamente, esse direito tem sido negado à maioria das populações que vivem no meio rural e *é uma conquista…é um projeto de uma proposta pedagógica diferente*. Para o MST *fazer uma ocupação da escola* é um desafio e a Pedagogia do Movimento considera que "a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela" (MST, 2001). Podemos afirmar que há uma intencionalidade pedagógica específica no MST (Alves, 2002). A aprendizagem política é uma marca destas crianças, e está presente no seu quotidiano e nos seus discursos, como poderemos observar em seguida:

> «- *São crianças Sem Terra* – diz a professora.
> - *O que é ser criança do Movimento Sem Terra?* – pergunto às crianças.
> - *Deixa eu pensar! … Ter uma vida difícil, tem que... lá no Movimento Sem Terra que lá é muito pobre, as crianças têm que estudar debaixo de sombra de árvore e não tem muito livro prá eles ler prá aprender mais e eles têm que passar por sérias dificuldades*- afirma o Jonas.
> - *Aqui*… – diz-lhe o Jorge.
> - *É que aqui nós temo, ah, nós temos livros, nós temos uma boa educação, uma boa escola, mas ai nós queremos continuar lutando! Prá ter uma vida melhor e ter uma vida.*

[167] Segundo Arenhart: "No caderno da Coleção *Fazendo Escola* a comunidade assentada conta que no início a escola era chamada pela prefeitura de "Tracutinga", visto que esse era o nome da comunidade antiga onde o assentamento é localizado. Após muita discussão a respeito de um nome que tivesse a ver com a realidade do novo assentamento, decidiram chamar a escola de "Construindo o Caminho". Porém, a prefeitura não aceitava essa indicação da comunidade e em seus documentos oficias continuava a usar o nome de "Tracutinga". Após muitos anos de luta os assentados venceram e a escola passou a ser denominada oficialmente como a Escola municipal *Construindo o Caminho"* (2003:76-77).

- *Assim, as crianças do movimento... as crianças, no geral, que tão no acampamento é uma realidade, aqui hoje é outra realidade!* – diz a Professora» (Transcrição de vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

«Fazemos uma oficina de pintura. As crianças da Ciranda juntam-se e a nós.
- *Ocupando a terra!* – responde.
- *Eu vou desenhar, é..., a escolinha...* – diz o Jonas.
- *Então me mostra o que você fez!* – diz a Professora.
- *Os barraco na ocupação de terra e vou desenhar, é... eles nas escolas de barraco; também vou desenhar, é... eles quando foram, é...acampar prá conseguir chegar aqui! Aqui eu fiz eles na ocupação, fiz os baracos, e depois eu vou fazer bandeira deles e vou fazer mais um monte de coisas!* – diz o Jonas.
- *Eu escrevi primeiro o MST!* – diz a Margarete, de 4 anos, *radiante*.
- *E o que é que é o MST?* – alguém pergunta.
- *Hi, tu me pegou! Não sei!* – responde.
- *Explica…* – diz o Jorge.
- *Como é que eu vou explicar o que é o MST?* – diz o Jorge.
- *Foi criado prá todos os trabalhadores ocupar tera, com uma boa alimentação, saúde, casa e ter uma vida digna! Passemo muita dificuldade! Eu passo, mas não há dificuldade*! – explica o Jonas.
- *O quê?* – pergunto.
- *A dificuldade passa pela minha mãe…Quando ela tá brava!* – diz o Jonas e riem-se todos. Há muito ruído de fundo. Não se percebe o que o Tiago tenta explicar. No meio das conversas perguntam-me insistentemente pelas palavras que são diferentes *do brasileiro* para aprenderem *a língua de lá* [Portugal]». (Transcrição de vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).








As crianças com menos idade não sabem ou têm muita dificuldade em explicar o que é o MST e o que é ser Sem Terrinha. São sobretudo as mais velhas a que assumem o protagonismo nos debates e nas conversas que temos sobre o MST.

Os desenhos feitos pelas crianças nas oficinas desenvolvidas mostram a influência do MST, a bandeira, por exemplo, está sempre presente, na maioria das vezes é o primeiro a ser desenhado, como uma afirmação da sua identidade, um elemento identificador e unificador do que é ser Sem Terra e ser Criança Sem Terra e as referências à terra, que está na raiz da formação do MST.

Identidade das Crianças Sem Terra

Quando nos referimos ao processo de construção da identidade das crianças do MST é necessária a articulação analítica entre a identidade dessas crianças, a posição que ocupam na estrutura objectiva das relações sociais característica do Assentamento e do MST e a dimensão simbólica que dá consistência a tais relações. As crianças através das suas experiências de vida, que se inserem numa multiplicidade de registos, imaginada e reflectida, produzem várias lógicas, representações e construções do mundo.

> «Sabemos que uns dias não chegam para compreender o que é o MST, a sua luta, as suas estratégias e reportórios de acção, nem tão pouco entender o que é ser criança Sem Terra. Conversamos com as crianças sobre essas dificuldades. O objectivo é tentar saber um pouco o que é o MST e o que é ser criança MST. Explicamos os objectivos do trabalho e mostramos as fotografias e os desenhos enviados pelas crianças de Barcelos para eles. Lêem algumas das cartas. Ficam muito entusiasmados e começam a fazer perguntas sobre elas. Contrariamente ao que estamos "habituados" não falam todos ao mesmo tempo. Esperam que um termine de falar. A pergunta mais insistente é se há MST em Portugal e se há crianças Sem Terrinha. Jorge, uma vez mais, pede para falar do MST e quer que grave para mostrar *às crianças por*tuga.
> - *Vou dizê as nossas dificuldades como enfrentar à policia, enfrentar fome, enfrentar frio e... aqui nós já pensava é, nós já queria terra, educação, saúde, moradia, a libertação e abrigo!* – aponta para um cartaz colocado sobre o quadro da sala com vários desenhos pintados. – *E também queremo ter, queremos ter um Brasil melhor, e aqui nós já vamos prá um acampamento que é uma moradia provisória que nós, não é... coisa... não é...* – explica.
> - *Definitivo!* – diz a Professora.
> - *Definitivo… nós fiquemos lá prá vida inteira! E nós lutamos prá ter uma vida digna, uma terra e passamo muita dificuldade. Até chegar aqui, nós* – vai indicando todo o caminho que está a descrever apontando para o cartaz, que vai acompanhando com o dedo e com o olhar - *fizemos e todos se*

reuniram prá e todos nós trabalhávamos em, trabalhamos em colectivo, é... faz tempo que nós chegamos aqui (indica no c*artaz* um desenho com vários figuras desenhadas que representam pessoas a trabalhar no campo em cujo título se pode ler "Roça Coletiva") - *Aqui nós produzimos um montão de coisa, conseguimos a escola, conseguimos tudo o que nós sonhamos, principalmente, saúde, moradia e ter educação prás crianças. E só…*– diz o Jorge e ri.
- *Sem Terrinha*- diz o Jonas..
- *Sem Terrinha é... os... as crianças que algum dia vão ir prá um acampamento, vão lutar para ter terra, vão lutar que nem pessoas grande, que nem os seus pais!* - afirma o Jorge.
- *E qual é...* – ia começar quando a Professora me interrompe e diz:
- *O pai e a mãe tendo um tecto, a criança continua sendo Sem Terrinha...*
- *É!* – repete o Jorge.
- *Porque nós vamos lutar ainda, porque sendo Sem Terrinha não é só quem não tem terra, porque a gente tem que ter mais do que a terra, a gente tem que ter saúde, moradia, educação, por isso que a gente é Sem Terrinha! Os Sem Terrinha é filho dos Sem Terra, mesmo o pai e a mãe já terem conseguido a terra. A gente quer mais do que a terra, quer saúde, educação, lazer… enfim, por isso a gente continua lutando, por isso que a gente continua sendo Sem Terrinha! Ter uma identidade nossa, não é?* – diz a Professora.
- *E algumas pessoas, é, também saem do assentamento só que não porque não gostou, prá, e outras em outros acampamentos prá ajudar a dar força prá conseguir uma terra* – continua o Jorge.» (Transcrição de Vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

Umas das características mais marcantes nas crianças sem terra é a questão do movimento, ou seja, há uma relação entre a própria dinâmica do MST e a formação da identidade das crianças. Segundo Arenhart, "ao mesmo tempo, não estando fora do contexto de uma sociedade desigual e excludente, trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver em baixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe" (2003: 28). A identidade materializa-se nos diversos momentos da vida das crianças, através da sua participação nas actividades de organização interna, nas interacções familiares, outros os outros assentados ou acampados, com o MST, e manifesta-se quando as crianças no sentido das suas acções (Alves, 2002), como as próprias crianças afirmam:

«- *O hino [*ver anexo 15*] que vocês cantaram há pouco para mim...* – digo.
- *O hino é tipo uma música que fala nele e todo ele fala sobre o MST, fala sobre as nossas dificuldades*...- responde o Marcelo.» (Transcrição de Vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

«Hoje é sábado e vamos a casa da professora Marines ter com as crianças. Quando chegamos estão aproximadamente quinze crianças. São as crianças que estudam fora do Assentamento (11-16 anos), umas sentadas na varanda da casa, outras jogam descalças à amarelinha (macaca) e os meninos a ouvir música rock. Olham para nós e, antes que digamos algo, dizem que temos que fazer uma brincadeira. Temos que sentar na cadeira colocada no meio da roda que as crianças formam e fazer de conta que é uma mota. Depois vão pedindo para imaginarmos várias situações e fazer alguns barulhos. Riem-se imenso. Tenho a sensação que estou a ser posta à prova. No fim dizem que pra eles a cadeira é uma vaso sanitário (sanita) e riem imenso. Começam logo a fazer perguntas…passámos na prova.
- *Conta de Portugal?* – pergunta-me o Volnei.
- *Mas o quê*? – fico *baralhada* com tantas perguntas que começam a fazer.
- *Vivem em prédios? Tem árvores? Tem barulho!* – diz o Cléber.
Mostro os desenhos e as cartas das crianças de Barcelos e fotografias. Mas não se mostram muito interessados sobretudo porque não são "diferentes".
- *São iguais que nós*…- diz uma das meninas *surpreendida*.
Começam a fazer imensas perguntas.
- *Devem ser alegres como nós! Sabem de nós?* – pergunta a Arquidauana.
- São…e disse-lhes que vinhamos…*mas não temos MST* – respondo.
- *Criança Sem Terra e as outras…é igual… é tudo crianças, todas brincam, nê? Estuda e… conseguir um futuro* – diz o Volnei.
- *É…São…há muitas meninas? Lá… com namorado? …Vou mandar pra elas uma carta* – diz o Clauber. As meninas vão para dentro de casa… *chateadas* com a afirmação dele e dizem que vão fazer "*lembranças*" para mandar para Portugal "*como elas fizerem com nós*"» (Transcrição de Vídeo, Casa da professora Marines, 16 de Julho de 2005).

«As meninas pedem a câmara de filmar para fazerem entrevistas umas às outras. Depois de explicar o funcionamento da câmara elas afastam-se. Fico sentada com os meninos que querem saber mais sobre as meninas de Portugal. O visionamento das entrevistas foi feito já após a saída do Assentamento.

A forma de como as crianças em grupo planearam a prova e a decisão do que fazer e como, é uma marca deste grupo. Estão habituados a trabalhar em grupo e a tomar decisões. A questão da idade é, aqui, uma vez mais preponderante porque são sobretudo as mais velhas que o fazem.

Contam-nos o "choque" e a diferença da escola no Assentamento e a escola municipal. Quando vão estudar nas escolas municipais são alvo de discriminação das outras crianças não assentadas, porque as consideram *baderneiras e vagabundas*, como afirmam algumas das crianças. São sobretudo questões como a falta de civismo, como por exemplo, sujarem a sala de aula e de desrespeito pelas funcionárias das escolas, como as merendeiras, que as crianças do Assentamento mais criticam nas outras

crianças. Dizem-nos ainda que posteriormente *nós fazemo grémios e somos melhores…estudemos mais,* diz uma das meninas. Face à questão das razões que as crianças apontam para isso acontecer, respondem que é porque vivem no colectivo, como também podemos constatar no seguinte excerto:

> «- *Faz uma pergunta!* – diz a MCR[168] .
> - *Como você acha o assentamento?* – pergunta a ENT.
> - *Ah, eu acho que é assim: é muito organizado, as pessoas se respeitam, tem muita amizade, carinho, responsabilidade!* – diz a MCR.
> - *Você acha bom o colectivo?* – pergunta a ENT.
> - *Com certeza, assim que nem... os outros que não são colectivo, eles podem dizer que são pobre, trabalham duro prá ganhar o seu dinheiro, prá sustentar a sua família!* – diz a MCR.
> - *Você acha bom as pessoas que vêm fazer estágio prá morar no assentamento?* – pergunta a ENT.
> - *Com certeza, assim que nem, alguém vem assim fazer estágio, daí pode ser um que não gosta do colectivo, daí não dá certo!* – afirma a MCR.
> - *Você acha bom que esse pessoal ai vieram de Portugal?* – pergunta a ENT.
> - *Com certeza, a gente aprendeu muita coisa com ele…as crianças que nem nós lá de Portugal…como é…Barcelos…pensava que eram diferentes…mas não…e nós ensinemos também algumas coisas. Fizemos muita coisa legal! Catarina é bem legal.* – diz a MCR.
> - *Você gosta de fazer lembranças assim prós seus amigos, prá pessoas que você não conhece, lá de Portugal?* – pergunta a ENT.
> - *É…são que nem a gente…a escola é bem legal* [Escola da Mámoa, Barcelos, Portugal] *são iguais [*e mexe no rosto*]*.
> - *Sim, que daí a gente se comunica por alguma coisa! Sim!* – responde a MCR» (Transcrição de Vídeo, Casa da professora Marines, 16 de Julho de 2005).

Podemos afirmar que, de um modo geral, as crianças afirmam-se por "fazer parte" do MST, o que leva a uma reflexão e a um questionamento sobre o "eu" e o "outro" em relação os seu modo de vida, aos valores e práticas, como podemos observar nos diálogos seguintes:

> «- *Você achou legal enquanto Sem Terrinha?* – diz a ENT.
> - *Sim, eu acho legal porque eu assim Sem Terrinha vendo muita coisa, tem muitas brincadeiras e assim a gente vai cultivando a nossa vida, por a vida de estudante, a vida dos Sem Terra, que nem nossos pais cultivaram muitas terras para poder estar nesse assentamento cultivado!* – afirma a MTB.
> - *Porque aqui, hum... aqui a gente produz bastante, nós temo uma escola e eu gosto muito de morar aqui!* – diz a MRC.
> - *Você achou legal ser projecto dos caras que fizeram esse assentamento?* – pergunta a ENT.

[168] Na maioria das entrevistas realizadas pelas crianças não se consegue identificar as caras das mesmas, apenas as vozes e os pés. Desta forma optamos por colocar siglas para difernciar os diálogos das crianças.

- Eu acho legal, porque as pessoas estão em casas derrubadas, né?, agora estão com casas novas, estão construídos todos! – diz a MTB.
- Você gostaria de morar num assentamento que não fosse colectivo? – questiona a ENT.
- Não, eu não gostaria porquê é muito ruim, eu me acostumei nesse assentamento, é muito difícil nos outros assentamentos pelo que eu penso! – diz a MTB.
- E como é que é ser Sem Terrinha? – pergunta a ENT.
- Ser Sem Terrinha é uma coisa legal e óptima para minha vida! – responde a MTB.
- E quando você ser grande, você vai continuar assim Sem Terra ou vai prá cidade, não vai mais ser Sem Terra? – diz a ENT.
- Eu quero continuar sendo Sem Terra como os meus pais foram, e todo esse assentamento foi assim cultivado uma terra boa! – diz a MTB.
- Você gostaria de morar na cidade? – diz a ENT.
- Não, não gostaria porque tem muita poluição e muitos carros, assim, muito estrupos e muita violência! – diz a MTB»(Transcrição de Vídeo, Casa da professora Marines, 16 de Julho de 2005).

Alves (2002) afirma que as crianças passam a viver experiências colectivas com uma ampla diversidade de pessoas de diferentes origens e trajectórias que se identificam entre si a a partir de um objectivo comum.

O que as crianças Sem Terrinha dizem sobre os Direitos da Criança

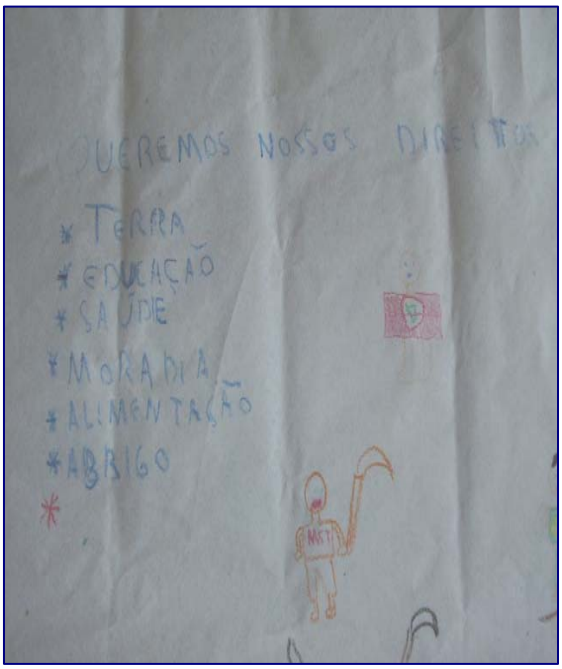
Numa das sessões com estas crianças mostraram-se as fotografias do painel de plasticina e dos jogos dos DC realizados pelas crianças de Barcelos e os painéis de pintura realizados pelas crianças de Florianópolis e explicamos que temos trabalhado a temática dos DC. As crianças do Assentamento dizem que também trabalham os DC na escola, nos Encontros[169] e que falam do ECA. Referem o direito a brincar como o:

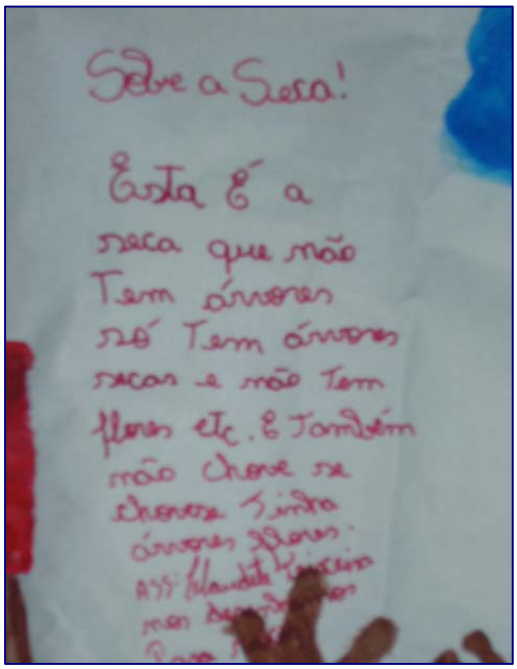
«- Direito que nós também quer…eles [as crianças de Portugal] *não quer terra, direito à terra?* diz o Jorge. As crianças olham entre si e consideram *estranho* esse facto.» (Transcrição de Vídeo, Escola *Construindo o Caminho* do Assentamento Conquista na Fronteira, 15 de Julho de 2005).

Como também referiu o trabalho de investigação desenvolvido por Deise Arenhart com as crianças desta escola, em 2003, quando aborda a questão os direitos, as crianças não referem especificamente os DC, a não ser o direito a brincar. Antes remetem, fundamentalmente, para as questões sociais e ambientais, bem visíveis em quase todos os desenhos realizados, como bem mostram os desenhos feitos pelo Jorge,

[169] Os DC foram o tema do Encontro dos Sem Terrinha em 2001.

Edson e Marcelo: "*Queremos nossos direitos: terra, educação, saúde, moradia, alimentação e abrigo*", ou seja, direitos colectivos.





Também as notas de campo dão conta da mesma realidade:

«A questão da seca foi várias vezes referidas pelas crianças, tanto do Assentamento como do Acampamento. Quando os desenhos das crianças do MST foram mostrados às crianças de Barcelos, assim como as fotografias e os vídeos a surpresa foi geral. A maioria das crianças de Barcelos disse que tinham alguma dificuldade em os entender. O que mais os chamou a tenção foram as condições de habitabilidade das crianças Sem Terra, sobretudo as do Acampamento. A Branca de Neve (Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das crianças de todo o mundo) depois de ver as fotos do Acampamento vem no intervalo ter comigo e diz-me "*vou pedir à minha mãe para mandar comida para lá*". Outra atitude curiosa foi as das crianças do 4 º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal, que "*coitados…vivem mesmo mal*…são mesmo pobres", diz a Catarina. A Kika quer saber mais sobre como eles se juntam [organizam]. Depois de verem os vídeos dizem que afinal também gostam de brincar como eles mas que não entendem alguns direitos que querem.
- *Uns sim…querem comida e casa* … - diz a Kika.
- *E escola…querem ir à escola como nós…ó Catarina…a Escola deles é boa* – diz *surpreendida* a Carlota ao ver a filmagem da Escola do Assentamento Conquista na Fronteira. - *Mas a outra é mesmo pobre e nojenta*…- diz sobre a Escola do Acampamento D. José Gomes.
Começam todos a rir numa das filmagens em que apareço em cima de um carro de rodas a brincar com as crianças do Acampamento.

- *São divertidos e alegres*… - diz o Jorge Ribeiro.
- *É…são iguais a nós e não*… - diz a Kika.
- *Como?* – pergunto.
- *Vivem diferente mas gostam de brincar, atão...* – diz o Mickey interrompendo a Kika que fica *aborrecida*.
- *São palavras complicadas - diz a* Catarina que coça a cabeça referindo-se à defesa do direito à transformação social e o direito a uma escola pública que as crianças do Assentamento referem no vídeo – *falam muito* - levanta-se e põe-se em bicos do pé de nariz *empinado*.
- *São como?* – pergunto.
- *Assim…tipo – volta a fazer a mesma postura…assim*
- *Convencidos* – diz o Amaro» (Nota de campo de 27 de Abril de 2006).

Segundo Dalmagro, a terra é considerada "como um símbolo de organização, representando a vida, o sonho realizado ou por realizar. O trabalho aparece como elemento educador e formador (2002: 137).

É aqui importante retomar a questão da cidadania e introduzir um outro debate, a questão da necessidade de que uma consciência da cidadania que não se restrinja a homogeneizar todos os diferentes como iguais. De certo modo, segundo Laningan (1988) a violência discriminatória é susceptível de ser polarizada entre duas práticas sociais: isolamento e confrontação. A confrontação com o "outro" pode exprimir-se de diversas formas: desde a violência à exclusão degradante a um certo modo de paternalismo bem intencionado e de acentuado recorte filantrópico. Ainda segundo o autor, para que a arrogância racionalista não tolde a relação com o "outro" é necessário uma revalorização de todos os saberes, mesmo os provenientes do senso comum e a aposta em projectos que cultivem o diálogo intergeracional e intercultural contrariando as sequelas do individualismo e do antropocentrismo e, acrescentaria, dos vários colonialismos pelos quais procuramos moldar o outro.

«As meninas convidam-me para dar uma volta pelo Assentamento. Continuam a filmar.
- *Você gosta de morar aqui, Neiva?* – pergunta a ENT à D. Neiva, uma assentada.
- *Meu Deus, eu adoro morar no Assentamento! É, aqui é o nosso futuro!* – diz a Neiva e ri-se.
(…)
- *Gostaria de morar em outro lugar?* – pergunta a ENT.
- *Não! Nem pensar! Porquê num outro lugar a gente teria que trabalhar individual e eu individual nunca mais! Ai, ai, ai!* – diz.
(…)
- *Já! Prá mim..., na verdade até que a gente tava no individual, a gente tinha aquela imagem que o Capitalismo, né?, é bom e tal, mas só que depois*

que a gente teve formação e a gente mostrou conhecer o movimento, a gente, nem pensar no individual; a gente agora é uma coisa que já passou, a gente tá agora no colectivo e quê, eu na verdade, eu e o meu esposo e meus filho, jamais eles pensam de sair daqui! Porque aqui é muito bom de morar e não quero desistir dessa luta! – responde.
(…)
- *Essa aqui é a minha casa! Vem Catarina…vem ver. Agora tem que tê a casa nova, que é um sonho da gente as casa. tô morando aqui nesse baraco, porquê é o projecto das casas que tão fazendo e daí eu mudei prá cá! Até a minha casa do sonho vai tar pronta, assim, eu vou podê entrar!* – diz a Quidora.
- *Têm todos casa lá em Portugal?* – pergunta a ENT.
- *Não…nem todos* – respondo.
- *E as criança?* – pergunta a MTB.
- *Aquelas com quem trabalho…as das cartas e dos desenhos têm* – respondo. Olham uns para os outros *desconfiados*.
- *Mas é país de primeiro mundo, nê? Europa…todos têm casa…* - diz a MTB.
- *Não… na Europa também há gente sem casa* – digo.
- *Lutaram que nem nossos pais* – pergunta a MTB?
A Neiva retoma o seu discurso:
- *E quanto às pessoas que a gente gostaria, né?, que tivessem essa oportunidade de ter casa, que seria um direito, né? de todos, né?, uma casa, um pedaço de tera prá trabalhar, né?, e que na verdade a gente trabalha também nessa linha também de dar formação prá outras pessoas prá irem à luta prá seguir em frente, né?*
Todas as crianças que estão ali respondem que sim, que é um direito.
- *É Neiva, aqueles que moram debaixo das ponte...* – diz a Margarete.
- *Pois é, isso é que eu digo, né?, eles deveriam... eles têm esse direito de ter a casa, de ter onde eles trabalhar! Só que na verdade até hoje os político que passaram num se importaram com isso e que na verdade a gente tem um presidente que ele até tentando, mas só que ele tá sendo impedido, né?, de fazer essa parte da... da... questão mais social, né?, das família*! – diz a Neiva.»

