

AS CULTURAS DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM OLHAR A PARTIR DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Catarina Tomás

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação e CICS, Universidade do Minho
ctomas@eselx.ipl.pt

Resumo

A problematização do conceito de culturas da infância tem sido profícua nas últimas duas décadas, sobretudo porque o debate tem sido feito a partir de diversas abordagens e olhares disciplinares. Este artigo visa explicitar o uso que os Estudos da Criança, sobretudo a Sociologia da Infância, tem dado ao conceito quando o convoca para a análise da intervenção educativa, com especial enfoque no contexto da Educação de Infância. Para o efeito desenvolve-se uma discussão em torno dos direitos da criança, nomeadamente na forma como contribuem para promover alterações nas imagens e concepções sobre a infância e sobre as crianças. Propõe-se uma outra configuração do trabalho dos/as educadores/as pela consideração das culturas da infância como parte integrante da sua ação educativa e pedagógica.

Palavras-chave: Culturas da Infância; Direitos da Criança; Educação de Infância; Globalização; Sociologia da Infância.

Abstract

The concept of peer cultures has had numerous disciplinary approaches and perspectives. This paper aims to explain the use Child Studies, namely Sociology of Childhood, has given to the concept when introduced in strategies of educational intervention, with special focus on Early Childhood Education. In order to do so, it develops a discussion around a critical vision on children's rights and how they contribute to promote changes in the images and conceptions of childhood and children. This paper also proposes another configuration of the work carried out by kindergarten teachers, by taking into consideration peer cultures as part of their educational and pedagogical action.



Keywords: Peer Cultures; Children's Rights; Early Childhood Education; Globalisation; Sociology of Childhood.

Introdução

Em 20 de novembro de 2014 a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) terá completado 25 anos. Sem retirar qualquer mérito e importância a este documento, será hoje necessário uma reflexão crítica sobre o mesmo. A Convenção configura-se como um documento com pretensões de se constituir como um modelo de consenso universal relativamente às crianças e aos seus direitos. Não obstante, é necessário adotar uma leitura crítica e antiessencialista face à Convenção. Se, por um lado, a CDC reconstruiu o espaço jurídico de cada país, o que pendeu para uma determinada uniformização; por outro, esta uniformização não é ausente de conflitos, discussões e ecos críticos (Tomás, 2011; Cordero Arce, 2012).

A análise dos direitos da criança é uma tarefa complexa. Paradoxalmente, e como afirma Santos “não será através de perguntas complexas, mas sim de perguntas simples, que encontraremos o significado dessa complexidade enquanto orientação para a ação” (2003, p. 4). Neste artigo a pergunta simples é a seguinte: será que existe relação entre os direitos da criança e a possibilidade de reconfiguração das práticas educativas de educadores/as de infância?

A investigação empírica e as reflexões teóricas que tenho desenvolvido sobre/com as crianças e a infância tem como centro da análise o conceito de direitos da criança, transformando-o de forma progressiva em âncora de toda a problemática teórica, metodológica e ética associada ao estudo das práticas e ação coletiva das/com crianças. Mais ainda, tenho tentado compreender de que forma se entrelaçam com a ação dos/as profissionais que com elas trabalham, nomeadamente os/as educadores/as de infância.

Começo este texto por afirmar que as imagens sociais produzidas sobre a infância e sobre as crianças exprimem visões do mundo e que essas visões se materializam e influenciam as práticas educativas e sócio-pedagógicas. Por conseguinte, analisar essas imagens e a forma como elas se articulam e influenciam

as práticas profissionais de educadores/as de infância, parece-me uma tarefa necessária.

As visões hegemónicas sobre a infância e as crianças surgem, na maioria das vezes, entre dois pólos opostos: por um lado, as referências a aspetos positivos (futuro da sociedade, inocência, pureza, alegria, “criança anjo”, etc.); por outro, a traços associados a aspetos negativos (perpetuadores de violência, incompetentes, imaturas, ditadoras, “criança demónio”, etc.). Como defendem Graue e Walsh, “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 (2003, p.55).

Não obstante, esta balança oscilou sempre, e continua a oscilar, no tempo e no espaço relativamente aos sentimentos e as atitudes para com a infância. A criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma ou duas imagens, ainda que elas sejam importantes e que se tornem ingredientes fundamentais para a prática e para a ação social e profissional dos adultos que com elas trabalham e, ainda, que tenham influência nos quotidianos infantis. A idade tem sido um elemento de diferenciação social e pensar sobre ela, significa identificar-se um grupo de pertença temporal e configurar uma determinada imagem ou imagens que temos dessa mesma idade. Assim, é importante compreender como as construções locais e globais de ‘criança’ interagem e se relacionam entre si, desconstruindo, desta forma, a ideia de uma infância única e homogénea.