Para Dalmagro (2002), o trabalho colectivo é para os assentados, crianças e adultos, considerado como uma forma de organização superior à organização individual, mesmo que ela não se realize de forma plena.

5.5.1.2.Acampamento D. José Gomes (Chapecó – Santa Catarina)









Quando chegamos ao Acampamento dirigimo-nos à escola onde as crianças estavam reunidas com a professora e estavam a falar do MST. Já referimos a importância da educação para o MST que é visível no imediato, neste acampamento, porque é o único espaço que tem luz. A Escola Milton Santos é constituída por dois barracos de madeira com chão em terra batida, um para as crianças das primeiras séries e outro para as crianças mais pequenas.



«As crianças, entre os 5 e os 14 anos, dizem que querem fazer uma oficina de pintura porque raramente têm oportunidade de o fazer dada a escassez de material escolar no Assentamento. O Claudeinei chama-me para mostrar o que fez no painel:
- *É a assembleia* – diz o Claudinei apontando para a imagem que desenhou no painel.:
- *Vocês participam?* - pergunto
- *As vezes* – responde.
- *Alguma vez participaste?* – pergunto-lhe, mas não me entende.
- *Alguma vez você participou? – abrasileiro* o meu português.
- *Falei ontem…pedi para melhorar, pedi um banheiro para a escola e já foi feito e fossas para o acampamento. Só não fizemos hoje porque tínhamos visitas, mas amanhã se vai fazer* – explica.
- *As crianças estão sempre presentes nas assembleias* – pergunto.
- *Sim…umas falam outras não* – responde.

- *E ouvem vocês? Respeitam as vossas opiniões?* – pergunto.
- *Ás vezes…é… as ideias deles são melhores…não é sempre…* as nossas também…tem que ser bom pra todos…pró colectivo - diz e ri-se."
- *É…nem sempre ouvem nós…* - diz uma das meninas.
- *E se for menina…menos, nê?* – diz uma outra menina» (Acampamento MST, 5 de Agosto de 2005).

Como podemos constatar pela análise do discurso das crianças, nem sempre as opiniões e o espaço das crianças são respeitadas nas Assembleias realizadas no Assentamento. As meninas afirmam ainda que há desigualdade no tratamento entre géneros, nomeadamente quando os espaços de lazer, para além do próprio espaço do assentamento, são sobretudo construídos para actividades predominantemente masculinas, como campos de futebol, o mesmo afirmaram as meninas do acampamento D. José Gomes (que analisaremos a seguir). Os pais são mais controladores com as elas do que com os meninos, nomeadamente sobre as questões associadas aos namoros, nomeadamente se forem com meninos fora da comunidade, como nos contaram as meninas do Acampamento: *não deixa nos namorar com os meninos índio* [que vivem perto do acampamento], diz uma das meninas.

A questão do machismo contraria uma das linhas metodológicas de trabalho do MST nas escolas:

> A escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher. A sociedade que temos infelizmente degradou a nossa humanidade e nossas relações interpessoais, criando vícios como individualismo, autoritarismo, machismo e falta de solidariedade. Precisa-se reeducar nossa humanidade através destas novas gerações forjadas na luta. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro (MST, Caderno nº 08).

As assembleias acontecem com regularidade e as crianças participam nelas, como nos disseram, o que contribui, segundo Alves (2002) para uma dinâmica que envolve discussão em torno dos seus problemas e do país, onde se assumem posições, se debate, se vota, se decide, se preparam acções de luta. Estes reportórios e estratégias são aprendizagens que as crianças trazem para o seu quotidianos, por exemplo nas brincadeiras. Aconteceu mais que uma vez algumas crianças brincarem à "assembleia".

«As crianças terminam o painel outras deixam o painel a meio e decidem brincar e chamar-me para brincar. Um grupo de seis meninas, as mais velhas (médias de 11 anos) "raptam-me" e levam-me para me mostrarem os seus locais preferidos de brincadeira. Começam a brincar de telefone sem fio, pega e cola e passagem do anel. Reuniram em roda, ficando eu no meio. Fomos conversando. Eu perguntei sobre a assembleia e elas levaram-me para junto de uma árvore que tinha pendurado um pedaço de ferro.
- *Bater o arador* – diz a Claudete
- *O que?* – pergunto sem perceber o que diz
- *Eles pegam num martelo e tocam aqui e chama toda a gente para discutir o que está acontecendo. Quando rouba e se não acha bate assembleia e discute se eles falem para não fazer mais, mais isso*…- explica a Thais.
- *E um monte de outras coisas…é importante, sabe?* - afirma a Juliana.
- É? *Quais? E as crianças participam?* – pergunto.
- *As vezes…* – responde de imediato a Margarte.
- *Quem de vocês já falou?* – questiona-as.
Margarete e outra dizem que sim mas não se lembram do que disseram.
- *E destaca as ordens do acampamento* – diz a Daniela baixinho.
- *E isso é o quê?* – pergunto novamente.
A Daniela e Thais levantam-se e cantam: *MST a luta é para vencer; pátria livre, venceremos, e 1,2,3 o 4 não se conta, aqui no acampamento sem terrinha toma conta*
- *É assim?* – pegunto.
Dizem todas que sim e riem.
- *Os sem terrinha* – diz a Thais.
- *E o que são os sem terrinha?* – pergunto.
- *As crianças que lutam por um pedaço de terra* – reponde.
- *E que a luta também é de nós…as crianças, você sabe?* – diz a Margarete.
- *E nos encontro dos sem terrinha …já fomos a Florianópolis… É bem legal* - afirma a Claudete.
Pediram para eu contar uma história de Portugal. Mostro os desenhos das crianças de Barcelos sobre a lenda do galo de Barcelos. Ouviram *com muita atenção* e disseram-me que não sabiam histórias mas sabiam "pequeninas" e adivinhas:
- *Lá para trás daquela casa tem uma velha para morrer, corre, corre, cachorrada que tem osso pra comer. Lá para trás daquele morro tem um prato de biscoito, quem quiser casar comigo tem que ter uma 38* [arma] – canta a Claudete
- *A roseira nasce, toma conta do jardim, eu também ando buscando quem tome conta de mim* – diz a Janice, em *tom de disputa*.
Continuaram um pouco mais de tempo a cantarem. Depois começam a fazer-me perguntas sobre as crianças de Barcelos: se vivem no campo, se vão à escola, entre outras.
- *Vivem em apartamento…que coisa ruim. Não têm sem terrinha?* - pergunta a Thais a que eu respondo que não.
- *É importante para estarem unidas e as crianças unidas* – diz a Claudete.
- *Daí a gente tem dever de lutar, as crianças estão ajudando os pais na roça, puxa agua, lava loiça* – explica a Margarete.
- *Todo serviço doméstico antes do café da manhã* – diz a Juliana contudentemente.

- *Trabalhar e ir na escola…nossos direitos, nê?* – diz a Thais.
- *Tem folga, os pais dá folga* - diz a Claudete e ri - *tem que ter esperança, eu sempre sonhei ter um pedaço de terra, para comer…*
- *Também eu* – diz a Thais.
- *Não, morava numa terra que era do meu avó e depois os pais vieram para aqui. Eram isto tudo cheio de gente…eu nem sabia o que era [o MST] e nem saia do barraco* – explica a Claudete
- *Lá em Abelardo já, lá acontece sempre*- diz a Claudete
- *Lá pegaram fogo nos cachorros e os pias iam a correr e mataram 5 pessoas os pistoleiros mataram, atiraram nos pias*- diz a Thais.
- *Noutros países as crianças têm tudo…lá nos EUA … Essas têm tudo* – afirma a Juliana.
- *Algumas não, vivem debaixo das pontes … não têm os direitos…à educação pública…é Catarina, Catarina…não vão na escola que nem nós.* – diz a Thais.
Chamam-nos para almoçar.» (Acampamento MST, 5 de Agosto de 2005).

«A Gisele, é a mais velha do grupo, e é a que mais fala e dá a sua opinião. Vem ter comigo algumas vezes e diz-me que está chateada porque as outras meninas *brigaram com eu porque errei golo*. Conta-me que quer estudar muito para viajar e um dia quer ser veterinária.



- Q*uando tiver 5 alqueires de terra [*cada alqueire corresponde aproximadamente a 10 000m² em algumas regiões e em outras a 25 000m²*] e depois vou cuidar dos bicho Teu trabalho é com criança…da foto?* – pergunta a Gisele.
- *É…Sim, o meu trabalho é conhecer as crianças, a sua vida, o que pensam sobre as coisas…* - tento responder.
- *Que legal… é importante que os adultos ouvem nós* – afirma a Gisele.
- *E todos ouvem?* – pergunto.
- *Não, só alguns…aqui…Às vezes sim, outras não - ri-se*.
Pergunta-me se conheço uma das meninas do Assentamento Conquista na Fronteira onde viveu anteriormente.
Conversamos sobre as crianças do Assentamento e pergunto-lhe a razão pela qual se saiu de lá e veio para o Acampamento.

- Porque não deixava eu trabalhar e ajudar a mãe a pagar conta. Eles proibiram» (Acampamento MST, 5 de Agosto de 2005).

O caso da Gisele e a sua família não é inédito. Segundo Alves, "o processo de formação de uma identidade em comum não é pacífico, muito pelo contrário, constrói-se a partir de uma relação marcada por conflitos, vícios e marcas de individualismo" (2002:208).

As meninas falam da luta pela terra, das perseguições, das expulsões das terras ocupadas, da agressividade da polícia e dos jagunços que matam Sem Terra[170] e de como algumas delas viveram algumas destes episódios. Explicam-me também questões legais sobre a terra, ou seja, "o discurso das crianças que fazem referência à tramitação legal do processo, e até citam o nome dos juízes designados, indica a percepção delas em relação à dimensão legal da luta e seus trâmites» (Correia *et al*, 2004: 11).

As crianças manifestam o sonho de conquistar a terra, várias vezes referiram esse aspecto. Segundo Alves, através da ocupação de terras e do acampamento, "com seus desdobramentos, traduz esperanças de uma vida melhor. Elas demonstram ter consciência da dura realidade do acampamento e incorporam dos pais a idealização dos pais da terra e do trabalho, como também os ideais de luta do MST" (2002:207). Também referem o direito que têm à educação. Este ideal insere-se no âmbito da Educação Popular[171], que é aqui considerada como uma concepção pedagógica, mais precisamente um ideal educacional que alimenta um conjunto de práticas sociais, marcadas fortemente pela dialogicidade e pela perspectiva de formação de sujeitos autónomos, críticos e criativos, que se mobilizam pela transformação social.

Podemos afirmar que no MST há uma educação política, o que expressa o carácter educativo dos movimentos sociais. Há um investimento na formação dos professores e dos educadores do movimento, estabelecendo, para o efeito, parecerias com as Universidades, no caso específico com a USFC, na construção de materiais pedagógicos, metodologias que são trespassados por princípios que devem nortear tais

[170] Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra na última década foram assassinados 1.167 trabalhadores rurais e apenas ocorreram 86 julgamentos e 7 condenações; 46 trabalhadores rurais sofreram tentativas de assassinato, 88 foram ameaçados de morte, 35 foram torturados, 164 agredidos fisicamente, 466 presos e 207 sofreram lesões corporais http://www.cptnac.com.br/ (último acesso em 22.08.2006).

[171] Educação Popular é sobretudo objecto de estudo na Sociologia dos Movimentos Populares. São diversas as explicações que encontramos para este conceito e práticas: a produção de Paulo Freire e suas derivações e a inspiração nas experiências revolucionárias latino-americanas e na experiência de formação dos novos movimentos sociais no período da redemocratização, no final da ditadura militar no Brasil; um fenómeno situado no início da década de 60, com os círculos de cultura e alfabetização de adultos, e ressurgido na década de 70, associado à acção comunitária e um objecto da luta pela disseminação massiva da Educação.

acções, o que acontece no MST, como também acontece no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

A parceria entre movimentos sociais acontece sobretudo ao nível local, de que Maringá é um exemplo. A iniciativa de parceria local entre o MNMMR e o MST[172] partiu do primeiro movimento, e concretizou-se a partir da relação privilegiada de um dos educadores de rua com os movimentos sociais. Foi dessa relação e de contactos informais que surge a parceira entre ambos, nomeadamente da necessidade que o Gilson, o responsável pelo sector da educação, especificadamente do tempo não escolar das crianças, de um assentamento do MST na cidade, demonstrou aos educadores do MNMMR sobre a questão da brincadeira com as crianças e da sua inexperiência nesse campo. Iniciaram-se, posteriormente, as visitas dos educadores do MNMMR ao Assentamento e à escola Milton Santos[173], que se transformaram em visitas semanais regulares. Por sua vez, Gilson, o responsável pelo sector da educação, especificadamente do tempo não escolar das crianças de um assentamento do MST em Maringá, começou a frequentar as sessões de estudo, que se realizam semanalmente na Universidade Estadual de Maringá sobre as questões da infância. Uma aluna da licenciatura em Geografia, com origens no MST e militante do MST, faz a ponte entre os dois movimentos.

De acordo com Verônica Müller, professora da Universidade Estadual de Maringá, militante e educadora do MNMMR, as reuniões do MNMMR com os pais das crianças do Assentamento, permitiu-lhes perceber:

> «- A *não valorização da infância no Assentamento porque não têm património cultural da infância. Quando falam das recordações que têm da infância falam só de problemas e do trabalho. No entanto, reconhecem a importância de saber mais sobre as crianças e a necessidade dos movimentos estarem e aprenderem em conjunto sobre a infância*.» (Nota de Campo, Maringá, 28 de Agosto de 2005).

5.5.2. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (Brasil)

No período da redemocratização assiste-se, no Brasil, à consolidação de diversas organizações de movimentos sociais proveniente dos processos de reivindicações,

[172] Outro exemplo da parceria entre os dois movimentos podemos referir a questão da Escola Pública, onde o MST e o MNMMR, entre outros, estiveram presentes no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em 2003.

[173] A Escola Milton Santos está localizada no município de Maringá e situa-se numa área onde foi construída a estrutura física para funcionamento de uma fábrica de Cerâmica, que foi abandonada antes mesmo do seu funcionamento, posteriormente, foi ocupada pelos movimentos sociais e cedida pelo governo do Estado do Paraná para o funcionamento dessa escola, no ano de 2001.

manifestações e protestos populares, isto é, possuem uma estrutura administrativa e financeira, um conjunto de activistas profissionalizados, uma direcção nacional e/ou local eleita pelos seus participantes, e uma capacidade de interlocução pública razoável. Como por exemplo, o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM), o Movimento Popular de Saúde (MOPS), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros. Estes movimentos surgem associados às necessidades básicas do indivíduo (Silva, s/d). Surgem, como explicámos no início deste capítulo, os Novos Movimentos Sociais, organizados em torno de situações de opressão e discriminação, de modos de vida particulares, ou de solidariedade. Conquistaram força e interlocução com agências públicas e com a sociedade, através de organizações nacionais e/ou organizações locais muito expressivas, como o MNMMR, Articulação de Mulheres Brasileira (AMB), o Grupo *Gay* da Bahia (GGB), o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), diversas organizações feministas, outras ambientalistas, etc. Em alguns casos, a notabilidade pública ocorre através de uma forte organização unitária e às vezes é a expressão da articulação de diversas organizações (*ibidem*).

O MNMMR é uma ONG fundada em 1985, com o objectivo de defesa dos direitos de crianças e adolescentes do Brasil, centrando a sua actividade nos meninos e meninos de rua. Segundo o próprio MNMMR (2002) é uma:

> organização social que tem por objetivo a defesa dos direitos da infância e da adolescência. É um movimento de natureza política, social e cultural (…). O MNMMR é um movimento que se fundamenta na dimensão dos direitos humanos e no conceito de cidadania. Fazem parte do MNMMR adultos voluntários em todo o país que se dispõem a atuar nesta temática, e meninos e meninas das classes populares.

Participam activamente na elaboração de legislação e na formulação de políticas públicas para o grupo social da infância. É uma organização com expressão nacional, possui uma sede e uma coordenação nacional, com recursos para o seu funcionamento viabilizados através de projectos junto de agências de financiamento, com um conselho nacional directivo, composto por representantes das coordenações estaduais, que trabalham para congregar as comissões locais (municipais), como podemos observar pela seguinte figura.

Figura 4

Organização do MMMR – Brasil[174]



Fonte: http://www.geocities.com/CapitolHill/3385/org.htm

No Brasil, sobretudo a partir da década de 80 do século passado, foi marcado pela participação social e política da sociedade, grupos sociais e por um forte desenvolvimento de acções colectivas a favor da infância. Fortes campanhas de denúncia da situação da infância brasileira, nomeadamente os meninos de rua, contribuíram para um aumento da visibilidade dos problemas das crianças. É nesse contexto de mobilização que surge o MNMMR. Segundo Silvestre e Custódio "a mobilização social feita por várias representações profissionais, mas principalmente por educadores sociais e os meninos e meninas em situação de/na rua para reivindicar **vez** e **voz** na defesa de seus direitos" (2004).

Falar de "meninos de rua" suscita uma discussão conceptual, que não vamos proceder aqui, mas a sua referência é fundamental para entender a heterogeneidade desta categoria[175]. De acordo com Sebastião, a expressão crianças de rua é por si só

[174] Para saber mais sobre o assunto, ver anexo 17.

[175] Segundo a UNICEF, crianças de rua são um grupo constituído por crianças e adolescentes até aos 18 anos com as seguintes características: 1. Localização em zonas urbanas; 2. Os laços familiares se existem são débeis; 3. Desenvolvem espertezas e habilidades de sobrevivência; 4. A rua é o seu habitat principal, substituindo a família como factor essencial de crescimento e socialização. A vida que nela leva está sujeita a mudanças constantes em sua trajectória para idade adulta e se deixa a rua, indo a esquaras policiais, à cadeia, a algum abrigo, à sua casa ou a um lar substituto, será apenas temporariamente, para regressar em

complexa e é um fenómeno social que se integra "nesse leque de situações que não se enquadram nas concepções dominantes de infância/adolescência. A utilização desta expressão faz-se apenas por razões de ordem prática, implicando sempre a sua crítica e clarificação sociológica" (1995:1).

MNMMR: a experiência local em Maringá

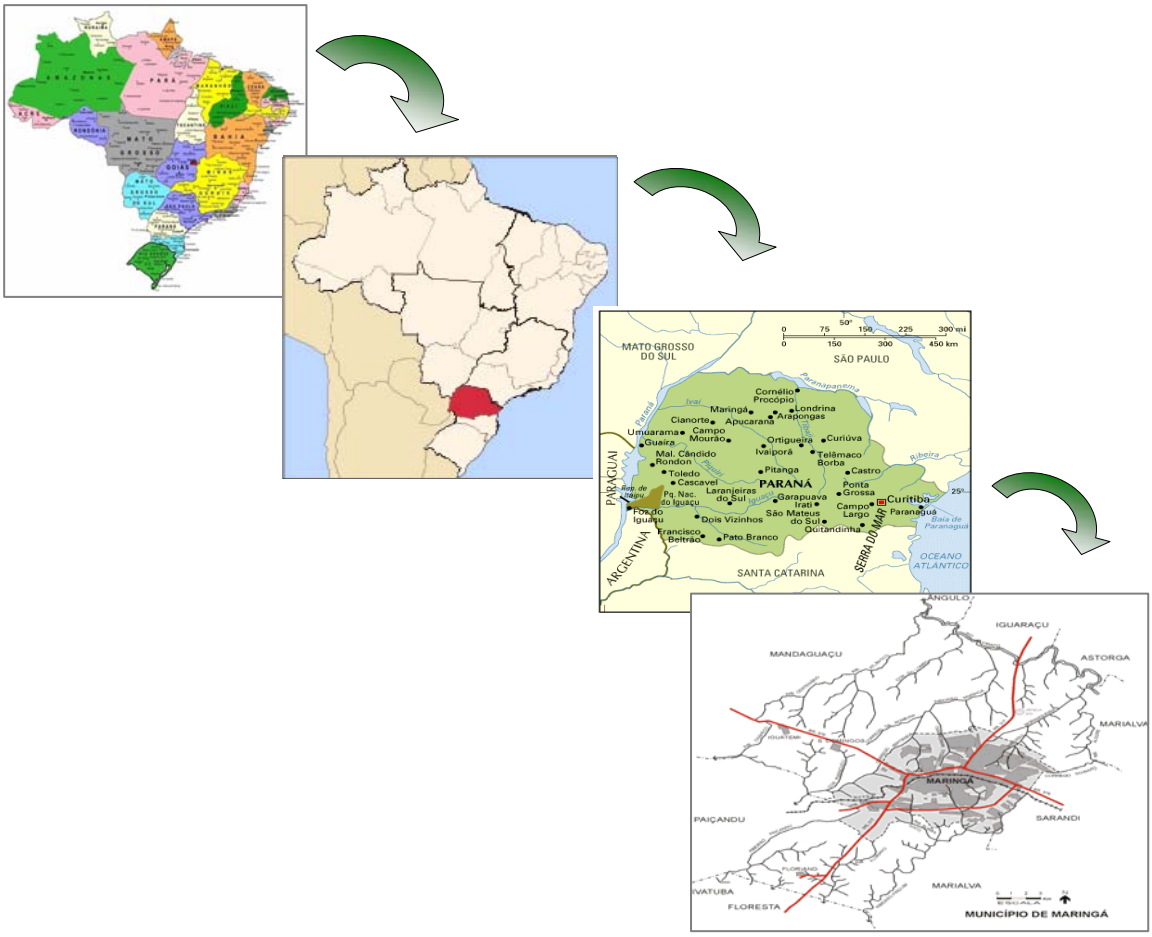
Caracterização de Maringá

Maringá é uma cidade situada no norte do Paraná. Foi fundada, pela empresa Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná, em 10 de Maio de 1947 como Distrito de Mandaguari. Elevada a Município através da Lei nº 790 de 14/11/l951, tendo como Distritos Iguatemi, Floriano e Ivatuba. A partir de l998, tornou-se sede da Região Metropolitana, integrada, além de Maringá, pelos Municípios de Sarandi, Paiçandu, Mandaguaçu Marialva, Mandaguari, Iguaraçu e Ângulo. É uma cidade de urbanização recente, planeada e muito arborizada, sendo a terceira cidade do estado em população: em 2005, a população era de 318 952 habitantes.

A nível económico, a agricultura é um sector que continua a ser fundamental para o município, sobretudo as plantações de café, milho, trigo, algodão, rami (planta têxtil), feijão, amendoim, arroz, cana-de-açúcar, e principalmente, soja. O sector industrial não é tão expressivo como a agricultura, mas tem vindo a crescer, nomadamente associado à tecelagem, confecções e agro-indústria. Actualmente, é o sector terciário que se destaca, ligado aos serviços públicos, uiversidade e turismo.

seguida; 5. Sua condição os expõe a riscos consideráveis (1989: 17-18). Para saber mais sobre o assunto, cf. Rizzini (1986, 1995) e Corona e Rizzini (2004).

Figura 3
Brasil – Sul do Brasil - Estado do Paraná - Maringá



De referir que Maringá é uma das poucas cidades médias do Brasil sem favelas contudo, existem loteamentos clandestinos e condomínios murados na cidade. O que nos leva a reflectir sobre os processos de segregação socio-espacial que são, segundo Sebastião:

> típicos do desenvolvimento urbano, constituem mecanismos de exclusão social, cujos efeitos se repercutem de forma selectiva sobre determinadas zonas periféricas da cidade. As situações de exclusão fazem-se sentir aí com especial incidência, em particular através da existência de um espaço físico degradado, de extensas manchas de pobreza e processos de violência simbólica exercida sobre os seus habitantes (1998: 32).

A prática municipal tem sido a de evitar as acções de posseiros e construções não autorizadas. Uma das estratégias pelas quais a cidade ficou conhecida foi a de

"exportação de andarilhos e mendigos", isto é, os serviços públicos de assistência social procuravam na área central da cidade por pedintes, faziam a triagem, identificavam a origem dos mesmos e depois adquiriam passagens de autocarros que os conduziam à cidade de origem, de forma a preservar, desta forma, "uma cidade limpa".

A acção do MNMMR

O MNNMR existe em Maringá desde 1997 com uma característica particular, nasce dentro da Universidade, como um projecto do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA) e que actua através de projectos de intervenção na rua, como nos diz Verônica: *surgiu uma força política que lutasse pelas crianças.*

O PCA surgiu em 1992 promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PEC em parceria com técnicos da PEC/PCA do ambulatório médico e professores de diversos departamentos, numa base multidisciplinar. Em 1993, o PCA foi institucionalizado (Portaria 1.910/93).

> «Hoje participei de uma outra reunião do PCA onde cada membro se apresentou de forma a que pudéssemos conhecer o funcionamento do projecto. São várias pessoas de áreas de formação diferenciadas (Direito, Educação Física, Pedagogia, História, Psicologia, Assistência Social) mas que têm o objectivo de fazem Assessoria, Formação e Intervenção e Projectos de Intervenção e pesquisa na área da infância» (Nota de Campo, Maringá, 26 de Agosto de 2005).

Os objectivos do PCA são: suporte científico; investigação; serviços à comunidade; assessoria; parceria com outras organizações; implementar uma base de dados; acções de defesa dos direitos de cidadania, etc.

A Universidade sede a sala ao MNMMR para as reuniões e para as sessões de estudo e a carrinha para levar os educadores ao bairro Santa Felicidade ao sábado, para o projecto de percurssão (os instrumentos foram oferecidos por uma banda de música espanhola); ao Jardim Nova Esperança, em Sarandi, município vizinho onde as crianças brincam; aos domingos à escola Milton Santos (Assentamento) e à terça-feira à Vila Vardelina. Foram os adolescentes deste último espaço que procuraram o MNMMR para saber se se podiam organizar como movimento e pertencerem ao MNMMR. Foi também a partir das conversas informais que se foi estabelecendo e concretizando a parceria. Os educadores vão aos espaços onde as crianças estão porque é com o espaço

que elas se identificam, mais do que com o projecto que se desenvolve. Sebastião (1998) acrescenta que estas crianças se apropriam dos espaços e esta apropriação é uma modalidade colectiva e individual que contribui para o processo de construção de identidade destas crianças e dos grupos que formam.

O MNMMR em Maringá surge de um programa académico, como já referimos, que visa a intervenção; a formação, a assessoria, a produção teórica e a mobilização social, através de parcerias com a comunidade e diversos movimentos sociais: movimento negro, movimentos dos direitos humanos, movimentos de pessoas com deficiência, mães com filhos vitimas de violência policial, que mesmo que de forma pontual, se relacionam por causa da infância. A *Universidade ganha do MNMMR a acção constante e directa com as crianças e o saber da realidade concreta das crianças na cidade. Denunciamos, propomos leis, acompan*hamento de alguns casos, mas há diferença entre voluntário e militante…*é ser militante porque a relação é sistemática e não casual*, explica Verónica.

Através do PCA, as crianças participam em todos os locais onde se pensa sobre crianças e promovem debates e conferências. Como conta Renata, educadora de rua: *as crianças de todas as regiões da idade se organizaram…oficina em que as crianças e adolescentes eram os protagonistas. E na Assembleia onde reivindicam e montam as propostas para levar a contribuição aos adultos.* Nunca se desvinculando da Universidade, foram precisos muitos anos para que o Movimento fosse reconhecido pela comunidade e pelas crianças de rua ou em situação de rua, sobretudo por falta de sede, porque *a sede era a rua*, explicam os educadores. *Conseguimos pelo PCA, como a Eliana* [membro do PCA*] era advogada….E estão presentes no Conselho Municipal dos Direitos da Criança. Como o Conselho é deliberativo por isso é tão importante estar lá* - explica o Álvaro e a Lucimar, educadores de rua.

> «Hoje assisti a uma Reunião no PCA, em que o objectivo era que as crianças da Vila Vardelina conhecessem as crianças do Bairro Santa Felicidade e pudessem combinar a recepção de um grupo de música que virá de Girona (Espanha). (…). Depois das apresentações e da explicitação dos objectivos que nos trazem a Maringá e ao MNMMR, as crianças começaram a contar sobre a violência da polícia sobre elas: *a policia que bate e chinga elas e que apesar da raiva não dá prá gente responder*, diz um dos rapazes. São 6 crianças, a maioria meninas, como idades entre os 14 e os 17 anos de idade» (Nota de campo, 21 de Agosto de 2005).

A acção do Movimento faz-se no contacto directo com as crianças na rua e nos espaços onde o MNMMR está presente, sendo esses lugares móveis. Como afirma Álvaro: *Quando me aproximo de um menino ele já ouviu por outro* [falar do MNMMR].

Actualmente estão no Bairro Santa Felicidade e iniciam o processo com as crianças da Vila Vardelina, no espaço Nelson Verri. Através da brincadeira tentam trabalhar com as crianças os seus direitos e a importância da organização colectiva. Álvaro, um educador social, faz o contacto directo com as crianças na rua.

Das várias acções levadas a cabo pelo MNMMR, destacam a iniciativa de levar as crianças a participar nas conferências municipais.

Em 2001 decorreu a I Conferência Municipal de Meninos e Meninas - "Como vivemos e Como queremos viver". Foi promovida pelo MNMMR/Comissão Local de Maringá. As 100 crianças, dos 7 aos 17 anos, representantes das entidades de atendimento e defesa de Maringá, discutiram e construíram a Carta das Reivindicações. A II Conferência decorreu em 2003 – "Minha vida…Nossa cidade pela Vida e pela Paz". O objectivo foi criar um espaço de participação e o "princípio do protagonismo infanto-juvenil foi o fio condutor de que eles como sujeitos de direitos possam contribuir na construção de sua história e da História de sua cidade". A primeira e a segunda conferência decorreram na Universidade Estadual de Maringá, e realizaram-se de dois em dois anos, *é tudo eles, os oficineiros são os mediadores no processo, mas quem põe no papel são as crianças e adolescentes,* explica a Renata. As Conferências realizam-se em várias escalas, a nível municipal, estadual, macroregional e nacional. Funcionam em regime de oficina: arte, capoeira, música, dança, jogos cooperativos, etc., onde as crianças se inscrevem.

Na última conferencia participaram aproximadamente 400 crianças, dos 12-17 anos. Na primeira, eram apenas as crianças dos projectos, na segunda ampliou-se a representação e na terceira eles organizaram-se e o PCA apoiou. De destacar o facto de terem sido as crianças as que decidiram o local, o Centro Social Marista, em Maringá, que é um espaço frequentado pela maioria das crianças do MNMMR.

O objectivo do movimento, segundo Verônica:

> «- *É ser uma entidade de defesa e não de atendimento. Não damos roupa pró frio mas indicamos para os locais do poder público que têm essa obrigação. E as crianças sabem disso. Somos intermediários com o poder público. Vamos adquirindo reconhecimento da comunidade e*

> *somos chamados por algumas reuniões para opinar, ajudar a pensar as crianças suas situações. Nossa ação política visa sempre todas as crianças. A ação lúdica é impraticável que seja para todas, por isso se realiza só com algumas, mas são espaços abertos a todas.»* (Nota de campo, 24 de Agosto de 2005).

A relação com o Movimento Nacional é muito variada. *Antes funcionou, hoje estamos em crise a nível estadual e nacionais, sobretudo por falta de articulação e recursos*, como afirma Álvaro.

Os educadores relatam factores de mudança na própria acção do movimento por influência de factores como a droga. Até 1997, no bairro Santa Felicidade, segundo informações dos educadores do MNMMR, nenhuma criança era viciado apesar de terem contacto com a venda e o tráfico, mas não dependentes. Actualmente algumas das crianças do bairro já consomem e na rua as crianças consomem tiner (líquido usado como solvente. É utilizado para fazer tintas e vernizes e para limpar pincéis após o uso), cola (cola de sapateiro) e *crack* (droga estimulante do sistema nervoso central, extraída da folha de coca).

O bairro do Santa Felicidade caracteriza-se pela precariedade habitacional, as famílias são sobretudo monoparentais maternas, com habilitações escolares baixas, desempregadas, empregos precários e/ou na economia informal. O Bairro é trespassado por uma diversidade de problemas, como a prostituição, o tráfico, os maus-tratos, violência, etc. O PCA e o MNMMR ajudaram a escrever o regimento do Conselho de Mães com filhos Vítima de Violência Policial e têm um projecto que visa a formação sobre o ECA com essas mães.

A intervenção do MNMMR passa pelo respeito na relação com as famílias das crianças. Como conta Verônica:

> «- Levámos *anos para entrar nas casas e só quando fomos convidados a entrar ou ele vinham. Foi um triunfo quando nos convidaram para entrar, para irmos à festa do dia da criança no bairro e perguntaram se a Patrícia podia dar aulas de ginástica para ela. Funcionou durante algum tempo. Promovemos viagens, inclusive ao FSM, que consideramos isso importante.»* (Nota de campo, 24 de Agosto de 2005).

Neste bairro todas as crianças vão à escola mesmo que não seja para estudar. Há no bairro escola até ao 4º ano de escolaridade. Na rua encontram-se aproximadamente 12 crianças e com adultos mais ou menos 50.

Em 1997, o "Projecto Brincadeiras com Crianças das e nas Ruas de Maringá", desenvolvido pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e vinculado ao PCA, foi implementado na cidade. De forma orientada oferece às crianças de risco uma oportunidade de brincar e assim consegue realizar um diagnóstico dos problemas que afectam as crianças bem como sensibilizar a sociedade para esta problemática e incentivar a sua organização política. Este projecto rejeita uma lógica e uma intervenção assistencialista e filantrópicas, antes defende o reconhecimento das crianças como actores e sujeitos de direitos de uma maneira participativa e autónoma.

> «Estou numa sessão do Projecto Brincadeiras na Universidade de Maringá. Estava presente a Verônica que é coordenadora e professora do projecto e com a Paulinha, a José e a Lucimar, três alunas de várias licenciaturas da Universidade (Educação Física, Pedagogia, entre outras). Reúnem-se todas as sextas feiras para estudar, hoje estavam a discutir um texto nosso [Sarmento, Fernandes e Tomás, 2005] sobre políticas públicas, porque consideram que a teoria é fundamental na intervenção social. Também se reúnem para discutir abordagens às crianças, fazerem planificação das actividades, lerem os relatórios que realizam depois das actividades realizadas com as crianças. Leram-me alguns dos relatórios e fiquei impressionada não só com a descrição pormenorizada que fazem das actividades assim como do que sentiram, das dificuldades que sentiram, as suas angústias…um percurso etnográfico.» (Nota de Campo, Maringá, 26 de Agosto de 2005).

Segundo Müller e Marques, as crianças no Bairro Santa Felicidade apresentam um conjunto de características: fome, corpo sem cuidados, trabalho precoce, violência doméstica, necessidade de afecto, higiene vista como forma de beleza, escola como obrigação, corpo solto nos jogos, rótulo e estigmatização por viverem no Santa Felicidade[176] (2005:3). O corpo é, assim, considerado como fronteira entre as crianças e o mundo exterior (Elias, 1990). Precisamente porque o corpo das crianças está exposto, em graus diversos, elas sofrem vários riscos e perigos, já que estão nos semáforos da cidade a pedir dinheiro, prostituem-se, snifam cola, etc. O corpo é confrontado com o risco, a emoção, o sofrimento, as feridas, e às vezes a morte. Como afirma Bourdieu, é "obrigado a levar o mundo a sério (e nada é mais sério do que a emoção, que atinge o âmago dos dispositivos orgânicos), ele está apto a adquirir disposições que constituem

[176] O Bairro surgiu nos anos 80 na periferia da cidade num período em que "a política que imperava era a de 'limpar' a cidade" (Müller e Marques, 2005:9).

elas mesmas aberturas ao mundo, isto é, às próprias estruturas do mundo social de que constituem a forma incorporada" (1998a: 168).

> "Chegamos ao Bairro do Santa Felicidade às 15.00h. As crianças já estavam reunidas com o Álvaro no pátio da escola. Hoje era dia de fazer pipas (papagaios de papel). Foi importante porque desta forma consegui conversar com as crianças. São muito desconfiadas com pessoas estranhas à comunidade. As crianças são maioritariamente negras. São muito magras. Trazem pouca roupa vestida e quase toda ela em mau estado. Passou uma hora até que dois rapazes falaram comigo. Tento fazer as pipas com eles. A questão da dificuldade em me entenderem instala-se. Uns chamam outros para me ouvir falar. No fim da tarde sentamo-nos no chão e a Verônica propôs a Roda da Conversa, que é uma metodologia que existe em todo o MNMMR no Brasil. Os seus princípios são: a inclusão (jogos cooperativos, livre mobilidade, compreensão pelas regras pela vivência); a participação (sugestões das crianças, negociação); o respeito; o compromisso (alteração das regras dos jogos tradicionais de forma a não excluir crianças durante o jogo) e o diálogo (acordos entre elas, não utilizam a palavra negociação)» (Nota de campo, Maringá, 27 de Agosto de 2005).

Para Rizzini *e al.* (1999) no Brasil e apesar do esforço e do contributo, através de propostas inovadoras como o ECA, as situações do "meninos de rua" contínua a ser pautada pela pouca expressividade de acções preventivas e de medidas que protejam, defendam e garantam os seus direitos. Desde as décadas de 80 e 90 os "meninos de rua" e as problemáticas a eles associados tornaram-se "passaram a constituir a imagem ou símbolo da questão da pobreza e da injustiça social no Brasil" (1999:129).

Para os autores, um dos maiores contributos do MNMMR foi promover e desenvolver projectos e programas em que as crianças participassem. Segundo Rizzini *et al.*, "assim, a base dos programa que obtiveram reconhecimento ao longo dos anos tem sido a de ajudar as crianças a refletirem sobre sua própria vida e alternativas de vida para elas" (1999:133). Outro legado do MNMMR é a metodologia de trabalho: os "educadores de rua", que se especializaram nesta área, são o primeiro ponto de contacto entre as crianças e as organizações e equipamentos sociais a elas destinadas; os programas destinados às crianças de rua do Brasil caracterizam-se pela flexibilidade e criatividade na relação com as crianças e por uma adaptação contínua às crianças, que é a principal diferença relativamente aos programas tradicionais de assistência à infância e do sistema público.

«Chego à Vila Vardelina. Algumas meninas estão sentadas com a Renata e a Paula, as educadoras. Reconheço algumas e elas a mim. Dizem que não querem fazer o teatro.
As outras crianças estão a ensaiar a peça de teatro (gibi) com o Tisley e a Rosita, que são do teatro e ajudam voluntariamente.
No final, juntamo-nos todos ao ar livre numas cadeiras em roda da conversa e todos se apresentaram (15 adolescentes e uma criança. Na maioria meninas). A Verônica pergunta o que aprenderam até agora com o MNMMR. O Diego (15-16 anos) responde que mudou a sua maneira de pensar em algumas coisas. Sobretudo sobre a prostituição que pensava que elas faziam porque queriam mas agora sabe que muitas crianças vendem o seu corpo para ajudar em casa. A Glaucia disse o mesmo. Discutem textos da Internet, coisas do quotidiano, diz a Paula, e as últimas duas vezes levaram música. E deram-se conta que o pessoal do rap *só fica na denúncia* (diz a Paula) e eles também se deram conta que eles fazem o mesmo e resolveram fazer algo: o teatro, para explicar o ECA e os DC para a comunidade e levar às escolas. A Jala e o Diego denunciam os maus-tratos do vigilante da escola sobre as crianças e o facto de fumar na escola. Verônica diz que o MNMMR já fez denúncia.
Alguns mostraram já conhecimento sobre o ECA, enunciando alguns direitos, ou violações a direitos e como eles se aplicam no seu quotidiano. Fui muito bem recebida e fizeram-me perguntas sobre o meu trabalho com as crianças. Uma questão surge-me: como fica o papel do investigador que tem simpatia e partilha da mesma ideologia?
As crianças trabalham o dia inteiro[177] e na segunda ainda vêm no final da tarde para o movimento. Patrícia sugeriu oferecer um lanche e o Álvaro e a Verónica vão providenciar. As marcas da institucionalização das crianças são notórias.» (Nota de campo, Maringá, Abril de 2006).

É visível a diferença na postura das crianças, nomeadamente a apresentação de uma crítica social e política. Esta consciência contribuiu, na nossa opinião, o trabalho e o envolvimento com o MNMMR e o conhecimento do ECA. Não se trata de um discursos *político* mas de uma *reacção fundamentada nos direitos da criança* por parte das crianças.

5.5.2.1.Direito, Direitos e Movimentos Sociais

Nos últimos anos temos assistido a um debate em torno do facto dos movimentos sociais recorrerem ao direito. Os *critical legal studies* defendem que o

[177] Através da Lei 10.097/2000, o capítulo do trabalho do menor constante na Consolidação das Leis do Trabalho sofreu algumas alterações. A Emenda Constitucional 20/1998 trouxe alteração na idade para o trabalho do menor a partir de 16 anos e como aprendiz a partir de 14 anos.(e menor que 24 anos).

direito não tem uma dimensão emancipatória. De uma forma muito breve, apresentamos alguns dos argumentos utilizados por esta corrente. A componente redistributiva da justiça falha porque o recurso ao direito não tem dimensão prática para aqueles que reivindicam, como por exemplo os movimentos sociais. A legislação internacional nem sempre tem impacto na realidade local (Bissell, 2001) e os indivíduos mais excluídos não têm acesso aos meios e ao direito, logo, há uma reprodução de desigualdades. Desta forma, há uma legitimação da esfera do poder e o recurso ao direito e aos tribunais condicionam a linguagem, dando-se uma apropriação simbólica desse espaço. Contrariamente a esta posição, há autores que defendem que o direito pode ser emancipatório, porque recorrer ao direito é uma esfera de cidadania e de democracia. Além da afirmação da capacidade de direitos, o conhecimento e a consciência dos direitos são uma forma de participação e inclusão na sociedade, uma questão de lutas e conquistas. Os tribunais têm uma função simbólica e podem conferir um carácter emancipatório; os movimentos sociais podem, de forma eficaz, dar visibilidade às causas que defendem, ou seja, terem o assunto em permanente visibilidade. Em suma, trata-se uma forma de resistência ao poder hegemónico, da mobilização e da acção colectiva, que adquirem, assim, um carácter emancipatório (Santos, 2003c).

Quando nos referimos aos MSC temos necessariamente que incluir a discussão sobre os direitos, uma vez que os MSC têm a sua base de acção nos DC, no caso do MNMMR sobre o ECA.

Os direitos têm a capacidade de serem elementos de emancipação; no entanto, não são um veículo perfeito nem exclusivo de emancipação. Só poderão ser operativos se considerados como constituintes de uma estratégia de mudança social, à medida que fizerem parte de um sentido comum emergente e desde que articulados com as práticas sociais (Hunts, 1990).

A denúncia da ausência ou da não garantia de direitos das crianças é um processo constitutivo da reprodução das desigualdades de poder no espaço social. Contudo, segundo Acselrad, foi a luta social que lhes conferiu visibilidade e contestou a sua legitimidade “como toda a produção simbólica pré-figurativa, as denúncias fizeram ver o que estava não-percebido” (2004:33). Além disso, o olhar dos movimentos sociais produziu a “configuração dos esquemas classificatórios, princípios de classificação, de visão e divisão do mundo social” e evidenciou o elemento diferencial de poder em jogo entre grupos sociais.

A orientação do MNMMR:

> baseia-se no princípio de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos legítimos, que devem participar de decisões sobre sua vida e ser tratados como cidadãos. Busca criar na sociedade as condições para que crianças e adolescentes possam expressar e exercer seus direitos. (…) lutamos pelo direito à vida e à dignidade das crianças e adolescentes da maior parte da população que se encontra excluída de qualquer possibilidade de cidadania (MNMMR, s/d).

O MNMMR procura alterar essa realidade, através de quatro projectos básicos: a Conquista e Defesa de Direitos, com três as áreas de actuação: panorama legal, políticas públicas e a defesa contra as violações; a Organização e Formação de Meninos e Meninas. É a principal linha de acção do movimento, que tem duas finalidades maiores: a educação para a cidadania e o desenvolvimento de formas colectivas de solidariedade. "A proposta pedagógica é embasada nos princípios da educação popular, que pressupõe o protagonismo das crianças e dos adolescentes. É nos núcleos de base que os meninos e meninas podem debater a condição social de excluídos, adquirir conhecimentos, consciência de seus direitos e de como exercê-los, elaborar soluções alternativas para suas vidas, além de inventar, desenhar e construir formas organizativas próprias que são reconhecidas pelo movimento" (MNMMR, s/d); a Formação e Organização de Militantes e Educadores e o Fortalecimento e Interiorização do Movimento.

A partir da observação e das conversas que mantivemos com os educadores MNMMR podemos afirmar que há o reconhecimento dos seus limites para actuar, tanto ao nível da intervenção propriamente dita como das questões políticas, económicas e simbólicas. O financiamento do movimento faz-se através de projectos nacionais e internacionais, como explica Verônica:

> «-*Até determinada época até 15 países apoiavam o Movimento, como a Save the Children, a Unicef, a Caritas, e outros e esse apoio vinha para o Movimento Nacional que o geria em função de cada Comissão Local. Agora cada um sobrevive como pode. A nossa comissão, se apoia na venda de livros publicados por algumas das militantes e educadoras e em alguma doação vinda de Espanha*» (Nota de campo, Maringá, 29 de Agosto de 2005).

Quando questionados sobre o número de crianças atendidas, afirmam que não sabem e que *vale a pena mesmo que sejam poucas*.

Consideram que a sua acção é influenciada por uma organização política mutável e que o valor do movimento não está só na sua articulação nacional mas pode estar

também no reconhecimento social (de uma criança ou das instituições) e na qualidade da acção no local.

A criança na rua não é, segundo Corona e Rizzini (2004), a génese do processo de marginalização a que se encontram expostas, mas a sua principal vítima; a criança marginalizada e excluída é um produto da sociedade em que nasceu, assume-se como uma das representações resultantes da negação de todos nós enquanto sociedade.

Reflexividades Emergentes

A situação mundial da infância é trespassada, como já referimos, por um enorme conjunto de problemas. No entanto, há uma capacidade em de mobilizar diferentes interesses, instituições, organizações, movimentos sociais e actores na protecção e defesa das crianças. A defesa dos direitos da criança resulta numa tentativa, ainda que incipiente, de articular espaços, mundos sociais e escalas. No entanto, essas lutas alternativas convivem com o excesso de regulação e é nesta duplicidade, características das sociedades contemporâneas, que se encontram os MSC e os MDDC.

O papel assumido pelas ONG, o "terceiro sector" e as instituições filantrópicas na defesa dos interesses da infância tem-se reduzido a uma participação solidária, ao trabalho voluntário e à responsabilidade social. Podmeos afirmar que se procura substituir o significado colectivo de participação social reduzindo-a a questões de gestão. Podemo considerar a existência de uma solidariedade desapossada do seu significado político, passando a ser um factor importante no terreno privado da moral (Pagotto, 2006). Surgem, no entanto, espaços de resistência como os movimentos sociais, que tentam politizar o sentido da participação, e fazem-no no espaço público. Este é o seu potencial democratizante, tentanto ser uma alternativa às formas individualizadas no tratamento das questões da infância, como pudemos obervar pela acção do MST e do MNMMR, mesmo que de formas e perspectivas diferentes.

Foi possível compreender com as crianças do MST e do MNMMR, através das culturas infanto-juvenis, que são processos comunicáveis, através de música, desenhos, rituais, jogos, etc., a forma como nos transmitem os seus pensamentos e opiniões como crianças integradas num movimento social e a sua opinião sobre a sua posição no movimento. No caso do MST, as crianças sem terra acreditam que é pela luta colectiva, onde elas estão inseridas, que há um efeito de transformação da realidade social. E as crianças e jovens do MNMMR revelam que a sua inclusão num movimento social lhe permite lutar pelos seus direitos, no quotidiano, "a dimensão espaço-temporal da

vivência dos excessos de regulação e das opressões concretas nas quais se desenvolvem." (Santos, 2005:180).

A relação local entre o MST e MNMMR mostra-nos uma forma de aproximação que respeita as particularidades de cada movimento, apoiam-se nas suas diferenças de ênfase, mas não de concepção nem de ideologia, ensinando-se mutuamente. Podemos afirmar que, no caso específico de Maringá, o MNMMM apresenta o trabalho colectivo, a forma de viver em comunidade e como se trabalha com esperança desenvolvido pelo MST às crianças em situação de rua e o MST aprendem as teorias específicas da infância, o trabalho pedagógico e metodologias de trabalho com crianças do MNMMR. Esta experiência contribui para o que B. S. Santos propõe de criação de uma teoria da tradução porque o trabalho de parceria entre os movimentos permite "criar inteligibilidade recíproca entre as diferentes lutas locais, aprofundar o que têm em comum de modo a promover o interesse em alianças translocais e a criar capacidades para que estas possam efectivamente ter lugar e prosperar" (2001:79).

Como afirmou a Gisele:

> «- *Ó… aprender sobre outros* [sobre MSC e sobre crianças de outros espaços*] … é saber mais…mais…é bom pra criança, mas também pró adulto, nê? E muda…vai mudar!* (11 anos, Assentamento D. José Gomes).

Porto de chegada: reflexões

Durante esta viagem várias foram as reflexões feitas:

1. Conhecer os actores e os espaços

Neste trabalho, propusemo-nos captar um conjunto de influências, de práticas, de visões do mundo e concepções sobre os direitos que as crianças têm. *Seguimos* as crianças, em Portugal e no Brasil. As trocas e os diálogos que estabeleciam entre si e entre nós implicou localizá-los na escala "em que estes constroem e representam os fenómenos relevantes para a sua actividade, mas também o modo como reduzem as outras escalas a objectos à mesma escala, manipuláveis, recombináveis e transformáveis" (Nunes, 1996:28).

À semelhança do que escreveu em tempos Pierre Bourdieu (1978) sobre a juventude não ter uma existência substantiva enquanto grupo social específico, "La jeunesse n'est q'un mot", denunciando a representação da juventude como um segmento etário homogéneo marcado por um mesmo limiar de idade biológica, podemos afirmar que fenómeno similar ocorre relativamente à infância. Como afirma Renaut, "a modernização das representações e das práticas da infância dói de extrema lentidão" (2002:266).

É necessário desconstruir criticamente a ideia de *uma infância* e esclarecer o próprio processo de construção de uma imagem, associada no imaginário social a um vasto leque de práticas, de gostos, de referências culturais, de modalidades do imaginário, de estilos de vida, de formas de comportamento, etc., a propósito das crianças nas sociedades contemporâneas. Tal imagem é largamente fictícia e esconde, na realidade, enormes diferenças entre grupos sociais extremamente dissemelhantes. Desta forma, há uma heterogeneidade que caracteriza a população infantil. Compreender esta pluralidade de condições é, provavelmente, o que melhor permite definir pautas de políticas públicas adequadas e orientadas para os problemas que afectam as crianças. Depois, é necessário que as crianças sejam concebidas não como objectos, mas como sujeitos.

A escola foi um espaço privilegiado no desenvolvimento da investigação. As dinâmicas criadas, a participação das crianças e o trabalho de parceria entre todos os actores envolvidos, que foram guias em todo o processo, levam-nos a considerar que é possível pensar numa escola e numa educação que reconheça que a criança traz um

conjunto de experiências antes de ser socializada pela escola e que se devem pensar e que o currículo terá que debater questões sobre a diversidade e no reconhecimento do outro. O que ajudará, na nossa opinião, a ultrapassar a desigualdade das situações e das oportunidades.

A promoção da escola como um espaço de educação e de exercício de cidadania das crianças e promovido por elas tem que incluir a assunção de atitudes reflexivas por parte dos adultos. Desta forma, é possível *ler* as acções sociais das crianças, na sua diversidade e como sujeitos de conhecimento social. É necessário pensar na intervenção pedagógica que seja capaz de promover não apenas as questões lúdicas e conteúdos programáticos, mas outras práticas educativas que contemplem dimensões políticas, sociais, culturais e cívicas. Uma educação *Bijum ta'sel*[178], que é aquela em que a criança é o sujeito activo e uma escola como um espaço democrático de produção e difusão de conhecimentos, comportamentos e atitudes que visem uma sociedade mais justa.

No fundo, deseja-se que as crianças possam ter a possibilidade de influenciar, politicamente, não só no espaço escola mas em todos os espaços da comunidade - escala local - e da sociedade - escalas nacional e transnacional - ou seja, o exercício da cidadania. Não apenas através de palavras e raciocínios desvinculados da experiência e do quotidiano das crianças mas a partir das suas experiências concretas. Como referimos, trata-se de um processo que designámos por *descolonização da infância*. Um processo que visa reconhecer o grupo social das crianças como um grupo com características específicas mas na sua relação com o todo social.

2. Fazer a viagem: instrumentos e veículos utilizados

O privilégio pelas metodologias de participação inseriu-se na ideia da participação como um potencial de emancipação, que promovemos durante o desenvolvimento da investigação, um espaço de negociação para a participação entre todos os actores envolvidos no trabalho - investigadora, crianças e professoras – e, nas diversas fases desse processo. Combatendo desta forma práticas e relações sociais quotidianas que reproduzam desigualdades, naturalização, etnocentrismo,

[178] Tsotsil Mayas (grupo indígena do Estado Mexicano de Chiapas) faz uma distinção fundamental entre dois tipos de educação: *Bijum ta'sel* ("vir a ser sábio e virtuoso") e *Cha'am ta'sel* ("coisas que o outro dá a você"). A primeira considera a criança um ser activo e a segunda considera que a criança é o objecto passivo, o conhecimento é "dado" pelo professor (Shaw, s/d:4).

adultocentrismo, um conhecimento feito apenas para, de e por adultos sobre as crianças e os seus mundos sociais e culturais.

Criticámos o modo como se vem operando com a categoria "criança" de uma forma naturalizada. No entanto, este pressuposto, na nossa opinião, terá que ser acompanhado por política que considere as diferenças e por uma política baseada na afinidade e não numa identificação concebida como "natural" (Haraway 1989; 1991). Criticamos ainda o dualismo criança/adulto característico do discurso geracional como de outras dicotomias ocidentais.

3. Compreender semelhanças em espaços diferentes e diferenças em espaços iguais

A globalização trouxe consigo um conjunto de desafios, e um deles prende-se com a globalização dos problemas assim como das tentativas de os solucionar ou ultrapassar.

A CDC é, sem dúvida, um dos melhores exemplos do esforço da sociedade global para tentar regular e legislar sobre a infância e caracteriza-se pela tentativa de articulação entre diferentes lógicas e práticas ao nível internacional, nacional e local.

A CDC teve impacto nas crianças e na infância (Boyden, 1997; Myers, 1999; Bissell, 2001; Kaufman e Rizzinni, 2002; Soares, 2005) sobretudo ao nível simbólico. Podemos afirmar que se trata de uma *globalização de baixa intensidade* (Santos, 2001), porque surgiu uma “necessidade” de os países darem resposta a uma convenção internacional. Contudo, a CDC não tem poder efectivo sobre os países quanto ao seu cumprimento, uma vez que eles apenas *reconhecem* ou *acordam. A* quem não cumpre, aplica-se uma mera sanção simbólica. São reconhecidos às crianças direitos mas são-lhes efectivamente negados o acesso a eles, mesmo os reconhecidos na lei.

O crescente foco do actual discurso global sobre direitos da criança tem um pendor essencialmente jurídico-normativo. Tem havido uma tentativa, por parte das agências de globalização hegemónica, de procurarem despolitizar a questão da infância traduzindo-se a acção em projectos pontuais e circunscritos. A questão da infância não pode ser dissociada das questões como a eliminação da pobreza, da dignidade humana e da justiça social. Não se trata apenas de denunciar o que cada país signatário da CDC não fez pelas crianças, mas terá de se assumir um discurso de transformação social. Além disso, a instauração de direitos não é consequência directa e natural da implementação de um regime democrático, tanto em Portugal como Brasil.

Defendemos a ideias de que não se trata apenas de obter para as crianças vantagens iguais aos adultos. Mas encontrar caminhos que conduzam as crianças a

questionar a sua condição de subalternidade no mundo. Trata-se de repensar processos de socialização e de formação cultural. Por conseguinte, pela acção dos vários movimentos existentes que lutam pela promoção dos direitos das crianças (MNMMR, por exemplo), aos movimentos de crianças como parte de organizações de adultos (Sem Terrinha, por exemplo), aos movimentos de crianças nas escolas, aos movimentos espontâneos de crianças, até aos movimentos organizados de crianças (NATs, por exemplo), pela proliferação de estudos científicos sobre a infância e pela produção jurídico-normativa que defende os DC, podemos afirmar que há uma *tentativa de consciencialização da sociedade face aos direitos da criança*. As manifestações locais da violação concreta aos direitos das crianças respondem a uma lógica que funciona a nível global, como por exemplo a Marcha Branca[179], como uma forma de protesto colectivo que são despoletados *sob condições de emergência* onde a unanimidade das paixões se combina ou até se sobrepõe à diversidade dos interesses e das consciências, conjugando-se ambas as dimensões na base de um dado elemento aglutinador (Estanque: 2005). O que leva Tejerina a afirmar que "não é este ou aquele problema o que tem que se solucionar (o sintoma que denuncia a doença" mas o modelo de desenvolvimento capitalista (a doença) que os produz" (2003:31).

No plano transnacional, continuam por resolver vários problemas: eficácia da CDC, ausência de mecanismos de controlo ou penalização sobre os países que não cumprem a CDC e outros documentos jurídicos; incluir a crianças nos debates, entre muitos outros. Em s*ociedades sem garantias* (Nunes, 2001b), garantir os direitos da criança é uma tarefa árdua, mais ainda quando os direitos económicos e sociais são transformados em serviços definidos pela lógica de mercado.

4. Construir uma visão crítica dos direitos da criança

Conhecer e promover a discussão sobre os direitos da criança a partir das experiências, conhecimentos e participação das crianças em toda a investigação permitiram-nos descortinar todos um conjunto de questões importantes como o facto das crianças entenderem a questão dos direitos da criança com algum desconhecimento

[179] O combate da exploração sexual das crianças tem sido intenso nos últimos anos. A descoberta dos corpos de duas crianças belgas abusadas sexualmente levou milhares de pessoas de vários países europeus a reivindicarem os direitos das crianças, manifestando uma vontade comum de mudança. A primeira Marcha Branca realizou-se em 1996 na Bélgica. No dia 27 de Setembro de 2003, a luta contra o tráfico de crianças e redes internacionais de pedofilia reuniu vários países europeus. Todas as marchas, simultaneamente, terminaram com uma largada de balões brancos.

e algo que é pensado no abstracto e numa linguagem adulta e como, através de espaços de promoção de participação, ela se desenvolve e é entendida como algo necessário. Como defende Winter:

> o que as crianças podem fazer num determinado momento do seu desenvolvimento não é um factor constante, mas é parcialmente o resultado dos espaços de aprendizagem e experiência que lhe são dados. Alargando o campo do desenvolvimento, por exemplo, envolvendo as crianças desde muito cedo na organização do mundo em que vivem, as suas capacidades aumentarão (1997: 163).

Contudo, algumas questões se levantaram e que seria importante desenvolver em futuras investigações, como a questão dos preconceitos e do racismo das crianças, por exemplo. A questão de como as crianças homogeneízam os outros, que também são crianças, e diferenciação que fazem do nós. E analisar com maior profundidade a questão do desconhecimento do outro e como o processo de "descobertas" originou uma mudança de discurso e atitudes.

Podemos afirmar que houve, de forma geral, mudanças ao nível dos comportamentos das crianças, como podemos verificar pelo discurso do Super Fixe em momentos diferentes do trabalho de investigação. No período inicial do trabalho de investigação, o Super Fixe (6 anos), fez o seguinte desenho para enviar às crianças de Florianópolis:



«- *É um menino do Brasil e outro de Portugal. É mais grande [a figura do lado esquerdo] porque são muitos e é maior* [refere-se ao Brasil] … *já fui ver ali* [aponta para o mapa mundo] …*eles lá são todos grandes e vão pra praia, sabes? Não vão à escola…não…não, são pobres e todos, todos … morenos...pretos!*» (Nota de campo de 30 de Novembro de 2004, Escola Mámoa, Barcelos, Sala de Estudo do 1º ano).

Em Maio de 2005, o Super Fixe afirma numa debate de grupo: *Eu acho que são diferentes, mas nós aqui também somos todos diferentes*.

Trata-se da construção de uma mudança que só foi possível graças à utilização de metodologias participativas, o que permitiu às crianças, e com elas, inicialmente, reflectir acerca as suas concepções do mundo, do futuro, dos seus direitos e das imagens que tinham do outro. Onde ocorreu uma ampliação do reportório cultural das crianças. A caracterização das manifestações e das expressões infantis contribuiu para a construção de indicadores metodológicos e pedagógicos, nomeadamente a ampliação das experiências e materiais propostos pelas crianças e professoras.

Inicialmente, assumiam atitudes preconceituosas, racistas e homogéneas e as crianças caracterizavam as outras crianças como se elas fossem um todo homogéneo: *As crianças de Portugal são legais?* ou *lá no Brasil são todos morenos e jogam à bola na praia*" são algumas das afirmações recorrentes. Só após algum tempo assumiram uma outra perspectiva e outras práticas do outro e de reconhecimento das suas diferenças. Com efeito esta investigação implicou a criação de uma dinâmica relacional que facilitasse a mudança de atitudes e as relações dos professores, da investigadora e das crianças (Benavente *et al.*, 1990), a aquisição de uma *consciência da alteridade*, ou seja, a ideia da existência de um semelhante que é também criança, mas que é diferente.

O desenvolvimentos de actividades com as crianças, como as discussões em grupo, os jogos sobre os DC, o jogo-teatro, o painel de plasticina sobre os DC e os desenhos permitiram-nos entender a forma como as crianças associam e referem os direitos da criança por referências aos seus quotidianos, experiências e conhecimentos, e que a partir de todas estas actividades entendemos a forma como as crianças têm uma concepção homogeneizada relativa aos outros. Pela análise do discurso e práticas das crianças há uma naturalidade do preconceito (individual), no caso das crianças de Barcelos relativas ao cigano e ao negro, e as crianças de Florianópolis e do MST relativas ao índio. Não se trata de minorar o racismo, que é uma questão errada, porque se trataria de transferir este fenómeno para a questão individual, evitando, desta forma, a diferença, que está subjacente à ideia de que devemos tratar todos da mesma forma. Não se trata tão pouco de assistir ao silenciamento da cor e à estereotipização da diferença, que é uma forma de racismo subtil e cultural, mas à promoção do diálogo e espaços onde não há reprodução de estereótipos, e há o de reconhecimento do racismo na sala de aula e, desta forma, desenvolver a capacidade de reflectir mais criticamente sobre o fenómeno.

Em sociedades cada vez mais multiculturais, como é o caso das sociedades portuguesa e brasileira, torna-se premente promover políticas de reconhecimento (tanto

da igualdade como da diferença) e não "programas de tolerância"- de uma pluralidade de identidades culturais; desenvolver políticas de redistribuição, o que implica a reinvenção do conceito de cidadania e de uma concepção de justiça social pluralista; e, defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e "defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização das suas identidades culturais" (Santos, 2003).

Em suma, podemos afirmar que as culturas da infância são como o reflexo de um deambular entre as representações que a criança faz do mundo, que nos aparecem como o resultado da interacção das crianças com crianças, das suas próprias características individuais, da sua interacção com os adultos e do contexto onde estão inseridas (Sarmento, 2000b). São relações inerentes a outras como as de género, de classe social, de idade, de etnia, de conhecimentos e saberes, e não podem ser analisadas isoladamente de factores económicos e políticos.

Temos um sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, dele estando ausente a aprendizagem de outras culturas, com currículos etnocêntricos, o que é uma forma de neocolonialismo (Cortesão e Stoer, 2001). Torna-se urgente integrar, no currículo e na escola, aprendizagens sobre os outros que vão para além das "semanas da diferença", onde se corre o risco de uma eventual folclorização dos costumes, de posturas de *multiculturalismo benigno* (Cortesão e Stoer, 2001) ou mesmo da reprodução de estereótipos, quando se focam essencialmente aspectos sócio-culturais e "particulares" de cada cultura: alimentação, danças, vestuário, etc. Trata-se, segundo Santos e Nunes (2003), de adoptar a perspectiva do multiculturalismo como um projecto político de reconhecimento das diferenças culturais. Trata-se ainda, segundo Sarmento, da construção de uma pedagogia da interculturalidade, que assente na construção de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais. Pedagogia essa que se orienta segundo uma perspectiva de constituição de um cosmopolitismo infantil que é uma forma de alterglobalização (Sarmento, 2004d).

5. Promover a Acção Colectiva das Crianças e o Cosmopolitismo Infantil

Procurámos nesta investigação reflectir sobre os limites que se impõem à inclusão das crianças no processo de cidadania, nomeadamente a referência à permanente dicotomia criança/adulto e à referência aos lugares de encontros e desencontros entre

adultos e crianças, ou seja, a discussão eternizada da exclusão das crianças dos processos de participação.

O conceito de participação proliferou rapidamente em várias áreas, nos discursos públicos e privados e em diferentes campos do saber, apesar de ser uma conquista simbólica, como referimos no capítulo 4.

O silêncio tornou-se uma presença da história da infância (Thorne, 2002). Quando a criança fala, fâ-lo por "interposta voz", uma espécie de ventroloquia, o que é um enviuesamento do que as crianças dizem, pensam e sentem sobre elas e sobre o mundo.

As vozes das crianças, através do contacto e intercâmbio, revelam as preocupações que têm em comum, os seus sistemas de representações (formas de expressão do poder simbólico), que são compósitos e não podem ser apresentados de forma plana e linear.

Os baixos níveis de participação pelos cidadãos têm que ser considerados, tendo em conta os baixos níveis de alfabetização e escolarização, tanto em Portugal como no Brasil, porque são limites à divulgação do conhecimento. A própria relação autoritária entre o Estado, a administração e os cidadãos, torna-se um obstáculo para a concretização das acções dos cidadãos. Outra das limitações à participação infantil, como foi referido ao longo da investigação, é a distância entre o reconhecimento e a definição formal de direitos da criança e o acesso a estes e sua aplicação efectiva, aliada à distância entre quadros legais avançados e práticas sociais conservadoras.

São muitas as resistências à criação de espaços de participação que envolvam crianças pelo colectivo adulto, aliadas à fraca mobilização, sobretudo no caso de Portugal, relativamente a assuntos relacionados, directa ou indirectamente com crianças. Outros limites à participação são identificados pelas próprias crianças no exercício do seu direito de participação, as limitações estruturais, "como as que decorrem da estrutura social que envolve a criança, sejam elas de natureza cultural, social, económica ou relacional" (Soares: 2005:445) e as limitações emocionais, "decorrendo entre dois sentimentos – timidez e apreensão" (*ibidem*, 2005: 451).

A compreensão da participação infantil e a forma como é transposta para a acção varia e tem que ser definida considerando o contexto sócio-cultural da criança e contextualizada ideologicamente nos seus quadros de referência. São diversas com efeito, as arenas, âmbitos, sentidos e condições de participação das crianças infantil.

Os movimentos sociais de crianças e experiências e lutas *pelas* e *das* crianças ocorrem em todo o mundo e envolvem a participação das crianças.

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

Em suma, consideramos as crianças como sujeitos capazes de construir, como afirma Gramsci (1983), a sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta do mundo adulto e da sociedade em geral.

6. Lançar sementes … as futuras viagens

Intensificar os intercâmbios entre as crianças pode contribuir para repensar e libertarmo-nos de estereótipos, de um e de outro lado, e a "pensar juntos no que é possível fazer nas nossas sociedades, e entre elas, para que sejam menos desiguais, menos hierárquicas e mais democráticas" (Canclini, 1999: 225).

Será necessário incluir na sua formação a questão da infância e dos seus direitos, promovendo nas escolas a informação e o debate sobre os direitos das crianças e a forma de os traduzir na prática, para o quotidiano das crianças, dos pais, da escola e da comunidade. Será igualmente necessário e importante incluir no debate da globalização as questões associadas à infância, porque no contexto actual, enquanto cidadãos do mundo, deparamo-nos com um dos maiores desafios a ser enfrentado pelas nossas sociedades, a garantia de uma dupla consciencialização, 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. Somente assim poderão assumir a curto, médio e longo prazo a participação, indispensável para não se submergirem e/ou diluirem-se nos processos de globalização. Reivindicando, para o efeito, espaços, valores e atitudes que compõem a heterogeneidade dos seus mundos sociais e culturais (Soares e Tomás, 2003).

Somos conscientes da necessidade em prosseguir viagem, mas antes de o fazermos, gostaríamos de afirmar que para o fazermos, será necessário pensar as nossas práticas como sociólogos da infância, considerando que terão que ser sujeitos a

transformação, crítica e a reconfiguração, para assim contribuir para a construção do conhecimento sobre a infância e sobre as crianças.

Mas chegar a um porto significa pensar em outras viagens, outras descobertas e outros caminho... na defesa dos direitos da criança, que é ainda uma utopia. Mas como afirmou Galeano, no FSM 2005: "a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".

Referências Bibliográficas

Achutti, Luiz (1997), *Fotoetnografia. Um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

Ackermann, Lisanne; Feeny, Thomas; Hart, Jason e Newman, Jesse (2003), *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of contemporary literature*. Reino Unido: Plan International.

Acselrad, Henri (2004), «Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas», em Henri Acselrad; Selene Herculano e José Augusto Pádua (org.), *Justiça Ambiental e Cidadania*. Rio de Janeiro: Rewme Dumará, 23-39.

Aguitton, Cristophe (2001), *Le Monde nous appartient*. Paris: Plon.

Aitken, Stuart (2001), «Global crises of childhood: rights, justice and the unchildlike child», *Area*, 33(2), 119-127.

Alderson, Priscilla (1995), *Listening to Children: Children, Ethics and Social Research*. Barkingside: Barnado's.

_____. (2000), *Young children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practices*. Londres: Jessica Kingsley.

_____. (2004), «Ethics», em Sandy Fraser *et al*. (Ed.), *Doing research with children and young people*. Londres: Sage Publications, 97-112.

Alderson, Priscilla and Morrow, Virginia (2003), *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Londres: Barnardo's.

Almeida, Ana Nunes de (2000), «A Sociologia e a Descoberta da Infância, Contextos e Saberes», *Forum Sociológico*, 3/4 (IIª série), 11-32.

Alves, Suzy (2002), «Infância e acampamento: como se constituem?», em Célia Vendramini, *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis: Núcleo de Publicações – Nup, 201-225.

Annan, Kofi (2001), *We the Children, Meeting the Promises of the World Summit for Children*. Nova Iorque: UNICEF.

Appadurai, Arjun (1990), «Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy», em Mike Featherstone (org.), *Global Culture*. Londres: Sage Publications, 295-310.

Appiah, Kwame Anthony (1998), «Foreward», em Saskia Sassen, *S. Globalisation and its Discontents*. Nova Iorque: The New York Press.

Archard, David (1993), *Children: rights and childhood*. Londres: Routledge.

Arendt, Hannah (1994), *Condition de l'homme moderne*. Paris: Ed. Calmann-Lévy, 59-121.

Arenhart, Deise (2003), *A Mística, A Luta E O Trabalho Na Vida Das Crianças Do Assentamento Conquista Na Fronteira: Significações E Produções Infantis*. Tese de Mestrado, Florianópolis:Universidade Federal de Santa Catarina.

Ariès, Philipe (1973), *L'Enfance et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris: Seuill (Ed. Orig.1960).

Arnstein, Sherry (1969), «A Ladder of Citizen Participation» JAIP, 35(4), 216-224.

Avritzer, Leonardo (2003), «Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa.* Porto: Edições Afrontamento, 467-496.

Badinter, Elisabeth. (s/d), *O Amor Incerto, História do Amor Maternal (Do séc. XVII ao séc. XX).* Lisboa: Relógio d'Água Editores, Lda.

Bauman, Zygmunt (1993), *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.

_____. (1999), Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Zahar.

Becchi, D'Ele e Julia, Dominique (dirs.) (1998), *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris : Seuil.

_____. (2000), *Em busca da Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Beck, Ulrich (1997), *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage Publications.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony e Lash, Scott (2000*), Modernização Reflexiva, Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta Editora.

Becker, Howard (1967), «Whose side are we on?», *Social Problems*, 14, 239-247.

_____. (1974), «Photography and Sociology», *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 1, 3-26.

_____. (1995), «Visual sociology, documentary photography and photojournalism: It's (almost) all a matter of context». *Visual Sociology*, 10 (1), 5-14.

Bellamy, Carol (2002), *The State of the World's Children 2003*. Nova Iorque: UNICEF.

Benavente, Ana (1990), «Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas», *Análise Social*, 108-109, 715-733.

Benavente, Ana; Mendes, Helena e Schmidt, Luísa (1997), «Direitos dos cidadãos em Portugal, conhecimentos e opiniões», *Sociologia - Problemas e Práticas*, 24, 71-114.

Benavente, Ana; Costa, António Fimino e Machado, Fernando (1990), «Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e Intervenção na escola primária». *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 29, 55-80.

Benjamim, Walter (1992), *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

_____. (2002), *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades Ed.

Bhabha, Homi (1994), *The Location of Culture*. Londres: Routledge.

_____. (2003), «Del Derecho a Escribir», em Matthew Gibney (ed.), *La globalización de los derechos humanos.* Barcelona: Crítica, 171-190.

Bissell, Susan (2001), *Globalising Childhood*, disponível em <http://www.childrightseducation.org> (último acesso em 29 de Janeiro de 2004).

Bloch, Ernst (1995), *The principle of hope*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (2003), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Boltanski, Luc. e Chiapello, Eve. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Gallimard: NRF Essais.

Bourdieu, Pierre (1968), *Le Métier de Sociologue*. Paris: Mouton.

_____. (1978), «La 'Jeunesse 'N'est Qu'un Mot». Entretien avec Anne-Marie Métailié, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris : Association des Ages, 520-530.

_____. (1989), *Poder simbólico*. Lisboa: Difel.

_____. (1998a), *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.

_____. (1998b), *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

_____. (2003), «Este terrível descanso, o da morte social». *Le Monde Diplomatique*, 41, 9-10.

Bourdillon, Michael (2004), «Children in development». *Progress in Development Studies* 4(2), 99–113.

Boyden, Jo (1997), «Childhood and Policy Makers: A Comparative perspective on the Globalization of Childhood», em Allison James e Alan Prout (eds.), *Constructing*

and reconstructing childhood - contemporary issues in the sociological study of childhood. Hampshire: The Falmer Press, 190-229.

Branco, Francisco (1993), «Crise do Estado Providência, universalidade e cidadania, um programa de acção e investigação para o serviço social», *Serviço Social e Sociedade*, 41, 5-20.

Bravo, Juan; Benito, Alex; Ramírez, Javier e Grupos de Discussão de meninos e meninas (2005), "Derechos y Libertades Civiles y Políticas. Participación y Ciudadanía Infantil". *Conferencia de Infancia* "Derechos y libertades civiles y políticas. Participación y ciudadanía infantil", 1-19.

Brayner, Flavio (2001), «Da Criança-Cidadã ao Fim da Infância», *Educação & Sociedade*, 76, 197-211.

Brougère, Pilles (2004), *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez Editora.

Bruniaux, Christine e Galtier, Bénédict (2003), «L'étude du devenir des enfants de familles défavorisées: l'apport des expériences américaine et britannique». *CERC*, 1, 1-60.

Bruschini, Cristina e Lombardi, Maria Rosa (2001/02), «Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX», em Angela Araújo, «Desafios da eqüidade». *Cadernos Pagu*, 17/18, 157-96.

Bulmer, Martin (1982), *Social Research Ethics*. Londres: MacMullan.

Burawoy, Michael (2003), «Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography». *American Sociological Review*, 68, 645-679.

_____. (2005), «For Public Sociology», *American Sociological Review*, 70:4-28.

Burr, Rachel (2002). «Global and local approaches to children's rights in Vietnam». *Childhood*, 9(1): 49–61.

Cabral, João Pina (2005), *Ensaio «O limiar dos afectos: algumas considerações sobre nomeação e a constituição social de pessoas»*, disponível em <http://www.ics.ul.pt/corpocientifico/pinacabral/pdf/sabatica/relatorio.pdf> (último acesso em 16 de Fevereiro de 2006).

Cabral, Manuel Villaverde (1997), *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

_____. (2000), «O exercício da cidadania política em Portugal», em Manuel Villaverde Cabral; Jorge Vala e João Freire (org.), *Trabalho e Cidadania. Inquérito Permanente às Atitudes Sociais dos Portugueses*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 123-159.

Caldart, Roseli (2000), *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Calle, Ángel (2003), «Los nuevos movimientos globales», *Papeles del CEIC*, 7, 1-12.

Callon, Michel, Lascoumes, Pierre e Barthe, Yannick (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Seuill.

Canclini, Néstor Garcia (1999), *La Globalizacion Imaginada*. Buenos Aires: Paidos.

Cantwell, Nigel (1992), «Monitoring the Convention through the Idea of the "3 Ps"», em Pia-Liisa Heiliö, Erja Lauronen, Marjatta Bardy (eds.), *Politics of Childhood and Children at Risk, Provision - Protection – Participation*, International Expert Meeting, Kellokoski, Filândia, 121-130.

Caraça, João (2000), «Ciência, Complexidade e Poder». *Análise Social*, XXXIV (151-152), 687-693.

Carapinheiro, Graça (2001), «A globalização do risco social», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 197-229.

Caria, Telmo (1999), «A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 5-36.

Carnicel, Amarildo (2002), «Fotografia e inquietação: Uma leitura da imagem a partir da relação fotógrafo-fotografado». *Resgate*, 11, 41-54.

Carrano, Paulo Cesar (org.) (2000), *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A.

Carvalho, Horácio (2003), «A emancipação do movimento no movimento de emancipação social continuada», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista.* Porto: Edições Afrontamento, 233-260.

Casas, Ferran (1992), «Las representaciones sociales de las necessidades de los niños y las niñas», *Anuario de Psicología*, 53, 5-14.

_____. (2002), «Infancia y Representaciones Sociales», *El Espacio Social de la Infancia*. Curso Internacional de Verano, San Martin de Valdeiglesias, Colégio de Sociológos e Politólogos de Madrid.

Castells, Alicia (2002), «A ritualização dos valores do MST» em Célia Vendramini, *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis: Núcleo de Publicações – Nup, 249-268.

Castells, Manuel (1983), *The city and the grassroots*. Londres: Edward Arnold.

_____. (1989), *The Informational City*. Oxford: Blackwell.

_____. (1996), *La era de la informacion: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, Lúcia (2001), «Da invisibilidade à acção, crianças e jovens na construção da cultura», em Lúcia Rabello Castro (org.), *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 19-46.

Certeau, Michel de (1994), *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Chazel, François (1996), «Movimentos Sociais», em Raymond Boudon (dir.), *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Chawla, Louise (1997), «*Growing up in Cities*», Project Report presented at the *Urban Childhood Conference*. Trondheim, Noruega.

Chomsky, Noam (1999), «Democracia e mercados na nova ordem mundial», em Pablo Gentili (org.), *Globalização Excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes, 25-27.

Christensen, Pia (2002), «Working with ethical symmetry in social research with children», *Childhood, (*9)4, 477-497.

Christensen, Pia e James, Allison (2000), *Research with Children.* Londres: Falmer Press.

_____. (2005), «Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, xiii-xx.

Coelho, João Nuno (2001), *Portugal – A Equipa de Todos Nós. Nacionalismo, Futebol e Media. A Reprodução da Nação nos Jornais Desportivos*. Porto: Edições Afrontamento.

Cohen, Jean (1985), «Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements», *Social Research*, 52, 663-716.

Comissão Gulbenkian (1996), *Para Abrir as Ciências Sociais.Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a Reestruturação das Ciências Sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Connell, Robert (1987), *Gender and power*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Costa, António Firmimo (1986), «A Pesquisa de Terreno em Sociologia» em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Aforntamento, 129-148.

Cornia, Andrea e Jolly, Richard (1987), *The Impact of the World Recession on Children*. Oxford: Pergamon Press.

Correa, Esperanza (2003), «La participación infantil desde la recreación», III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación, Bogotá, Colômbia.

Correia, André (1996), «As vigilâncias como objecto da imaginação sociológica», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 45, 143-165.

_____. (1999), «Cidadania e Paternalismo na Escola», *Colóquio Comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica das Ciências Sociais "Sociedade, Cultura e Política no fim do século, A Reivenção da Teoria Crítica"*. Coimbra: CES.

Correia, Luciana; Giovanetti, Maria Amélia e Gouvêa, Maria Cristina (2004), «Movimentos Sociais e Experiência Geracional: A Vivência da Infância no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra». *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.* CES: Coimbra, 1-14.

Corsaro, William (1997), *The Sociology of Childhood*. Londres: Pine Forge Press.

_____. (2003), *We're Friends right? Inside Kid's Culture.* Washington: Joseph Henry Press.

Corsaro, William e Molinari, Luisa (2005), «Entrando e Observando nos Mundos da Criança. Uma Reflexão sobre a Etnografia Longitudinal da Educação de Infância em Itália», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 191-213.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen (2001), «Cartografando a transnicinalização do campo educativo: O caso português», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 369-406.

Costa, Hermes (2002), «A europeização do sindicalismo português: Entre novos discursos institucionais e velhas práticas sociais», em José Manuel Pureza e António Casimiro Ferreira (org.) (2002), *A teia global. Movimentos sociais e Instituições*. Porto: Edições Afrontamento, 19-49.

Costa, Sérgio (2002), «Teoria Social, Cosmopolitismo e as Sociedades Pós-nacionais», em José Maria Carvalho Ferreira e Ilse Scherer-Warren, *Transformações Sociais e Dilemas da Globalização. Um diálogo Portugal/Brasil.* Oeiras: Celta, 15-38.

Crowley, Peter (1998), «Participación infantil, para una definición del marco conceptual», *Seminario de niños y adolescentes en el contexto de Convención sobre los Derechos del Niño, visiones y perspectivas.* Bogotá.

Cussiánovich, Alejandro (1997), *Infancia como representación social. Niños trabajadores y protagonismo de la infancia*. Lima: IFEJANT-MNNATSOP.

Cussiánovich, Alejandro e Márquez, Ana (2002*), Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Suécia: Save the Children.

Dagnino, Evelina (1998), «The Cultural Politics of Citizenship, Democracy and the State», em Sonia Alvarez, Arturo Escobar e Evelina Dagnino (org.), *Cultures of Politics and Politics of Cultures. Revisioning Latin American Social Movements.* Boulder Colorado: Westview Press, 33-63.

Dahrendorf, Ralph (1992), *O conflito social moderno: um ensaio sobre a política de liberdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1996), *A Quadratura do Círculo*. Lisboa: Edições 70.

Dalmagro, Sandra (2002), «O Trabalho na Peagogia do MST», em Célia Vendramini, *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis: Núcleo de Publicações – Nup, 132-152.

Dasgupta, Partha (1996*), Disparidades Nacionais de Desempenho", UNICEF – O Progresso das Nações*. Nova Iorque, 33-34.

Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (eds.) (2000), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Devine, Dympna (2002), «Children's Citizenship and the Structuring of Adult-Child Relations in the Primary School», *Childhood*, 9(3), 303-320.

Diduck, Alison (1999), «Justice and Childhood: reflections on refashioning boundaries», em M. King (ed.), *Moral Agendas for children's welfare*. Londres: Routledge, 120-137.

Dingwall, Robert (1980), «Ethics and Ethnography», *Sociological Review*, 28(4), 871-891.

Donzelot, Jacques (1986), *A política das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Dourado, Luiz (2005). *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: Ministério da

Educação/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental /Departamento de Políticas Educacionais.

Duarte, Madalena (2004), «Quando os direitos das minorias sexuais também são direitos humanos: Regulação versus Emancipação». *Oficina do CES*, 207, 1-23.

Dubet, François (2003), *Desigualdades Multiplicadas*, Ijuí: Editora Unijui.

Dufour, Dany-Robert (2003), *L'art de réduire les têtes*. Paris: Denoël.

Duncan, William (2001), «A Actuação em Apoio da Convenção da Haia, Ponto de vista do Secretariado Permanente», *Revista Infância e Juventude*, 01(4), 9-34.

Edwards, Hon Leonard (1996), «The Future of the Juvenile Court, Promising New Directions», *The Future of Children Journal*, (6)3, 39-53.

EFA (2006), «*Education for All. Global Monitoring Report 2006*». UNESCO.

Elias, Norbert (1989), *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Estanque, Elísio (1999), «Acção colectiva, comunidade e movimentos sociais, para um estudo dos movimentos de protesto público», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, 85-111.

_____. (2000a), *Entre a Fábrica e a Comunidade. Subjectividades e Práticas de Classe no Operariado do Calçado*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (2000b). «Acção colectiva, comunidade e movimentos sociais: para um estudo dos movimentos de protesto público», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 55, 85-111.

_____. (2005), «Análise de classes e desigualdades sociais em Portugal: defesa da perspectiva compreensiva», *Oficina do CES*, 221, 1-22.

Estêvão, Carlos (2004), «Justiça, Direitos Humanos e Educação. Uma análise das tendências da política educacional da actual coligação governativa em Portugal». *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.* CES: Coimbra, 1-18.

Fantin, Mónica (1996), *Jogo, Brincadeira e Cultura na Educação Infantil*. Tese de Mestrado. UFSC.

Fass, Paula (2003), «Children and Globalization», *Journal of Social History*, Summer, 1-14.

Featherstone, Mike (org.) (1990), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. Londres: Sage Publications.

_____. (1991) *Consumer Culture and Postmodernism*, Sage, London

Featherstone, Mike e Lash, Scott (1995), «Globalization, Modernity and the Spacialization of Social Theory: an Introduction», em Mike Featherstone *et al.* (ed.) (1995), *Global Modernities*. Londres: Sage Publications, 25-44.

Fernandes, Bernardo (s/d), *Pequeno Vocabulário da Luta pela Terra*. Inédito.

Ferreira, Manuela (2000), *Salvar os corpos, forjar a razão: contribuição para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

_____. (2004a), «Do 'Avesso' do Brincar ou...as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil...», em Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara, *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 55-98.

_____. (2004b), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!, Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Flacks, Dick (2005), «A questão da relevância nos estudos dos movimentos sociais», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 72: 45-66.

Fleuri, Reinaldo (2001a), «A reciprocidade de olhares entre diferentes culturas. Implicações para a construção da identidade pessoal e do pertencimento coletivo», em Jacques Gauthier et al, *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 101-107.

_____. (2001b), «Apresentação», em Jacques Gauthier et al, *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis; UFSC/NUP/CED, 7-14.

Flores, Renato (2002), «Biology in the violence». *Ciênc. saúde coletiva*, 7(1), 197-202.

Floriani, Dimas (2005), *Conhecimento, Meio Ambiente & Globalização*. Curitiba: Juruá.

Fonseca, Cláudia (1993), «Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil», em Irene Rizzini (org.), *A Criança no Brasil Hoje, Desafio para o Terceiro Milénio.* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 113-131.

_____. (2002), «The politics of adoption: child rights in the Brazilian setting». *Law and Policy* 24, 199–228.

Forrester, Michelle (2002), «Appropriating Cultural Conceptions of Childhood. participation in conversation», *Childhood*, 9(3), 255-276.

Fortuna, Carlos (1999), *Identidades, percursos, paisagens culturais. Estudos sociológicos de cultura urbana*. Oeiras: Celta Editora.

_____. (org.) (1997), *Cidade, Cultura e Globalização.* Oeiras: Celta Editora, 83-103.

Foucault, Michel (1972), *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.
Foucault, Michel (1988), *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Graal.

_____ . (1977), *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.

Fraga, Mario *et al*. (2005), «Epigenetic differences arise during the lifetime of monozygotic twins». *PNAS*, 102(30), 10604-10609.

Franklin, Bob (2002), «Children's rights: an introduction», *The new handbook of children's rights - comparative policy and practice*. Londres: Routdlege, 1-12.

Fraser, Nancy (1989), «Struggle over needs: outline of a socialist-feminist critical theory of late capitalist political culture», *Unruly Practices: power, discourse and gender in contemporary social theory*. Cambridge: Polity Press.

_____. (1994), «Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy», em Craig Calhoun (ed), Habermas and the Public Sphere. Cambridge: Blackwell.

_____. (1997), *Sex, Lies and the Public Sphere: Some Reflections on the Confirmation of Clarence Thomas*. Londres: Routledge.

_____. (2002), «A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e particiapação». *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63, 7-20.

Freeman, Michael (1996), «The Importance of a Children's Rights Perspective in Litigation», *ButterworthsFamily Law Journal*, 2(4), 84-90.

_____. (2000), «The future of children's rights», *Children&Society*, 14(4), 77-293.

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

French, J. Lawrence e Wokutch, Richard (2005), «Child Workers, Globalization, and International, Business Ethics: A Case Study In Brazil's Export-Oriented Shoe Industry». *Business Ethics Quarterly*, 15 (4), 615-640.

Freyre, Gilberto (1982), *Rurbanização: o que é?*. Recife: Editora Massangana.

Friedman, Jonathan (1994), *Cultural Identity and Global Process*. Londres: Sage Editions.

Frønes, Ivar (1994), «Dimension of Childhood», em Jens Qvortrup; Marjatta. Bardy; Giovanni Sgritta e Helmut Wintersberger (org.) (1994), *Childhood Matters, Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 145-164.

Gabarrón, Luis e Landa, Libertad (1994), *Investigación Participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GDDC (2006). Direitos Humanos. Órgãos das Nações Unidas de Controlo da Aplicação dos Tratados em Matéria de Direitos Humanos: Comité dos Direitos da Criança. Lisboa: Gabinete de Documentção e Direito Comparado.

Gaitan Muñoz, Lurdes (1998), *El Espacio Social de la infancia, Los niños en el Estado del Bienestar*. Madrid: Instituto del Menor y la Familia.

Gaitán, Angel (1998), «Protagonismo Infantil», em Seminário, *La Participacion de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convencíon sobre los Derechos del Niño, Visiones y Perspectivas*. Bogotá, 85-104.

Galeano, Eduardo (1999), *De Pernas Pro Ar. A Escola do Mundo ao Avesso*. Porto Alegre: L&PM.

Gamsci, Antonio (1983), *Textes.* Paris: Édition Sociales.

Gareth, A. Jones (2005), «Children and development: rights, globalization and poverty». *Progress in Development Studies* 5, 4, 336–342.

Gauthier, Jacques (2001), «A Sociopoética. Caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa», em Jacques Gauthier et al, *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 15-39.

Geißler, Nils (2001), «Asserting the Rights of the Child. Creating a Procedure for submitting Individual. Complaints pursuant to the Convention on the Rights of the Child», em *Kindernothilfe Joint Conference Church and Development*. Berlim: GKKE, 6-17.

Giddens, Anthony (1989), *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1990), *Sociology*. Oxford: Polity Press.

_____. (1994*), Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

_____. (1997), *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. (1998), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

_____. (2000), *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gillborn, David (2004), «Anti-Racism. From policy to praxis», em Gloria Ladson-Billings e David Gillborn, *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. Londres: RoutledgeFalmer, 35-48.

Gilligan, Carol (1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gillis, John (1981), *Youth and History, Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present.* Nova Iorque: Academic Press.

GKF (2001), *Young Voices*. International Adhoc Research Department Germany: GKF Group.

Goffman, Erving (1987), *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Graue, Elizabeth e Walsh, Daniel (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Método e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Greenstein, Fred I (1969), *Children and Politics*. Londres: Yale University Press.

Greig, Anne e Taylor, Jayne (1999), *Doing Research with children.* Londres: Sage Publications.

Gresh, Alain; Vidal, Dominique; Achcar, Gilbert; Radvanyi, Jean e Rekacewicz, Philippe (2003), *Atlas da Globalização, Le Monde diplomatique*. Lisboa: Campo da Comunicação.

Griffin, Linda (1993), *Representations of Youth, The study of youth and adolescence in Britain and America*. Londres: Polity Press.

Guerra, Isabel (2002), «Cidadania, exclusões e solidariedades. Paradoxos e sentidos das 'novas políticas sociais?'», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63, 47-74.

Gunter, Barrie e Furnham, Adrian (1998), *Children as Consumers*. Londres: Taylor & Francis Books, Ltd.

Gusmão, Neusa (2003), «Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade», em Neusa Maria de Gusmão, *Infância e Velhice. Pequisa de ideias*. Campinas: Editora Alínea, 15-32.

_____. (2004), *Os Filhos de África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Habermas, Jürgen (1984a), *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro, Biblioteca Tempo Universitário.

_____. (1984b), *The Theory of Communicative Action*. Polity Press: London.

_____. (1994), «Further reflections on the Public sphere», em Craig Calhoun (ed.), Jürgen Habermas e the Public Sphere. Cambridge: Blackwell, 421-461.

_____. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity.

Haguette, Teresa (2003), *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petropolis: Editora Vozes.

Hall, Budd (1983), «Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: una reflexión personal», em Gilberto Vejarano, *La Investigacion Participativa en America Latina. Antologia*. México: CREFAL.

Hall, Stuart (1997), «The Work of representations», em Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* Thousand Oaks: Sage Publications, 13-64.

Hammarberg, Thomas (1990), «The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work». *Human Rights Quarterly*, nº 12: 97-105.

_____. (1999), «Crianças e Influências Nocivas da Mídia. O significado da Convenção da ONU», em Ulla Carlsson e Cecília von Feilitzen, *A Criança e a Violência da Mídia*. São Paulo: Cortez, 23-38.

Hammad, Suzanne (1999), «The CRC: 'words on paper' or a reality for children?». *The International Journal of Children's Rights* 7, 215–37.

Haraway, Donna (1989), *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. London: Routledge.

_____. (1991), «*A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century»,* em Donna Haraway, *Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York; Routledge, 149-181.

Hardarson, Omar (2006), European Union Labour Force Survey. EUROSTAT. Disponível em <http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-002/EN/KS-NK-06-002-EN.PDF>.

Harnecker, Marta (1986), *A Batalha das Ideias*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (2002), *Sin Tierra Construyendo Movimiento Social.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Hart, Roger (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF/International Child Development Centre, 4.

_____. (1997), *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Unicef: Nova York.

_____. (2004), *Children changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development.* PLAN International: Woking.

Harvey, David (1989), *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.

Heilio, Pia-Liisa; Lauronen, Erja e Bardy, Marjatta (org.) (1993*), Politics of Childhood and Children at Risk, Provision, Protection, Participation.* Viena: European Centre for Social Welafare Policy and Research, 45.

Heinze, Eric (2000), «The Universal Child», em Eric Heinz (ed.), *Of Innocence and autonomy – children, Sex and human rights*. Aldershot: Ashgate, 3-25.

Hendrick, Henry (1994), *Child welfare, England 1872-1989*. Londres: Routledge.

_____. (2005), «A Criança como Actor Social em Fontes Históricas. Problemas de Identificação e Interpretação», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 29-54.

Hespanha, Pedro (2001), «Mal-estar e risco social num mundo globalizado, Novos problemas e novos desafios para a teoria social», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 163-196.

Hespanha, Pedro *et al.* 2002), *Entre o Estado e o Mercado. As Fragilidades das Instituições de Protecção Social em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.

Hewlett, Sílvia Ann (1993), *A negligencia para com as crianças nas sociedades ricas*, Unicef.

Heywood, Colin (2002), *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Hillary, John (2002), «Globalization and Children's Rights». África do Sul: The World Summit on Sustainable Development.

Hochschild, Arlie (1994), «The commercial spirit of intimate life and the abduction of feminism: Signs from women's advice books». *Theory, Culture & Society*, 11:1-24.

Holloway, Sarah e Valentine, Gill (2000), «Spatiality and the New Social Studies of Childhood», *Sociology*, 4(34), 763-783.

Horelli, Liisa (1998), «Creating chil-friendly environments: Case studies on children's participation in three European countries». *Childhood*, 5(2).225-239.

Howell, James (1997), *Juvenile Justice & Youth Violence*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hunts, Alan (1990), «Rights and social movements: counter-hegemonic strategies», *Journal of Law and Society*, 17, 309-328.

Hutchby, Ian e Moran-Ellis, Jo (1998), *Children and Social Competence. Arenas of action*. Londres: Falmer Press.

Hyder, Tina (2002), «Puede um niño de cinco años ejercer influencia sobre el Gobierno. La participacón de los Niños durante sus primeros Años», *Revista Tribuna Internacional de los Derechos de los Niños*. 15(3). Suiça: Defence for Children International, 21-23.

Ignatieff, Michael (2001), *Los Derechos Humanos como Politica e Idolatria*. Barcelona: Paídos.

INE (2003), *Estatísticas Demográficas 2003*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

Iria, Maria José e Guimarães, António (1991), *Estabelecimentos Tutelares de Menores em Portugal, Que futuro para este presente?* Lisboa: Provedoria de Justiça.

Iturra, Raul (1997), *O Imaginário das Crianças, Os Silêncios da Cultura Oral.* Lisboa: Fim de Século.

James, Allison e Prout, Alan (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Chidhood*. Londres: The Falmer Press.

James, Allison; Jenks, Chris e Prout, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jameson, Fredric e Miyoshi, Masao (org.) (1998), *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press.

Jamison, Andrew (1999), «From Movement to Institution: Changing Roles for Environmental Organizations», disponível em <http://www.isep.or.jp/other/spena/index.html> (último acesso em 05 de Abril de 2005).

Javeau, Claude (1998), *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.

Jenks, Chris (1982), *The Sociology of Childhood, Essential Readings*. Londres: Gregg Revivals.

_____. (1993), *Children's rights, a participative exercise for learning about children's rights in England and Wales*. Londres: Longman.

_____. (1996), *Childhood*. Londres: Routledge.

_____. (2005), «Investigação *Zeitgeist* na Infância», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 55-71.

John, Mary (2003), *Children's Rights and Power. Charging up for a New Century*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Jordan, Ellen, and Angela Cowan (1995), «Warrior narratives in the kindergarten classroom: Renogotiating the social contract?» *Gender & Society* 9:727-43.

Karolis, Robert (s/d), *The Convention on the Rights of the Child. The Making of a Deception*. *disponível em* <http://www.biblebelievers.org.au/right3.htm> (último acesso em 17 de Maio de 2006).

Katz, Jack (1983), «A theory of qualitative methodology». In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research: A collection of readings*. Prospect Heights, Ill.: Waveland, 127-148.

Kaufman, Natalie e Rizzini, Irene (2002), *Globalization and Children. Exploring Potentials for Enhancing Opportunities in the Lives of Children and Youth*. Nova Iorque: Klumer Academic/Plenum Publishers.

Kearney, Marilyn (1995), «The Local and the global: The Anthropology of Globalisation and Transnationalism». *Annual Review of Anthropology*, 24, 547-565.

Keating, Clara (2001), «Linguagens relocalizadas: Percursos discursivos de duas mulheres portuguesas em Londres», em Maria Irene Ramalho e António Sousa Ribeiro (org.), *Entre Ser e Estar. Raízes, Percursos e Discursos da Identidade*. Porto: Edições Afrontamento, 87-113.

Kellett, Peter (2004), «Just Teach Us The Skills Please, We'll Do The Rest': Empowering Ten-Year-Olds as Active Researchers», *Children&Society*, 18(5), 327-394.

Kett, Joseph (1978), *Rites of Passage, Adolescence in America, 1790 to the present*. Nova Iorque: Basis Book.

King, Michael (1997), *A better world for children. Explorations in morality and authority*. Londres: Routdlege.

Kirby, P. and Woodhead, M. (2003) 'Children's Participation in Society' in H. Montgomery, R. Burr and M. Woodhead (eds.) *Changing Childhoods, local and global* Chichester: John Wiley and Sons Ltd.

Klasen, Stephan (2001), «Social Exclusion, Children and education – Implications of a rights-based approach», *European Societies*, 3(4), 413-445.

Koebel, Michel (1998), «Le conseil de jeunes, outil de revalorisation de la politique », *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, 25, 75-80.

_____. (2000), «La politique noble des conseils d'enfants », *Lien Social et Politiques*, 44, 125-140.

_____. (2001), «A qué edad se es ciudadano?» *Infancia en Europa*, 01(1), 11-14.

_____. (2003), «Les Conseils de Jeunes et le bluff politique». *Carnets de bord*, 5,22-29.

Kohan, Walter Omar e Kennedy, David (org.) (2000), *Filosofia e Infância. Possibilidades de um Encontro*. Petrópolis: Editora Vozes.

Kosminsky, Ethel (1998), «"Aqui é uma árvore. Aqui o Sol, a Lua. Aqui um montão de guerra": o uso do desenho infantil na Sociologia», *Cadernos CERU*, 2 (9), 83-100.

Krieken, Robert van (1992), *Children and the State*. Sydney: Allen & Unwinn Pty, Ltd.

Kuhn, Thomas (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kymlicka, Will and Norman, Wayne (1994), «Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory», *Ethics*, 104(2), 352-381.

Landsdown, Gerison (1994), «Researching children's rights to integrity», em Berry Mayall (org.), *Children's childhood, observed and experienced.* Londres: Falmer Press.

_____. (2002), «Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making», *Innocenti Research Centre*. Florença: UNICEF.

_____. (2005), «¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectam», *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36. Haia, Países Baixos: Fundación Bernard van Leer.

Laningan, R. (1988), *Phenomenology of Communication*, Pittsburgh, Duquesne University Press.

Larrosa, Jorge (1998), «O enigma da infância ou que vai do impossível ao verdadeiro», em Jorge Larrosa e Pérez Nuria Lara (org.), *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes.

Lave, Jean e Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laws, Sophie e Mann, Gillian (2004), *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Suécia: Save the Children.

Le Gal (2005), *Los Derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Grão.

Leach, Penelope (1994), *Children first – what society must do – and is not doing – for children today*. Londres: Penguin Group.

Lee, Nick (1998), «Towards an immature sociology», *The Sociological Review*, 3(46), 458-482.

_____. (2001), *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertain*. Maidenhead: Open University Press.

Lefèbre, Henry (1974), *La Production de L'Espace*. Paris: Athropos.

Lessard-Hebert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Liebel, Manfred (2000), *La Outra Infancia, Niñez Trabajadora y Acción Social*. Lima: IFEJANT.

_____. (2000b), «Transformaciones Sociales por las Organizaciones de Niños Trabajadores? Experiencias Desde Africa Y America Latina». Conferencia Internacional "Repenser L´Enfance –le défi des enfants travailleurs aux sciences sociales", Paris.

_____. (2001), *Working children – protagonists of new visions of child work and childhood, disponível em* <http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/pronats/doku/working.htm> (último acesso em 18 de Novembro de 2005).

_____. (s/d), La Fuerza de Explosion de la Autonomia. El Movimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua en la Encrucijada, disponivel em <http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/pronats/doku/lafuerza.htm> (último acesso em 03 de Janeiro de 2006).

Lima, Licínio (2004), *Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?*, IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Caminhando para uma Cidadania multicultural. Porto, 19-22 Setembro, 1-15.

Lopes, João (2003), «O Dorso da Cidade: os sem-terra e a concepção de uma outra cidade», em Boaventura de Sousa Santos (org.),

Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista. Porto: Edições Afrontamento, 2.

López, Alexandro (1986), «Médio ambiente, poblácion y marginacion infantil», *Documentácion Social*, 59, 27-46.

López, Maria Dolores (1986), «Análisis crítico de la legislación del menor», *Documentácion Social*, 59, 151-169.

Lucchini, Riccardo (2003), «Carreira, Identidade e Saída da Rua, O Caso da Criança da Rua», *Revista Infância e Juventude*, 03(1), 9-52.

Luhmann, Niklas (1985), *Poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Madeira, Maria Joaquina (1996), «Face aos Novos Imperativos, que Acção Social?», *Repensar a Acção Social*, 7, 5-19.

Madeira, Rosa (2005), «A infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida», *Perspectiva*, 23(1), 79-114.

Maehiria, Yasushi (2004), *Conflict between the global and the local: Children's life, culture and education in Kindom of Bhutan*, 12th World Congress of Comparative Education Societies, Education and Social Justice. Havana, Cuba.

Magalhães, Carlos (1996), *Crime, sociologia e políticas públicas*, Tese de Mestrado não publicada. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas.

Marçal, João (2002), «O movimento dos consumidores: Entre desafios transnacionais e oportunidades locais», em José Manuel Pureza e António Casimiro Ferreira (org.) (2002), *A teia global. Movimentos sociais e Instituições*. Porto: Edições Afrontamento, 51-74.

Marchall, A. e Batten, S. (2003), «Ethical Issues in Cross-Cultural Research», em W. M. Roth (ed.), *Connections'03*, 139-151.

Marconi, Marina e Lakatos, Eva (1996), *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas (3ª ed.).

Marshall, Thomas (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Maruani, Martine. (2000), *Travail et emploi des femmes*. Paris: Éditions La Découverte.

Matthews, Hugh (2001), «Citizenship, Youth Councils and Young People's Participation», *Journal of Youth Studies*, 4(3), 299-318.

Mauthner, Natasha e Doucet, Andrea (1998), «Reflections on a Voice-Centred Relational Method of Data Analysis: Analysing Maternal and Domestic Voices», em

Jane Ribbens and Rosalind Edwards (ed.), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Private Lives and Public Texts*. Londres: Sage Publications, 119-144.

Maxwell, James (1996), *Qualitative research design: An interactive approach*. Beverly Hills: Sage Publications.

Mayall, Berry (org.) (1994), *Children's childhoods - observed and experienced*. Londres: Falmer Press.

_____. (1996), C*hildren, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.

_____. (2002), *Towards a Sociology for Childhood, Thinking from children's lives.* Buckingham: Open University Press.

McGuffy, C. Shawn e Rich, Lindsay (1999), «Playing in the gender transgression zone: Race, class and hegemonic masculinity in middle childhood». *Gender & Society* 13:608-27.

Melo, J. e Pinheiro, C. (1993), *O que é a Ecologia*. Lisboa: Difusão Cultural.

Melton, G. B. e Limber, S. (1992), «What children's rights mean to children: Children's own views», em M. Freeman e P. Veerman (ed.), *Ideologies of Children's Rights*. Holanda: Martinus Nijhoff, 167–187.

Melucci, Alberto (1994), «¿Qué hay de nuevo en los movimientos sociales?», em Enrique Laraña e Joseph Gusfield (ed.), *Los nuevos movimientos sociales*. Madrid: CIS

_____. (1995), «The process of collective identity», em H. Johnston e B. Klandermans (ed.), *Social Movements and culture*. Londres: UCL.

_____. (1996), *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mendes, Felismina (2005), *Futuros Antecipados*. Porto: Edições Afrontamento.

Mendes, José Manuel (2003a), «Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas», *Oficina do CES*, 194, 1-27.

_____. (2003b), *Do ressentimento ao reconhecimento: vozes, identidades e processos políticos nos Açores (1974-1996)*. Porto: Edições Afrontamento.

Mendes, José Manuel de Oliveira (2000), «Silêncios, esquecimentos e novos», Actas do *IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: APS, 1-6.

Ministério da Educação (ME) (2003), *Insucesso e Abandono Escolares em Portugal*. Disponível em <http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/destaque/estudo01/docs/sintese.pdf> (último acesso em 14 de Junho de 2006).

Merkel, Wolfgand (2002), «Social Justice and the Three Worlds of Welfare capitalism», *European Journal of Sociology*, 43, 59-91.

Meyrowitz, Joshua (1985), «L'enfant adulte et l'adulte enfant», *Le passé et son avenir. Essais sur la tradition et l'enseignement*. Paris: Gallimard, 56-78.

Messner, Michael (2000), «Barbie Girls versus Sea Monsters. Children Constructing Gender». *Gender & Society*, 14 (6), 765-784.

Mignolo, Walter (2003), «Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma Vida Decente.* Porto: Edições Afrontamento, 631-671.

Minow, Martha e Weissbourd, Albert (1993), «Social Movements for Children», *Dædalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 122(1), 1-29.

Montandon, Cléopâtre (1997), *L'education du point de vue des enfants*. Paris: Editions L'Harmattan.

Montgomery, Heather; Burr, Rachel e Woodhead, Martin (2003), *Changing Childhoods. Local and Global*. Reino Unido: The Open University.

Mouffe, Claus (1996), *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva.

Movimento Nacional De Meninos e Meninas De Rua (2002), *Trajetória da luta em defesa da criança e do adolescente*. São Paulo: MNMMR.Coleção Cadernos de Defesa de Direitos, 3(1).

MST (2001), *Boletim da Educação*, MST, 8:23.

Müller, Verónica e Marques, Rosineila (2005), «El cuerpo infantil: del prejuicio a la aceptación. Un largo camino entre el centro y la periferia», *Revista Digital*, 84, 1-9.

Myers, William (1988), «Alternative Services for Street Children, The Brazilian Approach», em Assefa Bequele e Jo Boyden, *Combating Child Labour*. Genebra: International Labour Office.

_____. (1999), «Considering Child Labour: Changing Terms, Issues and Actors at the International Level», *Understanding Child Labour*, 6(1), 13-26.

Näsman, Elisabet (1994), «Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe», em Jens Qvortrup *et al*. (eds.), *Childhod Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 165-187.

Navarro, Vicente (1998), «Whose Globalisation?», *American Journal of Public Health*, 88(5), 742-743.

Nelken, David (1998), «Afterword: choosing rights for children», em G. Douglas e L. Sebba (ed.), *Children's rights and traditional values*. Hants: Dartmouth Publishing Company, 315-335.

N-na^{c}im, Abdullahi (1994), «Cultural Transformation and Normative Consensus on the Best Interest of the Child», *International Journal of Law and the Family*, 8, 62-81.

Nocolaso, Carlos (2002), «O desportivismo institucional do desporto», em José Manuel Pureza e António Casimiro Ferreira (org.) (2002), *A teia global. Movimentos sociais e Instituições*. Porto: Edições Afrontamento, 281-302.

Nogueira, Conceição e Silva Isabel (2001), *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.

Nunes, João Arriscado (1996), «Escala, heterogeneidade e representação: para uma cartografia da investigação sobre o cancro», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 46, 9-46.

_____. (2001a), «Laboratórios, escalas e medições na investigação biomédica. A oncobiologia entre o global e o local», em João Arriscado Nunes e Maria Eduarda Gonçalves (org.), *Enteados de Galileu? A Semiperiferia no Sistema Mundial da Ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 33-75.

_____. (2001b), «A síndrome do Parque Jurrásico: História(s) edificante(s) da genética num mundo «sem garantias»», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 61, 29-62.

Nunes, João Arriscado e Matias, Marisa (2003), «Controvérsia científica e conflitos ambientais em Portugal: o caso da co-inceneração de resíduos industriais perigosos», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 65, 129-150.

O'Kane, Claire (2004), *Children and young people as citizens: Partners for social change*. Reino Unido: Save the Children.

_____. (2005), «O Desenvolvimento de Técnicas Participativas. Facilitando os Pontos de Vista das Crianças acerca de Decisões que as Afectam», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 143-169.

Oberschall, Anthony (1973), *Social Conflict and Social Movements.* Nova Jérsia: Prentice Hall Inc.

ONU (2005), *Relatório sobre Desenvolvimento Humano das Nações Unidas para 2005*. ONU.

Pagotto, Claudete (2006), «Movimentos e Práticas Sociais no Jogo das Transformações Político-Econômicas». *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá/PR, 1-11.

Pais, José Machado (2005), «Jovens e Cidadania», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.

Panicker, R. e O'Kane, C. (2000), «What accounts for success in developing children's organisations?", Our experiences and reflections from Butterflies Programme of Street and Working Children», Deli, India, unpublished paper prepared for the *'Children, Citizenship andGovernance'*, Workshop, Save the Children UK, Nepal, 17-18 Jul.

Parry, Geraint e Moyser, George (1994), «More Participation, More Democracy?», D. Beetham (org.), *Defining and Measuring Democracy*. Londres: Sage.

Parton, Nigel; Thorpe, David e Wattam, Corinne (1997), *Child Protection, Risk and the Moral Order*. Londres: MacMillan Press Ltd.

Pascual, Ivan (2000), «¿Sociología da la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso», *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 26, 99-124.

Peeters, Jan; Humblet, Perrine e Schreuder (2001), «Escuchar a la infancia em Bélgica y Holanda». *Infancia en Europa*, 01(1), 19-21.

Penn, Helen (2002), «Primeira Infância: A Visão do Banco Mundial», *Cadernos de Pesquisa*, 115, 7-24.

Petrella, Riccardo (1999), «Une autre mondialisation». Em François Houtart e François Polet (dirs.), *Une autre Davos: mondialisation des résistences et des luttes*. Paris: L'Harmattan, 76-84.

Piette, Albert (1996). *Ethnographie de l'action – l'observation des détails*. Paris: Métaillé.

Pilotti, Francisco e Rizzini, Irene (1993), «A (Des)Integração na América Latina e Seus Reflexos sobre a Infância», em Irene Rizzini (org.), *A Criança no Brasil Hoje, Desafios para o Terceiro Milénio.* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 41-65.

_____. (1995), *A Arte de Governar Crianças, A História das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

Pinto, José Madureira (1984), «Questões de metodologia sociológica I», *Cadernos de Ciências Sociais*, 1, 5-42.

Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto (org.) (1997), *As Crianças, Contextos e Identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____. (org.) (1999), *Saberes Sobre as Crianças, Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Piselli, Fortunata (1995), «A Sociedade-Providência na Esfera Económica», *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 42, 105-123.

Plaisance, Eric (2004), «Para uma sociologia da pequena infância», *Educação & Sociedade*, 25(86), 221-241.

Pochmann, Márcio (2000), *A batalha pelo primeiro emprego: A situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo: Publisher.

Pollock Linda (1983), *Forgotten children: parent-cgild relatins from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ponniah, Thomas e Fisher, William (2003), *Un autre monde est possible*. Paris: Paragon.

Ponte, Cristina (2002), *Quando as crianças são notícia: contributo para o estudo da noticiabilidade na imprensa de informação geral (1970-2000)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova (Tese de Doutoramento).

Portugal, Sílvia (1995), «As mãos que embalam o berço, um estudo sobre redes informais de apoio à maternidade», *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 42, 151-175.

_____. (2000), «Retórica e acção governativa na área das políticas de família desde 1974», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 56, 81-98.

_____. (2001), «Os Trajectos da globalização das políticas sociais. Da retórica global às práticas locais no Ano Internacional da Família», em Pedro Hespanha e Graça Carapinheiro (org.), *Risco Social e Incerteza. Pode o Estado recuar mais*?. Porto: Edições Afrontamento, 301-336.

_____. (2002), «Políticas de família em Portugal», *Contextos de Sociologia*, 3, 6-12.

Postman, Neil (1983), *The Disappearance of Childhood*. Londres. Penguin.

_____. (1990), *The End of Childhood*. Nova Iorque: Basic.

Prout, Alan (2000), «Control and Self-realisation in Late Modern Childhoods", *Children and Society*, 14(4): 304-15.

_____. (2002), «Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 Programme». *Children&Society*, 16, 67-76.

_____. (2005). *The future of childhood*, New York/London, Routledge Falmer.

Prout, Alan e James, Allison (1990), «A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems, em Alisson James e Alan Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, 7-31.

Punch, Samantha (2002a), «Research with children. The same or different from research with adults?», *Childhood*, 9(3), 321-341.

_____. (2002b), «Interviewing Strategies with Young People: the "Secret Box". Stimulus Material and Task-based Activities», *Children&Society*, 16, 45-56.

Pureza, José Manuel e Ferreira, António Casimiro (org.) (2002), *A teia global. Movimentos sociais e Instituições*. Porto: Edições Afrontamento, 11-16.

Queloz, Nicolas (1990), «Protecção, intervenções e direitos das crianças e dos jovens», *Revista Infância e Juventude*, 90(2), 39-59.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Qvortrup, Jens (1991), *Childhood as a social phenomenon – an introduction to a series of national reports.* Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research.

_____. (1995), «Childhood in Europe, a New Field of Social Research», em Lynne Chisholm et al (org.), *Growing up in Europe, Contempornry Horizons in Childhood and Youth Studies.* Berlim/Nova Iorque: Walter de Gruyter, 17-21.

_____. (2005), «Macro-análise da Infância», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 73-96.

Qvortrup, Jens; Bardy, M.; Sgritta, G. e Wintersberger, H. (org.) (1994), *Childhood Matters, Social Theory, Practice and Politics*. Reino Unido: Avebury.

Ramos, Maria Altina (2005), *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Reddy, Nandana e Ratna, Kavita (2002), *A Journey in Children's Participation.* India: Concerned for Working Children.

Reinicke, W. (1998), *Global Public Policy: governing without government*. Washington: Bookings Institution Press.

Renaut, Alain (2002). *A Libertação das Crianças. A Era da Criança Cidadão. Contribuição Filosófica para uma História da Infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Riol Carvajal; Ibarra, Pedro e Tejerina, Benjamín (2003), «Los Movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural», *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, VIII, 440.

Ritzer, George (1998), *The McDonaldization Thesis*. Londres: Sage Publication.

Rizzini, Irene (1986), "A geração de rua: Um estudo sobre as crianças marginalizadas no Rio de Janeiro" in *Série Estudos e Pesquisas* 1, Rio de Janeiro, USU/CESME.

_____. (1995), *Deserdados da sociedade: Os "meninos de rua" da América Latina*, Rio de Janeiro, Editora Universitária Santa Úrsula/CESPI/USU.

_____. (1997), O *Século Perdido, Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

_____. (2004a), «Infância e Globalização. Análise das transformações económicas, políticas e sociais», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 44, 11-26.

Rizzini, Irene; Barker, G. e Cassaniga, N. (1999), «Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos», *Educar em revista,* 15, 125-141.

_____. (2000), *Criança não é risco, é oportunidade, Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: EDUSU.

Rizzini Irene, Zamora M.ª H. e Corona R. F. (orgs.), (2004), *Ninõs y adolescentes cresciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violência en América Latina*, Rio de Janeiro, CIESPI (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância).

Robertson, Elizabeth et al (1991), «The Costs and Benefits of Social Support, Families», *Journal of Marriage and the Family*, 53, 403-416.

Robertson, Roland (1992), *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage.

Robison, Marianne and Sinclair, Tom (2002), «Suffer the little children: voices silenced by ethics imperatives», *World Congress of Sociology*. International Sociological Association, Brisbane (comunicação).

Rocha, Cristina; Ferreira, Manuela e Vilarinho, Maria Emília (2000), «Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças», *IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: APS, 1-7.

Roche, Jeremy (1999), «Children, Rights, Participation and Citizenship», *Childhood*, 4(6), 475-493.

Rogers, CM, e Wrightsman, LS (1978), «Attitudes toward children's rights: Nurturance or self-determination?». *Journal of Social Issues*, 34, 59-67.

Ruck, Matin; Keating, Daniel; Abramovitch, Rona e Koegl, Christopher (1998), «Adolescents' and children's knowledge about rights: some evidence for how young people view rights in their own lives», *Journal of Adolescence*, 21, 275-289.

Ruddick, Sue (2003), «The politics of aging: globalization and the restructuring of youth and childhood». *Antipode* 35, 334–62.

Ruxton, S. e Benett, F. (2002), *Including Children?: Developing a coherent approach to child poverty and social exclusion across Europe*. Bélgica: Euronet.

Shaw, Kurt (s/d), «Princípios Universais Ou Direitos Universais? Direito e Ação Social na América Latina Contemporânea», <Disponível em http://www.citdr.org/sal/UNiversalPort.pdf>

Sales, Célia (2006), «Policía en la Escuela, alumnos en la Calle. Prevención de la Delincuencia Juvenil en Absentistas Escolares». Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa/AGIS.

Santos, Boaventura de Sousa (1983), «Os conflitos urbanos no Recife: O caso do 'Skylab'», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 11, 9-60.

_____. (1987a), *Um sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1987b), «O Estado, a sociedade e as políticas sociais - o caso das políticas de saúde», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23.

_____. (1988), «Uma cartografia simbólica das representações sociais: O caso do Direito», *Crítica das Ciências Sociais*, 24, 139-172.

_____. (org.) (1989a), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1989b), «O Estado e o Direito na Transição Pós-Moderna, para um novo senso comum sobre o poder e o direito», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 30.

_____. (org.) (1993), *Portugal, Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1994), *Pela Mão de Alice, O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1995), *Toward a new common sense - Law, Science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledege.

_____. (1997), «Para uma concepção multicultural de direitos humanos», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 48.

_____. (2000), *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (org.) (2001a), «Os processos de globalização», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 33-106.

_____. (2001b), «Entre Prospero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade», em Maria Irene Ramalho e António Sousa Ribeiro (orgs.), *Entre Ser e Estar. Raízes, Percursos e Discursos da Identidade*. Porto: Edições Afrontamento, 25-85.

_____. (2003a), «The World Social Forum: Toward a Counter-Hegemonic Globalization», disponível em <www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/wsf.pdf> (último acesso em 9 de Junho de 2006).

_____. (2003b), «A Universidade Popular dos Movimentos Sociais para Formar Activistas e Dirigentes dos Movimentos Sociais e ONGS e Cientistas Sociais, Intelectuais e Artistas dedicados à Transformação Social. Uma Proposta para Discussão», disponível em <www.ces.fe.uc.pt > (último acesso em 15 de Outubro de 2004).

_____. (2003c), «Poderá ser o direito emancipatório», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76.

_____. (org.) (2003d), «Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma Vida Decente.* Porto: Edições Afrontamento, 735-775.

_____. (org.) (2003e), «Prefácio», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento, 25-34.

_____. (org.) (2003f), «Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento», *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 5-23.

_____. (org.) (2004), «Para uma concepção multicultural de direitos humanos», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural.* Porto: Edições Afrontamento, 331-353.

_____. (2005), «Os Novos Movimentos Sociais», em Roberto Leher e Mariana Setúbal, *Pensamento Crítico e Movimentos Sociais. Diálogos para uma nova praxis*. São Paulo: Cortez, 174-189.

Santos, Boaventura de Sousa e Avritzer, Leonardo (2003g), «Introdução: para ampliar o Cânone democrático», em Boaventura de Sousa Santos, *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia particpativa*. Porto: Edições Afrontamento, 35-69.

Santos, Boaventura de Sousa; Marques, Maria Manuel, PEDROSO, João e FERREIRA, Pedro Lopes. (1996), *Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas, O caso português,* Centro de Estudos Judiciários/Centro de Estudos Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa e Nunes, João Arriscado (2003), «Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Multiculturalismo Emancipatório, Justiças e Cidadanias.* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, José Vicente dos Santos (2000), «As novas questões sociais globais», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 57/58, 13-23.

Santos, Luísa (2005), *Caracterização Sócio- Económica dos Concelhos. Concelho de Barcelos*. Lisboa: Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano/Direcção de Serviços de Estudos e Planeamento Estratégico/Divisão de Estudos e Planeamento.

Saramago, José (1986), *A Jangada de Pedra*. Lisboa: Caminho.

_____. (2003), «O nome e a Coisa». *Le Monde Diplomatique*. Porto: Campo das Letras. Julho.

Saramago, Sílvia (1994), «As Identidades da infância, núcleos e processos de construção das identidades infantis», *Sociologia - Problemas e Práticas*, 16, 151-171.

_____. (2005), *O Protagonismo das Crianças na Construção das Identidades da Infância*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.

Sarmento, Manuel Jacinto (1999), «Percursos de exclusão e de inclusão social das gerações jovens», *Infância e Juventude*, 47-67.

_____. (2000), «Os Ofícios da Criança», em AAVV, *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, II, 125-145.

_____. (2000b), «Os Múltiplos Trabalhos da Infância», em *Straight to the Point: "Should we boycott companies relying on child labour?*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____. (2000d), «A infância e o trabalho, a (re)construção social dos "ofícios da criança», *Forum Sociologico*, 3/4 (2ª), 33-47.

_____. (2000e), «Sociologia da Infância: Correntes, problemáticas e Controvérsias, Sociedade e Cultura», *Cadernos do Noroeste*, 13(2), 145-164.

_____. (2001), *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____. (2002), «Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável», *Educação, Sociedade e Culturas*, 17, 13-32.

_____. «O que cabe na mão…Proposições sobre políticas integradas para a infância», em David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 73-85.

_____. (2004a), «Reinvenção do ofício de aluno», em Rui Canário; Filomena Matos e Rui Trindade (org.), *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições.

_____. (2004b), *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância*, V Congresso Português de Sociologia. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____. (2004c), «As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade», em Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa, 9-34.

_____. (2004d), *O Projecto MATO: percursos, des)encontros e achados.* Barcelos: Colóquio Culturas Infantis e Interculturalidade, Barcelos: LIBEC/IEC – UM (comunicação).

Sarmento, Manuel Jacinto et al (2000a), *Trabalho Domiciliário Infantil. Um Estudo de Caso no Vale do Ave.* Lisboa: PEETI.

Sarmento, Manuel Jacinto; Bandeira, Alexandra e Dores, Raquel (2000c), *Trabalho Domiciliário Infantil. Um Estudo de Caso no Vale do Ave.* Lisboa: PEETI.

Sarmento, Manuel Jacinto; Soares, Natália Fernandes e Tomás, Catarina Almeida (2005), «Public Policies and Child Participation», *Childhoods 2005 Children and Youth in Emerging and Transforming Societies*. Universidade de Oslo.

Sartre, Jean-Paul e Ziegler, Jean (1969), *Sociologie et contestation*. Paris: Gallimard.

Sassen, Saskia (1994), *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton: Princeton University Press.

Schene, Patricia (1998), «Past, Present, and Future Roles of Child Protective Services», *The Future of Children Journal*, 1(8), 23-38.

Scherer-Warren, Ilse e Krischke, Paulo (orgs.) (1987), *Uma revolução no Quotidiano?: os Novos Movimentos Sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense.

Schutter, Anton e Yopo, Boris (1983), «Desarrollo Y Perspectiva De La Investigacion Participativa», em Gilberto Vejarano, *La Investigacion Participativa en America Latina. Antologia*. México: CREFAL.

Seale, Clive (1999), *The quality of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Sebastião, João (1995), «Modos de vida marginais, o caso das crianças de rua de Lisboa», *Revista Infância e Juventude*, 95(2), 9-18.

Sgritta, G. (1997), "Inconsistencies: Childhood on the economic and political agenda". *Childhood*, 4(4), 375-404.

Sheth, D. L. (2003), «Micro-movimentos na India: para uma nova política de democracia participativa», em Boaventura de Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa.* Porto: Edições Afrontamento.

Shier, H. (2001), «Pathways to participation: openings, opportunities and obligations:a new model for enahncing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child». *Children&Society*, 15 (2), 107-117.

Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (1987), *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Carmen (s/d). «Identidade das ONGs e Campo Político dos Movimentos Sociais», disponível em http://www.forumsocialnordestino.org.br/publi/ongs_ms.doc (último acesso em 17 de Setembro de 2006).

Silva, Manuel Carlos e Silva, Susana (2000), «Práticas e representações sociais face aos ciganos. O caso de Oleiros, Vila Verde». Actas do *IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: APS.

Silvestre, Eliana e Custódio, Sueli Sampaio Damin (Org.) (2004), *Os Direitos Infanto-Juvenis: Pressupostos Políticos e Jurídicos para a sua concretização*. Maringá: Clichetec.

Sirota, Réginne (2001), «Emergência de uma Sociologia da Infância, Evolução do Objecto e do Olhar», *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7-31.

Sklair, Leslie (1991), *Sociology of the Global System*. Londres: Ed. Harvester Wheatsheaf.

Smith, C. (1997), «Children's rights: have careers abandoned values?», *Children&Society*, 11(1), 3-15.

Soares, Natália (1998), *Outras infâncias...: a situação social das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores.* Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____. (2002), *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação,*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

_____. (2005), *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes.* Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

Sorj, Bernardo (2004), *A Democracia Inesperada. Cidadania, Direitos Humanos e Desigualdade Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Souza, Maria Antônia (2002), «Assentamentos rurais, cidadania e educação: projetos, possibilidades e desafios», em Célia Vendramini, *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis: Núcleo de Publicações – Nup, 153-176.

Steinhart, David (1996), «Status Offenses», *The Future of Children Journal*, 3(6), 86-99.

Stephens, Sharon (1995), *Children and Politics of Culture.* New Jersey: Princeton University Press.

Sylwander, Louise (2001), *Children as Participants. Swedish Experience of Child Participation en Society's Decision-making Processes.* Estocolmo: Ministério da Saúde e dos Assuntos Sociais e Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Taylor, Charles (1995), «The Politics of Recognition», em John Arthur e Amy Shapiro (org.), *Campus Wars. Multiculturalism and the Politics of Difference.* Boulder, Colorado: Westview Press, 249-263.

Taylor, Peter (2003), «A reconstrução da complexidade ecológica sem regras: ciência, interpretação e prática reflexiva crítica», em Boaventura de Sousa Santos (org.),

Conhecimento prudente para uma Vida Decente. Porto: Edições Afrontamento, 529-551.

Tejerina, Benjamin (2001), «Protest Cycle, Political Violence and Social Movements in the Basque Country», *Nations and Nationalism*, 7(1), 39-57.

_____. (2003), «Multiculturalismo, Movilizacion Social y procesós de Construcción de la Identidad en el Contexto de la Globalización», *Oficinas do CES*,187,1-39.

Testart, Jacques (2005), «Renovação da Democracia Participativa. A inteligência partillhada», *Le Monde Diplomatique*. Porto: Campo das Letras, 15.

Thomas, N. e O'Kane, Claire (1998), «The Ethics of Participatory Research with Children», *Childrenand Society,* 12(5), 336–48.

Thorne, B. (2002), «From silence to voice: bringing children more fully into knowledge», *Childhood*, 9(3), 251-254.

Tilly, Charles (1978), *From mobilization to revolution*. Reading: Addison-Wesley.

_____. (1996), «Citizenship, Identity and Social History», em Charles Tilly (org.), *Citizenship, Identity and Social History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-17.

Tomás, Catarina (2000), *Ter e Não Deter o Direito de Audição, um estudo de caso no Colégios de São Fiel*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.

_____. (2001a), «Infância Marginalizada, História e Sociologia de um Problema Social», *Textos de Trabalho*. CEDIC, Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 5.

_____. (2001b), «Posso falar? De um direito adquirido a um direito subtraído», *Revista Infância e Juventude*, 01(2), 93-106.

_____. *«Infância como um campo de estudo multi e interdisciplinar, algumas reflexões»,* Revista Psicologia e Educação, *1 e 2, 131-146.*

Tomás, Catarina Almeida e Soares, Natália (2004a), «Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e protagonismo social e político das crianças», *Revista Fórum Sociológico*, IEDS/UNL, 11/12, 349-361.

Torres, Anália (2000), *Amor e Sociologia: da estranheza ao reencontro*. Actas do IV Congresso de Sociologia.

Torres, Anália Cardoso e Silva, Francisco Vieira da (1998), «Guarda das Crianças e Divisão do Trabalho Entre Homens e Mulheres», *Sociologia - Problemas e Práticas*, 28, 9-59.

Touraine, Alain (1971), *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.

_____. (1977), «Movimentos sociais e idelogias nas sociedades dependentes». em J. A. G.Albuquerque, (org.). *Classes médias e política o Brasil*. Rio de Janeiro: Terra e Paz.

_____. (1994), *Crítica da modernidade*. Edel. Petrópolis: Vozes.

_____. (1999), *Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Petropólis: Vozes.

Trevisan, Gabriela (2006), «A amizade é a melhor coisa do mundo, apesar do amor. Afectos e amores entre crianças - a construção de sentimentos na interacção de pares», Tese de Mestrado, Braga: Universidade do Minho

Turner, Terence (1994), «Bodies and Anti-bodies: Flesh and Fetish *in* Contemporary Social Theory», em Thomas Csordas (org.), *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tutt, Norman (1990), «O futuro do sistema da justiça de menores», *Revista Infância e Juventude*, 90(2), 27-58.

UNICEF (1989), *Lineamentos para a aplicação da guia metodológica para a análise da situação de crianças em circunstâncias especialmente difíceis*, Bogotá: Ed. Guadalupe, 8.

_____. (1993*), Informe sobre el estado de la infância*. Nova Iorque: Unicef.

_____. (1996), *O Progresso das Nações.* Nova Iorque: Unicef.

_____. (1997), *Situação Mundial da Infância 1997*. Brasília: Unicef.

_____. (2002a), *Las prioridades del UNICEF para la Infancia 2002-2005*. Nova Iorque: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

_____. (2002b), *The State of the World's Children 2003*. Nova Iorque: UNICEF.

_____. (2003a), *Estado Mundial de la Infancia*. Nova Iorque: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

_____. (2003b), *Relatório da Situação da infancia e adolescencia Brasileiras. Diversidade e Equidade. Pela Garantia dos Direitos de Cada Criança e Adolescente.* Brasil: Unicef.

_____. (2005), *O Estado Mundial da Infância*. Nova Iorque:UNICEF.

_____. (2005b), As crianças: a face esquecida da SIDA. Nova Iorque:UNICEF.

Urry, John (2000), *Sociology beyond societies: Mobilities for the Twenty First century*. Londres: Routledge.

_____. (2005c), *A Situação Mundia da Infância 2006. Excluídas e Invisiveis*. Nova Iorque:UNICEF.

Van Bueren, G. (1998), «Children's rights: balancing traditional values and cultural plurality», em G. Douglas e L. Sebba (Ed.), *Children's rights and traditional values*. Hants: Dartmouth Publishing Company, 15-30.

Vandenbroeck, Michel (2006), «Globalisation and privatisation: The impacto n childcare policy and practice». *Working Papers in Early Childhood Development*, 1-23.

Vidal, Gore (2004), *Imperial América*. New York: Avalon Publishing Group.

Vilarinho, Emília (2004), «As Crianças e os (Des)Caminhos e Desafios das Políticas Educativas para a Infância em Portugal», em Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara, *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 205-243.

Vilela, Eugénia (2000), «Corpos Inabitáveis. Errância, Filosofia e Memória», *Enrahonar*, 31, 35-52.

Wacquant, Löic (1996), «D'État charitable à l'État Penal, Notes sur le Traitement Politique de la misère en Amèrique», *Regards Sociologiques*, 11, 30-7.

Wall, Karin (2004), *Developments in Family Policy in Portugal in 2003. European Observatory on the Social Situation, Demography and the Family*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais,3(04), 1-19.

Wallerstein, Immanuel (1974), *The modern World-system*. Nova Iorque: Academic Press.

_____. (2000), «O Albatroz Racista: a ciência social, Jörg Haider e a resistência»**,** *Revista Crítica das Ciências Sociais,* 56, 5-33.

Wardle, L. (1996), «The use and abuse of rights rethoric: the constitucional rights of children», *Loyola University Chicago Law Journal*, 27, 321-348.

Waskler, F. C. (org.) (1991), *Studying the social worlds of children*. Londres: Falmer Press.

Waters, Malcom (1999), *Globalização*. Oeiras: Celta Editora.

Wattenberg, Esther (1994), *Children in the Shadows, The Fate of Children in Neglecting Families*. University of Minnesota.

White, B. (1999), «Defining the Intolerable: Child Work, global standards and cultural relativism», *Childhood*, 6 (1), 133-144.

Williams, Emma (2004), «Children's Participation and Policy Change in South Asia», *CHIP Report*. Londres: Save the Children, 6.

Winter, M. (1997), *Children as fellow citizens participation and commitment*. Abingdon: Radcliffe Medical Press.

Wintersberger, Helmut (1991), «La Infancia Moderna», *Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los años 90.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 31-63.

Woodhead, Martin e Faulkner, Dorothy (2005), «Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com Crianças», em Pia Christensen e Allison James, *Investigando com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 1-28.

Woods, Meter (1999), *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

World Bank (1994), *The World Bank and Participation*. Washington: Operations Policy Departments. The World Bank.

Wyness, Michael (1999), «Childhood, agency and education reform», *Childhood*, 6(3), 353-368.

_____. (2000), *Contesting Childhood.* Londres: Falmer Press.

Yeatman, A. (1994), *Postmodern Revisionings of the Political.* Londres: Routledge.

Young, Íris Mary (1989), «Polity and Group Difference: A critique of the ideal of Universal Citizenship», *Ethics*, 99, 250-274.

Zald, M. N. y McCarthy, J. M. (ed.) (1987), *Social Movements in an organizational society: Resource Mobilization, conflict and institutionalization*. New Brunswick: Transaction Books.

Zaluar, Alba (1993), «Teleguiados e Chefes, Juventude e Crime», em Irene Rizzini (org.), *A Criança no Brasil Hoje, Desafio para o Terceiro Milênio,* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 189-212.

Zelizer, Viviana (1985), *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. Nova Iorque: Princeton University Press.

ANEXOS

Anexo 1

Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças do 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala das Crianças de Todo o Mundo

N= 17

Criança	Pai			Mãe			N.º Irmãos
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	
Ju	Empresário Metalúrgico	6º ano	34	Embaladora	9º ano	28	1
Hércules	Operário Construção civil	6º ano	35	Operária têxtil	5º ano	34	0
Tarzan	Carpinteiro	6º ano	30	Operária têxtil	6º ano	32	1
Deco	Camionista	6º ano	30	Operária têxtil	6º ano	28	1
Rita	Pintor	6º ano	46	Doméstica	6º ano	43	3
Ricardo	Operário Construção civil	6º ano	33	Operária têxtil	6º ano	32	0
Zorro	Serrador	6º ano	38	Auxiliar Apoio Educativo	10º ano	35	1
Nuno	Superior de limpezas	6º ano	34	Operária têxtil	4º ano	35	1
Super-Herói	Técnico comercial	12º ano	40	Chefe de linha	6º ano	35	1
Sandra	Empregado mesa	7º ano	36	Doméstica	4º ano	36	1
Homem Aranha	Empreito civil	6º ano	40	Doméstica	4º ano	41	2
Ângelo	Operário Têxtil	4º ano	32	Operária têxtil	6º ano	29	1
Helena	Marchante	6º ano	34	Marchante	6º ano	29	1
Princesa	Operário Construção civil	4º ano	38	Doméstica	6º ano	30	0
Rapunzel	Carpinteiro	6º ano	40	Operária têxtil	6º ano	36	2
Branca de Neve	Pasteleiro	6º ano	37	Operária têxtil	(a)	37	2
Derley	Biscateiro	4º ano	40	Operária têxtil	4º ano	40	2

(a) Não declarou

Anexo 2

Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade e idade e número de irmãos das crianças do 1.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Sala de Estudo do 1º ano

N= 18

Criança	Pai			Mãe			N.º Irmãos
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	
Homem Gelo	Comerciante	6º ano	46	Doméstica	6º ano	44	5
Rita	Torneiro	6º ano	36	Operária têxtil	4º ano	38	1
Homem de Água	Empregado Armazém	4º ano	45	Operária têxtil	6º ano	35	1
Boneco de Neve	Operário têxtil	9º ano	33	Operária têxtil	6º ano	32	0
Super Fixe	Controle qualidade	9º ano	34	Modelista	8º ano	33	2
Action Man	Encarregado geral	6º ano	25	Contabilista	Licenciada	28	0
Super-Homem	Madeireiro	6º ano	34	Pintora artesanal	6º ano	31	0
Bruno	Operário têxtil	6º ano	30	Operária têxtil	9º ano	27	0
Bela Adormecida	Trolha	4º ano	33	Operária têxtil	6º ano	28	1
Homem Aranha	Operário têxtil	6º ano	32	Operária têxtil	6º ano	29	1
Catarina	Funileiro	5º ano	42	Doméstica	8º ano	41	2
Leão	Trolha	4º ano	29	Operária têxtil	6º ano	28	1
Lúcia	Agricultor	6º ano	35	Doméstica	6º ano	31	1
João Pedro	Marchante	6º ano	27	Operária têxtil	6º ano	24	0
Homem do Fogo	Carpinteiro	6º ano	37	Costureira	6º ano	33	1
Pedro Barbosa	Trolha	6º ano	39	Dobadora	10º ano	31	1
Mariana	Operário têxtil	6º ano	33	Operária têxtil	6º ano	31	0
Power Ranger	Serralheiro	6º ano	35	Operária têxtil	6º ano	34	1

Anexo 3

Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças do 3.º ano da Escola EB1 de Mámoa/Barcelos/Portugal – Turma dos Rebeldes

N= 20

Criança	Pai			Mãe			N.º Irmãos
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	
Ana Catarina	Operário têxtil	6º ano	38	Operária têxtil	6º ano	35	0
Carlota	Carpinteiro	6º ano	35	Operária têxtil	11º ano	36	0
Vítor Baía	Taqueiro	4º ano	44	Operária têxtil	12º ano	38	1
Margarida	Operário têxtil	6º ano	35	Operária têxtil	6º ano	31	1
Manuel	Trolha	6º ano	43	Doméstica	4º ano	43	1
Deco	(a)	(a)	(a)	Operária têxtil	4º ano	43	0
Ana Luísa	Comerciante	6º ano	30	Operária têxtil	6º ano	31	1
Ana Cristina	Desempregado	4º ano	33	Operária têxtil	4º ano	33	1
Jorge Ribeiro	Operário têxtil	6º ano	32	Operária têxtil	6º ano	32	1
Moreira	Pintor automóveis	4º ano	39	Operária têxtil	4º ano	37	1
Ricardo	Técnico de vendas	9º ano	40	Pintora artesanato	9º ano	40	1
Kika	Funcionário público	10º ano	36	Empresária	6º ano	34	1
Nuno Gomes	Construtor	5º ano	36	Empresária	4º ano	33	1
Suraia	Desempregado	4º ano	33	Operária têxtil	4º ano	33	1
Henrique	Taqueiro	4º ano	34	Operária têxtil	(b)	29	1
Catarina	Reformado	3º ano	67	Doméstica	4º ano	47	8
Simão	Reformado	4º ano	40	Doméstica	(b)	40	2
Mickey	Operário têxtil	6º ano	35	Operária têxtil	6º ano	35	1
Amaro	Agricultor	2º ano	36	Costureira	2º ano	31	1
Congas	Trolha	6º ano	44	Doméstica	6º ano	34	0

(a) Falecido

(b) Não declarou

Nota: Uma das meninas não transitou de ano, por conseguinte no ano lectivo de 2005/2006 ficou colocada noutra turma.

Anexo 4

Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade e idade número de irmãos das crianças do 1.º ano da Escola EB1 de São Julião/Barcelos/Portugal – Sala dos Portugueses

N=20

Criança	Pai			Mãe			N.º Irmãos
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	
Ana Luísa	Director serviços técnicos	Bacharelato	36	Educadora	Licenciatura	36	0
Joana	Operário Têxtil	8º ano	44	Empregada Escritório	12º ano	30	0
Tuiti	Operário Construção Civil	6º ano	34	Operária têxtil	6º ano	31	1
Diana	Serralheiro	7º ano	39	Doméstica	6º ano	35	1
Golfinho	Operário Construção Civil	6º ano	39	Operária têxtil	6º ano	35	0
Ana Margarida	Operário têxtil	6º ano	36	Operária têxtil	6º ano	32	0
Bruno	Estufador	5º ano	39	-	12º ano	37	1
Miguel	(a)	(a)	(a)	Empregada Limpeza	(a)	47	0
Flor	Calceteiro	4º ano	41	Operária têxtil	6º ano	32	0
Fábio Jorge	Desempregado	6º ano	34	Costureira	6º ano	29	0
Rafael	Taqueiro	6º ano	32	Empresária	6º ano	32	1
Manel	Comerciante	10º ano	34	Operária têxtil	6º ano	32	1
Zé	Jardineiro	(a)	38	Operária têxtil	(a)	37	1
Barbie	Cabeleireiro	6º ano	37	Operária têxtil	6º ano	32	0
Rosinha	Chefe armazém	9º ano	30	Operária têxtil	9º ano	32	0
Violeta	Empregado Mesa	(a)	35	Distribuidor	12º ano	35	1
Pedro	Bordador	4º ano	39	Operária têxtil	6º ano	37	1
Joaninha	Electricista	6º ano	36	Operária têxtil	6º ano	35	0
Joana	Operário têxtil	7º ano	42	Operária têxtil	6º ano	34	1
Marlene	Motorista	(a)	30	Operária têxtil	(a)	32	1

(a) Não declarou

Anexo 5

Situação profissional do Pai e da Mãe, nível de escolaridade, idade e número de irmãos das crianças da 4ª série da Escola Básica Municipal/Florianópolis/Brasil – Turma da Costeira

N=23

Criança	Pai			Mãe			N.º Irmãos
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	
RM	Desempregado	9ª série	39	Doméstica	6ª série	33	3
LA	Camionista	5ª série	34	Camareira	8ª série	34	1
JN	Mecânico	8ª série	34	Doméstica	8ª série	34	2
SA	Pedreiro	4ª série	42	Doméstica	6ª série	33	8
BA	Marceneiro	6ª série	39	Doméstica	6ª série	36	1
RN	Ajudante Electrónica	6ª série	31	Agente saúde	8ª série	37	0
KA	Motorista	6ª série	31	Faxineira	7ª série	31	2
WA	Vigia	1º grau	31	Manicure	5º grau	30	1
CA	Cobrador	2º grau c.	26	Camareira	1º grau	25	4
DA	Montador de Móveis	(a)	34	Doméstica	4ª série	32	1
TO	Limpador de piscinas	6ª série	48	Doméstica	4ª série	33	(a)
JÁ	Desempregado	4ª série	43	Cozinheira	1º grau	36	4
LZA	Motorista	2º grau	29	Doméstica	6ª série	32	3
DL	Zelador	8ª série	35	Doméstica	7ª série	31	1
DO	Pedreiro	8ª série	45	Doméstica	3ª série	45	4
EA	Pedreiro	Analfabeto	43	Faxineira	3ª série	33	4
ID	Cobrador	1º grau	35	Cozinheira	4ª série	32	2
BP	Médico	3º grau	45	Doméstica	2º grau	48	6
RBO	Pedreiro	4ª série	58	Cozinheira	4ª série	48	11
BZ	Aposentado	3ª série	48	Faxineira	Analfabeta	35	3
BB	Vigilante	7ª série	36	Cabeleireira	5ª série	33	3
KE	Pedreiro	Não sabe	31	Faxineira	Não sabe	35	6
AC	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)

(a) Não declarou

Anexo 6

Consentimento Pais das Crianças

Contacto:
Catarina Almeida Tomás
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
Avenida Central, 100 4710-229 Braga
Gabinete: 253 601204
E-mail: ctomas@iec.uminho.pt

Sou Catarina Almeida Tomás, docente do Departamento de Ciências de Educação da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, e estou a desenvolver o meu Projecto de Doutoramento em Estudos da Criança, que tem como objectivo fundamental conhecer os que as crianças sabem sobre crianças de outros países, e fomentar a troca de conhecimentos, a partir dos trabalhos feitos na aula, entre crianças de Barcelos e crianças do Estado de Santa Catarina (Brasil)

Para o efeito, venho pela presente solicitar autorização de V.as Ex.as para a participação da/do seu filho(a) no referido trabalho de investigação, nomeadamente através da participação em conversas e em trabalhos de grupo (desenhos, composições, interpretação de textos, trabalhos, e-mail, cartas, entre outras).

Serão assegurados e respeitados os direitos das crianças. As actividades irão decorrer na sala de aula, com a Professora e comigo.

No final, será entregue uma cópia dos trabalhos que se venham a realizar no âmbito deste Projecto de Investigação.

Agradecendo desde já a atenção de V.as Ex.as para o ora solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos. Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em contactar-me.

Catarina Almeida Tomás

Braga, 2 de Outubro de 2004

✂..... (Recortar e devolver através do seu/sua filho(a) Catarina Tomás, s.f.f.)

Eu, encarregado de educação de _____ autorizo o/a meu/minha filho(a) a participar no Projecto de Doutoramento de Estudos da Criança de Catarina Almeida Tomás, docente do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Assinatura _____

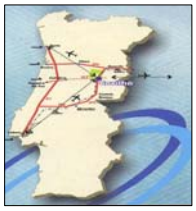
Data: ____/____/___

Anexo 7

Consentimento Crianças

Olá,

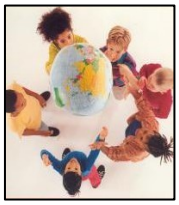
O meu nome é Catarina Tomás. Sou da Covilhã, uma cidade do centro de Portugal, que fica na encosta da Serra da Estrela.




Sou professora no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Braga. É uma escola onde se ensina os professores a trabalhar com as crianças.

Na primeira visita que fiz à tua sala de aula expliquei-te que estou a fazer um trabalho de investigação sobre crianças e que gostaria que participasses no meu trabalho.



Para mim, é importante conhecer melhor a forma como as crianças pensam, sentem, vivem e reinterpretam o mundo. O que as preocupa? O que sabem do mundo? O que sabem das outras crianças? O que vais contar da tua terra e da tua vida às meninas e meninos de Florianópolis - Brasil? E outros assuntos.

Quero que saibas que tens o direito de participar ou não neste trabalho.

Se tiveres alguma dúvida, receio ou falta de vontade de participar no trabalho, poderás desistir. E também podes propor outras actividades e outros temas.

O trabalho começa em Outubro de 2004 e termina em Novembro de 2005.

As actividades irão decorrer na tua sala de aula, com a tua professora e comigo.

Queres participar no meu trabalho? Gostava muito que participasses, mas quem decide és tu.

Braga, 02 de Dezembro de 2005

Anexo 8

Letra da Música *Eu Não Pedi Pra Nascer* de Facção Central

Minha mão pequena bate no vidro do carro
No braço se destacam as queimaduras de cigarro
A chuva forte ensopa a camisa o *short*
Qualquer dia a pneumonia me faz tossir até a morte
Uma moeda, um passe me livra do inferno,
Me faz chegar em casa e não apanhar de fio de ferro
O meu *playground* não tem balança, escorregador
Só mãe vadia perguntando quanto você ganhou
Jogando na cara que tento me abortar
Que tomou umas 5 injeções pra me tirar
Quando eu era nenê tento me vender uma pa de vez
Quase fui criado por um casal inglês
Olho roxo, escoriação, porra, que foi que eu fiz?
Pra em vez de tá brincando tá colecionando cicatriz
Porque não pensou antes de abrir as pernas,
Filho não nasce pra sofrer não pede pra vir pra Terra.

REFRÃO 2X

O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, cuidar de mim
Não espancar, torturar, machucar, me bater, eu não pedi pra nascer
Minha goma é suja, louça sem lavar,
Seringa usada, camisinha em todo lugar
Cabelo despenteado, bafo de aguardente `
É raro quando ela escova os dentes
Várias armas dos outros muquiadas no teto
Na pia mosquitos, baratas, disputam os restos
Cenário ideal pra chocar a UNICEF,
Habitat natural onde os assassinos crescem
Eu não queria Playstation nem bicicleta,
Só ouvir a palavra filho da boca dela
Ouvir o grito da janela A comida tá pronta,
Não ser espancado pra ficar no farol a noite toda
Qualquer um ora pra Deus pra pedir que ele ajude
A ter dinheiro,felicidade, saúde
Eu oro pra pedir coragem e ódio em dobro
Pra amarrar minha mãe na cama por querosene e meter fogo
Outro dia a infância dominou meu coração,
Gastei o dinheiro que eu ganhei com um album do Timão
Queria ser criança normal que ninguém pune,
Que pula amarelinha, joga bolinha de gude
Cansei de só olhar o parquinho ali perto,
Senti inveja dos moleque fazendo castelo
Foda-se se eu vou morrer por isso,
Obrigado meu Deus por um dia de Sorriso
A noite as costas arderam no coro da cinta,
Tacou minha cabeça no chão
Batia, Batia, me fez engolir figurinha por figurinha
Espetou meu corpo inteiro com uma faca de cozinha
Olhei pro teto vi as armas num pacote,
Subi na mesa catei logo a Glock
Mãe, devia te matar mas não sou igual você,
Invés de me sujar com seu sangue eu prefiro morrer....

Refrão

Anexo 9

Escada de Participação, por Rogert Hart



8 -Iniciado por crianças, partilha das decisões com os adultos (as crianças propõem e actuam e os adultos sugerem na medida que sejam convocados por elas)

7 – Iniciado por crianças e dirigido (projectos que surgem como inicativa das crianças e o adulto é um facilitador)

6 – Iniciado por adultos, decisões partilhadas com as crianças (os projectos são desenhados por adultos mas as crianças compartem o processo de tomada de decisões)

5 – Consultados e Informados (o projecto é desenhado e dirigido pelos adultos mas as crianças compreendem o processo e as suas opiniões são consideradas).

Participação

4 – Designados mas informados (as crianças entendem as intenções do projecto, têm um papel significativo mas sabem quem toma as decisões)

3 – Tokenismo (as crianças expressam-se orientados pelos adultos sem que as suas opiniões sejam consideradas)

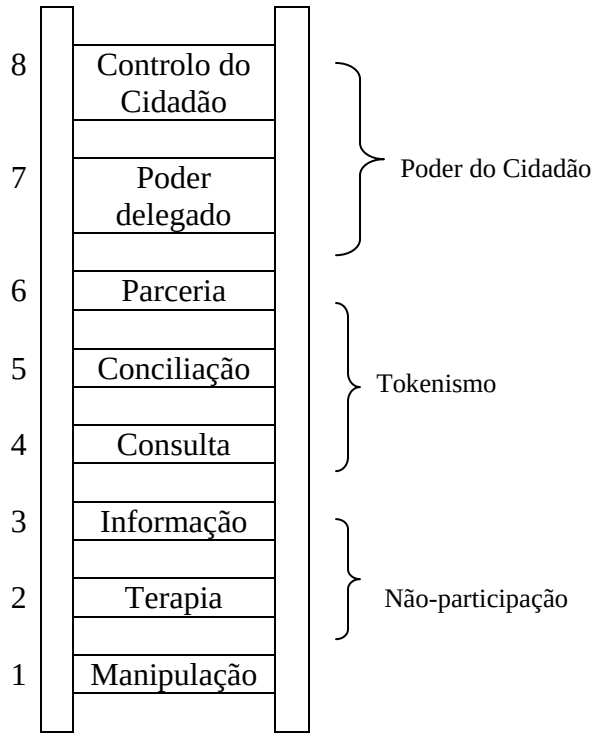
2 – Decoração (as crianças são atraídas para actividades apensa como pretexto)

1 – Manipulação (as crianças são incorporadas em acções mas desconhecem os seus motivos)

Não-participação

Anexo 10

Níveis de participação, por Sherry Arnstein



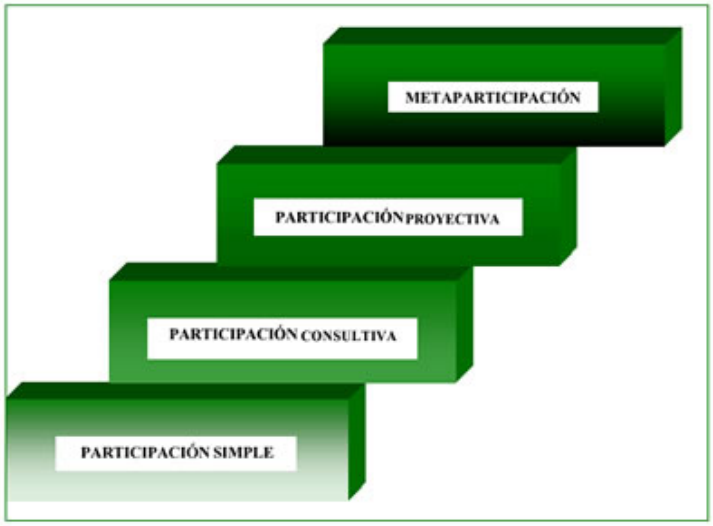
Fonte: Adaptado de Arnstein (1969)

Anexo 11

Tipologia de participação, por Jaume Trilla e Ana Novella

Jaume Trilla e Ana Novella baseando-se em Hart, propõem uma tipologia de participação:

-



Fonte: Trilla e Novella,(2001)

- Participação simples: significa “tomar parte” num processo como espectador ou executante sem ter tido qualquer intervenção na sua preparação. São actos de presença (por exemplo, o número de pessoas que participou), a implicação no evento é meramente simbólica (por exemplo, traduz-se em aplaudir, jogar, cantar, etc.);

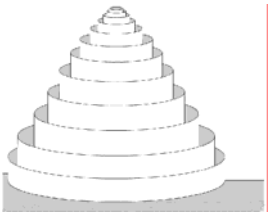
- Participação consultiva: supõe escutar as crianças sobre os assuntos que directa ou indirectamente lhes digam respeito. Solicita-se às crianças as suas opiniões mediante questionários e sondagens. A consulta considera as suas opiniões para o processo de decisão);

- Participação projectiva: as crianças sentem o projecto como seu e participam em todas as fases. Os níveis acontecem com base na participação do adulto no projecto - Escala de Hart);

- Metaparticipação: é um tipo de participação em que as próprias crianças pedem, exigem e geram novos espaços e mecanismos de participação.

Anexo 12

Participação Infantil, por Nandana Reddy e Kavita Ratna



Fonte: Reddy e Ratna, 2002)

- Resistência Activa (alguns adultos resistem de forma activa à ideia de participação);
- Barreiras (há adultos que bloqueiam oportunidades e desencorajam as crianças a participar);
- Manipulação (há adultos que manipulam crianças para conseguirem alcançar os seus próprios objectivos);
- Decoração (há adultos que tratam as crianças como objectos decorativos. Esperam que as crianças acrescentem "cor aos procedimentos", como entrega de flores, cantar canções, entre outros);
- Tokenismo (há adultos que se aproveitam das crianças para se auto promoverem, apesar de pretenderem que às crianças lhes sejam facultadas oportunidades de participar);
- Tolerância (há adultos que ouvem as crianças mas posteriormente as suas opiniões não tem nenhum valor ou crédito no processo ou nos resultados);
- Indulgência (há adultos que consideram a participação "interessante" e estão dispostos a conceder espaços, limitados, para as crianças darem a sua opinião, mas não as acompanha com seriedade);
- Crianças designadas mas informadas (há adultos que decidem o que precisa de ser feito, mas mantêm as crianças bem informadas. Guiam as crianças na implementação da tarefa, mas não esperam que elas desenhem o processo);
- Crianças consultadas e informadas (há adultos que assumem o papel de liderança mas informam as crianças sobre a situação e solicitam a sua opinião);
- Adulto inicia, partilha decisões com as crianças (há adultos que iniciam um processo ou um programa, mas pretendem claramente partilhar o espaço de decisão com as crianças);
- Crianças iniciam, partilham decisões como os adultos (há crianças e organizações que convidam adultos a colaborar com eles. As crianças asseguram aos adultos o envolvimento na decisão do que é preciso ser feito e partilham a direcção do processo e os resultados);
- Crianças iniciam e dirigem (há crianças e organizações de crianças que têm o controlo total, e podem ou não envolver adultos);
- Iniciado mutuamente e dirigido por crianças e adultos (há adultos e crianças que desenvolveram uma parceria, iniciaram e dirigiram os processos. Partilharam a ideia, o processo e os resultados. Esta relação só é possível quando as crianças e os adultos são *empowered* e são capazes de dirigir as suas respectivas forças para alcançar um objectivo comum, em parceira, uns com os outros.

Declaração das Crianças

"Somos o presente, a nossa voz é o futuro"

Nós, os delegados do Congresso Mundial de Crianças sobre o Trabalho Infantil, viemos a Florença (Itália), de todas as partes do mundo, falando diferentes línguas, tendo crescido em diferentes culturas e contextos, porque acreditamos firmemente que o trabalho infantil deve ser eliminado.

Ainda que o nosso Congresso tenha sido um êxito, estranhamos a escolha que foi feita de alguns dos nossos mais importantes delegados para participar no Congresso. Essas crianças não conseguiram os vistos necessários para vir a Itália, porque o Governo italiano os considerou um risco para a segurança nacional. Essas crianças, a quem não foi permitido participar, sentiram-se muito discriminadas. Sentimos falta das suas ideias no Congresso, porque essas crianças vinham de regiões onde o trabalho infantil é mais comum. No próximo congresso gostaríamos que essas crianças pudessem participar, porque as suas vozes representam as suas esperanças para o futuro e o mundo devia ouvi-las.

Cada país teve um processo diferente de selecção para eleger os seus delegados. Todas as crianças que participaram no processo e selecção já se confrontaram com o problema do trabalho infantil nas suas vidas e uniram-se na luta contra o trabalho infantil. Com a paixão e o desejo de resolver este terrível crime contra 246 milhões de crianças de todo o mundo, nós estávamos preparados para participar neste congresso. Por isso os debates e discussões que se desenvolveram durante estes três dias foram muito proveitosos.

É responsabilidade de todos, incluindo os empresários e todos os que têm poder, ajudar-nos nesta luta.

Inclusivamente, antes de começarmos queremos ressaltar que somente em situação de paz as crianças podem ter direitos. A paz é o direito fundamental mais importante de todas as pessoas. Devíamos perguntar-nos porque é que não é possível que todo o mundo tenha esse direito fundamental. Vivendo em condições de paz as crianças têm mais facilidades para conseguir os seus direitos e para além disso mais possibilidades para melhorar o mundo para a sua geração e as gerações futuras.

Quando começamos a discutir o trabalho infantil descobrimos que havia muitos temas que eram comuns em todas as partes do mundo. Escutamos muitas histórias pessoais de crianças sobre tráfico de crianças, exploração sexual, trabalho em barcos de pesca, limpeza de automóveis, venda da rua ou no mercado, pornografia, recolha de lixo, transporte, pesca, fabrico de tijolos, demolições, fabrico de utensílios médicos e outros materiais perigosos, tráfico de drogas, serviços domésticos, trabalho em regime de servidão, trabalho em quintas, minas, teares de tapetes, como soldados e trabalho em fábricas.

Ainda que muita gente e governos saibam que estes problemas existem, são ocultados ou ignorados. Isto não altera o facto de todos estes trabalhos serem muito perigosos para o bem-estar físico e mental das crianças. Estas formas de trabalho infantil devem ser eliminadas.

Muitas crianças disseram que tinham perdido a fé nos governos porque estes não cumprem as suas promessas. Eles prometeram muitas vezes que acabariam com o trabalho infantil através da educação e melhores serviços sociais, mas não fazem nada. As suas promessas não são apoiadas como verdadeiros compromissos ou com dinheiro.

Enquanto os governos canalizam enormes quantidades de dinheiro em armas e guerras, continua a haver crianças que não sabem ler nem escrever, não têm casas e comida. Os governos devem considerar as necessidades das crianças como prioridade e dar-nos o que necessitamos sem qualquer limite, para proteger os nossos direitos.

Como os governos têm a responsabilidade de proteger os nosso direitos, acabar com o trabalho infantil e dar-nos uma educação de qualidade gratuita, temos muitas demandas para eles. Quando falamos de governos, referimo-nos não só aos governos nacionais, mas também, a outros organismos e instituições governamentais, tanto a nível regional como internacional, que têm responsabilidades em proteger os direitos das crianças.

O primeiro e mais importante: os governos devem ouvir as crianças.
Os governos têm que dar prioridade a temas que se refiram às crianças e incluir-nos na tomada de decisões que afectam as nossas vidas. Os governos devem também dar-nos a oportunidade de participar e expressar as nossas opiniões porque somos o futuro ao mesmo tempo que o presente e as nossas opiniões devem ser valorizadas.

Os governos devem criminalizar o trabalho infantil, mas não devem criminalizar as crianças.
As crianças são as vítimas do trabalho infantil. Têm que criar e implementar leis que penalizem fortemente os adultos que em seu benefício abusam das crianças. Os governos devem apoiar as crianças quando estas denunciem perante a justiça que são abusadas ou usadas como crianças trabalhadoras e oferecer-lhe defesa gratuita. As crianças deveriam poder denunciar as pessoas que abusaram delas, sem ter medo que tal lhes custasse qualquer tipo de problema. Mais ainda, as crianças devem ser resgatadas e reabilitadas.

Os governos devem lutar contra o tráfico de crianças.
Têm que fortalecer as leis que já existem. Mas as leis que já existem parecem não ser suficientes, por isso deviam torná-las mais efectivas. Os governos dos países onde existe tráfico de crianças devem trabalhar juntos para criar leis que possam criminalizar e perseguir os traficantes.

Os governos devem oferecer educação obrigatória de qualidade e gratuita.
As escolas devem ter professores preparados e qualificados. Devia existir um mecanismo para controlar quem faz o seu trabalho bem e os professores também deviam ter melhores salários. A educação deve ser oferecida a todos da mesma forma, sem discriminação por motivo de género, raça, condições económicas, religião, local de nascimento, cidadania, casta, incapacidade, etnia ou idioma.

Todos os países têm que assegurar que o tema do trabalho infantil seja tratado em todas as escolas como mais uma disciplina.

Os governos devem fomentar o trabalho dos adultos.
São os adultos que têm que trabalhar para terem dinheiro suficiente, para que não seja necessário pôr as crianças a trabalhar. Os direitos dos adultos como trabalhadores têm que ser respeitados, entre eles o seu direito a sindicalizar-se nos seus postos de trabalho, porque a união pode protege-los de condições de trabalho perigosas e ainda o seu direito a ter um salário mínimo. É importante que os adultos sejam protegidos como trabalhadores para que as crianças não tenham de trabalhar.

Os governos devem criar um Plano Nacional de Acção para acabar com o trabalho infantil. Estes planos devem ser feitos com as crianças.

Os governos têm que assegurar que as ajudas aos países em desenvolvimento chegam directamente ao seu destino e não acabam em mão alheias.

Os governos devem criar uma etiqueta que distinga os produtos que não são realizados com trabalho infantil.

Os governos têm que trabalhar com outros governos, mas também devem trabalhar com a sociedade civil e com os sindicatos para serem mais efectivos. Da sua parte, a sociedade civil deve entender as causas das crianças e trabalhar connosco para vigiar os governos para que estes não falhem novamente. As ONG também têm que usar os recursos que lhe foram destinados para as crianças de forma honesta e assegurar que chegam até estas.

É também responsabilidade dos pais ouvir as crianças.
Nós, as crianças necessitamos de amor, respeito e dignidade. Está nas mãos dos pais oferecer uma vida familiar estável e feliz. Os pais devem assumir a sua responsabilidade e participar nas eleições. Quando votam devem pensar nas crianças e apoiar quem respeite os direitos da criança e a sua honra. Se os pais não agem no interesse dos seus filhos, os estados devem assumir essa responsabilidade em benefício das crianças. Os pais devem falar com os seus filhos sobre temas como a exploração sexual ou o abuso de crianças, ainda que não seja agradável para eles, porque é a única maneira da criança saber do seu direito a estar segura e em segurança. Os pais devem entender a importância que tem uma educação adequada para o filho, quer seja menino ou menina.

Depois de analisar a situação do trabalho infantil e apresentadas as nossas causas aos adultos, queremos destacar o nosso compromisso e o nosso papel para acabar com o trabalho infantil.

Nós, as crianças, temos que unir-nos para sensibilizar as nossas comunidades e povos contra o trabalho infantil. Temos que nos educar entre nós, de criança a criança.

Temos que trabalhar nos nossos países e estabelecer um Parlamento Infantil em cada país que não seja simbólico, mas sim uma ferramenta de poder para que as crianças possam mudar as coisas que pensam que estão mal. Este Parlamento deve eleger uma criança que o represente no governo da

nação. Estes representantes reunir-se-ão num congresso nacional e internacional, para debater os problemas a uma escala alargada e informar os governos e as comunidades locais acerca deles.

Temos que criar uma rede de crianças que nos permita manter em contacto para conhecer o problema em todo o mundo.
Somente trabalhando em conjunto poderemos ter o poder de actuar e acabar com o trabalho infantil. Esta rede será composta por crianças de todo o mundo e servirá para difundir histórias sobre o trabalho infantil e as suas opiniões. A rede permitir-nos-á planear acções mais eficazes para a nossa luta contra o trabalho infantil e será também um meio para informar se os governos cumprem ou não as promessas feitas às crianças de todo o mundo.

Acreditamos que o uso da arte, da música e do drama como formas de expressão e meio de promover a consciencialização sobre o problema do trabalho infantil, é muito importante. Há formas através das quais crianças de diferentes contextos podem conectar-se, entender-se e divertir-se. Há muitas formas para difundir a mensagem contra o trabalho infantil através de actuações artísticas, que estão para além de qualquer fronteira.

Temos que utilizar os meios de comunicação para difundir as nossas vozes. Devíamos criar o nosso próprio meio, que poderia ser um jornal feito pelas crianças para que pudéssemos expressar as nossas opiniões livremente. Os meios de comunicação têm que ser mais fáceis de entender e contar a verdade sobre o trabalho infantil e ajudar-nos a combatê-lo.

Temos que levar também os nossos esforços para acabar com o trabalho infantil às populações, onde a luta não é tão forte. A informação sobre o trabalho infantil, muitas vezes só chega às cidades e as pessoas das aldeias continuam desinformadas sobre os perigos do trabalho infantil. Temos que contar também com eles.

Nós prometemos continuar a desenvolver acções para eliminar o trabalho infantil e a conseguir um mundo melhor para as crianças.
Neste momento pedimo-vos que se unam a nós.
Somente através da união de todos poderemos conseguir a liberdade para todos. Com a unidade poderemos criar um mundo adequado e em paz para todos.

Hoje o poder está nas nossas mãos. Nós definimos o futuro.

Somos o presente, a nossa voz é o futuro.

13 de Maio de 2004 – Florença (Itália)

Anexo 14

MST: breve caracterização sócio-histórica

A maioria dos historiadores dividir a história dos conflitos agrários no Brasil independente, a partir de 1850, em duas fases distintas:

a) Fase "messiânica" (1850 até 1940): as lutas estavam associadas à presença de líderes religiosos de origem popular, que pregavam ideologias de cunho milenarista ligados ao catolicismo popular.

b) Fase das "lutas radicais localizadas" (1940 até 1955): fase em ocorreram diversos conflitos violentos por terras e revoltas populares, em diversos partes Brasil, já não com um cunho messiânico, mas agora com exigências sociais e políticas.

Em 1965, a ditadura militar, desejando enfrentar as tensões agrárias de forma controlada, emitiu, um Estatuto da Terra que reconhecia, de acordo com a Doutrina Social da Igreja Católica, a função social da propriedade privada e permitia a desapropriação para fins de assentamento agrário em caso de tensão social, e, mais tarde, na chamada Emenda no.1, de 1969 (outorgada pela Junta Militar que assumiu o poder quando da incapacitação do presidente Arthur da Costa e Silva) à Constituição brasileira de 1967, passou a admitir a desapropriação mediante pagamento em títulos de dívida pública. Esta legislação, muito embora tenha permanecido largamente inoperante durante a própria ditadura, daria o quadro legal para as tentativas de reforma agrária no pós-ditadura militar.

A Constituição Brasileira de 1988 revalidou o princípio da desapropriação de terras mediante pagamento em títulos públicos. No entanto, por força da pressão da bancada ruralista na Constituinte, limitou as desapropriações às terras *improdutivas*, conceito este de difícil avaliação prática, e que viria a constituir-se em obstáculo à reforma agrária em grande escala.

A partir do fim da ditadura militar e da retomada democrática no Brasil, os camponeses puderam se reorganizar e retomar sua luta histórica pela reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge no final da década de 1970, com a ocupação da fazenda Nonoai, no Rio Grande do Sul. Em 1984 o Movimento passa a se organizar de maneira nacional.

Uma das actividades do grupo consiste na ocupação de terras improdutivas como forma de pressão pela reforma agrária, mas também há reivindicação quanto a empréstimos e ajuda para que realmente possam produzir nessas terras. Para o MST, é muito importante que as famílias possam ter escolas próximas ao assentamento, de maneira que as crianças não precisem ir para a cidade e, desta forma, fixar as famílias no campo.

O MST está organizado em 23 estados brasileiros. Em termos organizacionais baseia-se numa estrutura vertical: as brigadas (compostas por 50 famílias), os núcleos (grupo de 200 famílias), direcção regional, direcção estadual e direcção nacional. Paralelo a esta estrutura

existe uma outra, a dos sectores e colectivos, que procuram trabalhar cada uma das frentes necessárias para a reforma agrária verdadeira. São sectores do MST: Saúde, Direitos Humanos, Género, Educação, Cultura, Comunicação, Formação, Projectos e Finanças, Produção, Cooperação e Meio Ambiente e Frente de Massa. São colectivos do MST: juventude e relações internacionais. Esses sectores desenvolvem alternativas às políticas governamentais convencionais, buscando sempre a perspectiva camponesa.

A maior instância da organização é o Congresso Nacional, que acontece a cada 5 anos. No entanto, este congresso é apenas para ratificação das directivas, não é um momento de decisões. Os coordenadores e os dirigentes nacionais, por exemplo, são escolhidos no Encontro Nacional, que acontece a cada dois anos. A Coordenação Nacional é a instância operacional máxima da organização, que conta com cerca de 120 membros.

O movimento recebe apoio de organizações não governamentais e religiosas, do país e do exterior, interessadas em estimular a reforma agrária e a distribuição de renda em países em desenvolvimento. Sua principal fonte de financiamento é a própria base de camponeses já assentados, que contribuem para a continuidade do movimento.

O MST se articula junto a uma organização internacional de camponeses chamada Via Campesina, da qual também faz parte o Movimento dos Pequenos Produtores (MPA) e agricultores da Europa, EUA, África, Ásia e Américas. A Via Campesina tem como objectivo organizar os camponeses em todo o mundo. Ele também está vinculado com outras campanhas nacionais e internacionais, como a Via Campesina Brasil, que reúne alguns dos movimentos sociais brasileiros do campo, e a Campanha contra a implantação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA[1]).

[1] Idealizada pelos Estados Unidos, que prevê a isenção de tarifas alfandegárias para quase todos os itens de comércio entre os países associados. Todos os países das três Américas, excepto Cuba. São 34 nações ao todo.

Anexo 15
Hino do MST

O hino foi definido em 1989, no 5º Encontro Nacional do MST. Segundo o MST[2] : "ele é mais um instrumento para consolidar a identidade entre os sem terra e a sociedade." A letra é de Ademar Bogo e a música de Willy C. de Oliveira:

Vem teçamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

Vem, lutemos
punho erguido
Nossa força nos leva a edificar
Nossa pátria
livre e forte
construída pelo poder popular

Braço erguido ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!

Nossa força resgatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária e camponesa
nossa estrela enfim triunfará!

[2] http://www.mst.org.br/historico/hino.html (último acesso em 23.08.2006)

Anexo 16

Estatuto dos Meninos de Rua

Artigo I

O menino de rua tem direito à infância, não a céu aberto, mas sim, abrigado no coração dos que amam.

Artigo II

O menino de rua tem direito à infância em dobro e portanto, enquanto ainda nas ruas, envelhecendo rapidamente, continuará sempre um menino.

Artigo III

O olhar do menino de rua será o olhar do Brasil e a sua tristeza cairá como um manto sobre o Brasil.

Artigo IV

A ninguém é permitido aumentar a dor do menino de rua, pois para ele, a suprema dor é viver nas ruas.

Artigo V

A lei da solidariedade humana é chamada a prestar contas. A nenhum menino de rua poderá ser negada a solidariedade, chova torrencialmente ou o sol deixe de se por.

Artigo VI

Incumbe a cada pai e a cada mãe olhar o rosto de um menino de rua com aquele amor especial com que contempla seus filhos ao anoitecer.

Artigo VII

Um menino de rua que é espancado é um pouco de nós que éespancado. A palavra espancamento deixa de existir no relacionamento da sociedade com os meninos de rua.

Artigo VIII

Nas noites de chuva, o rosto de um menino de rua deverá surgir em nosso TV, logo após o Boa Noite do Jornal Nacional, também em cadeia nacional.

Artigo IX

A profissão "Menino de Rua" será regulamentada em lei específica, deixando de existir as atividades ora existentes:

- Pedinte nas avenidas, ruas e praças do Brasil
- Vigia em estacionamentos improvisados e inseguros
- Usuário de drogas e assemelhados
- Menor delinquente nos logradouros públicos do País

Artigo X

Expressões como "finjo que não vejo" e "desculpe mas não tenho como lhe ajudar" estão severamente proibidas e não poderão servir como argumento para a omissão de socorro ao Menino de Rua.

Artigo XI

Todos os automóveis deverão facilitar a passagem de um Menino de Rua. Seu atropelamente é terminantemente proibido. Não se deve atropelar a dor móvel a que chamamos de Menino de Rua.

Artigo XII

A nenhuma autoridade constituída será permitido afirmar que governa para o povo e em seu nome exerce o poder, enquanto nas encruzilhadas da vida, os filhos do povo estejam marginalizados.

Parágrafo &UACUTE;nico - No lugar em que um Menino de Rua estiver dormindo, seja embaixo de uma árvore ou sobre um banco de praça, deverá ser afixada uma placa com as palavras: EM OBRAS.

Artigo XIII

A ninguém será permitido maldizer a vida, reclamar do destino, se sentir infeliz enquando houver um menino vivendo nas ruas. A eles, tão somente, serão permitidos tais desabafos.

Artigo XIV

As Meninas de Ruas, precocemente gestantes, não poderão solicitar pontapés de transeuntes como forma de aborto. A elas a sociedade deverá amparar, abrigar, cuidar.

Parágrafo Único - A sociedade, para os fins deste artigo, será representada pela pessoa que primeiro tiver conhecimento da gravidez.

Artigo XV

O homem resgatará sua condição humana, no momento em que ao contemplar o rosto de um Menino de Rua, lhe pedir perdão pelo muito que deixou de lhe socorrer. Até então, será apenas um esboço de homem.

Anexo 17

Organização do MNMMR - Brasil

"A Comissão Local é a instância orgânica formada por, no mínimo cinco membros maiores de 16 anos, que se reúne periodicamente para planejar e executar ações de defesa da cidadania, de organização de meninos e meninas, de formação e para o fortalecimento do próprio movimento. Sua abrangência pode ser de um ou mais municípios, ou ainda, haver mais de uma comissão local em um mesmo município.

Núcleo de Base: é a instância de organização de crianças e adolescentes, podendo surgir por local de moradia, categoria profissional, dentro de outras organizações ou entidades.

O movimento prioriza a formação de núcleos de base com os meninos e meninas em situação de rua. Os núcleos de base devem sempre estar vinculados a uma comissão local, sendo acompanhados necessariamente por pelo menos um educador dessa comissão.

Os meninos e meninas do MNMMR têm a liberdade de criar sua própria estrutura organizacional, mas, de maneira geral, nos Estados existe uma coordenação estadual executiva de meninos e meninas, cuja finalidade é animar a atuação dos núcleos de base assim como viabilizar a troca de experiências e informações entre os jovens, promovendo ainda encontros de meninos e meninas em âmbito estadual e regional.

Na esfera nacional, o MNMMR mantém uma Comissão Nacional de Animação, composta de meninos e meninas das diversas regiões do país e acompanhada por educadores, com a finalidade de dinamizar o intercâmbio entre os núcleos de base e participar da organização dos encontros nacionais de meninos e meninas, realizados a cada três anos.

Comissão Estadual: é formada por todas as comissões locais de um Estado e por seus núcleos de base. Reúne-se, periodicamente, por delegados das instâncias locais, para estabelecer as diretrizes de atuação global no Estado.

Conselho Nacional: é formado por um representante de cada Estado, eleito nas assembléias estaduais, além da Comissão Executiva Nacional.

Comissões Executivas Nacional e Estaduais: são as instâncias eleitas em assembléias nacionais e estaduais, respectivamente, cuja função é a execução e coordenação das ações deliberadas nas reuniões do Conselho Nacional e nas assembléias.

Centro de Formação e Apoio aos Educadores: o movimento possui um sistema nacional de formação que atua em três áreas: 1- capacitação, 2- estudos e pesquisas, 3- assessoria e serviços a programas de atendimento. Sua estrutura é composta de três pólos: 1- São Paulo (SP), 2- Belém (PA) e 3- Recife (PE). "

Fonte: http://www.geocities.com/CapitolHill/3385/abertura.htm (último acesso em 9 de Outubro de 2006)