À semelhança das categorias infância e criança, também a educação de infância é uma construção social. Diversas publicações internacionais (OECD, 2001; 2006; Urban, 2009), que visam estudar a Educação de Infância, refletem este pressuposto “ao relacionar explicitamente a compreensão das diferentes imagens acerca da criança, presentes nos diversos países, com as políticas e os serviços implementados para o seu atendimento (Coelho, 2004, p.10). Outra dimensão interessante neste debate é a própria nomenclatura utilizada. Em Portugal, por exemplo, a educação das crianças dos 3 anos 6 anos é denominada pré-escolar. Como defende Cardona: “diferenciação entre a utilização das expressões – educação de infância ou educação pré-escolar – começa por refletir a forma como são concebidas as funções das instituições que recebem as crianças antes da entrada na escola obrigatória, pela forma como é concebida a sua especificidade relativamente aos outros níveis de



ensino” (2011, p.145) e reflete igualmente determinadas imagens de infância e de criança. Para além de outros aspetos, é de realçar a forma como as crianças muito pequenas, dos 0 aos 3 anos, continuam a ser relegadas para as margens pelo facto de não lhes ser garantido o “direito indelével da criança à educação desde o nascimento (Vasconcelos, 2011).

Parece-me que estas imagens cognitivas fornecem elementos potencializadores de compreensão ampliada para pensar alguns dos paradigmas que atravessam a infância e a sua educação, que discutirei mais adiante.

Globalização, Educação e Infância

Os debates sobre a globalização têm incorporado, de uma forma cada vez mais crescente, a questão cultural que, no caso da infância, podemos encontrar nas lutas pelo reconhecimento que os movimentos internacionais de direitos da criança preconizam. Estes movimentos caracterizam-se pela sua heterogeneidade e diversidade de escalas, que vão das claramente emancipatórias às que são absolutamente sancionáveis.

Vivemos numa época onde se procuram valores comuns a nível global que se traduzem nas preocupações e ações 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 democrático*.

A equação da modernidade ocidental entre *raízes e opções* (Santos, 1996), ou seja, raízes nacionais - estruturas, conceções e práticas correntes – e as opções transnacionais – globais, é, ainda, anseio e objetivo longínquo, que permanece por concretizar. Basta, para o efeito, observar a realidade atual de alguns coletivos, 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, como acontece, por exemplo, com o sistemático ataque aos direitos dos trabalhadores, principalmente na Europa e nos EUA, conquistados através de décadas de lutas ou os próprios direitos das crianças, que na actual crise económica e financeira se encontram numa situação paradoxal e insatisfatória pela sua não

priorização. Desta forma, uma outra questão se coloca: 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 traduz-se num processo muito lento, heterogéneo e anémico nos seus impactos nos quotidianos infantis. Além disso, estamos a assistir a uma desvalorização crescente e a uma certa incapacidade de manter direitos que pareciam consagrados e garantidos, a um adiamento interminável da sua institucionalização (Tomás, Fernandes & Sarmiento, 2011; UNICEF, 2014).

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 contração e nas fraturas 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, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio.

Os efeitos do processo de globalização no campo da infância e da educação, que resultam dos efeitos das orientações que emanam dessas agências, têm-se traduzido num processo de imposição de políticas. Na Europa central, desde a década de 90, várias foram as mudanças nas políticas de infância por influência de consultores económicos. Por exemplo, consultores da Universidade de Harvard, do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da União Europeia (UE), influenciaram termos e conceitos que posteriormente utilizaram para descrever a proteção e a educação para as crianças pequenas: privatização, eficiência, liberdade, autonomia e individualização.

Com efeito, assistimos à transformação de princípios com valor absoluto e civilizacional e de normas jurídicas, como o caso dos direitos da criança, pela lógica de mercado, o que pressupõe um conjunto de negociações, compromissos, administração de recursos económico-financeiros e opções políticas e orçamentais nem sempre coincidentes e nem sempre prioritários para as crianças. Pode-se mesmo afirmar que a maioria dos discursos sobre a infância configura-se numa peça decorativa, distante das realidades e quotidianos das crianças e das suas famílias.

A maioria da população mundial é vítima das consequências de uma globalização pouco ou nada reflexiva, em que muitas crianças estão excluídas das condições mínimas e dignas de um ser humano e muitas outras estão no limiar dessa



fronteira. A infância tem sido uma das categorias sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que englobe um conjunto de seres humanos que mais sofrem com a exclusão e as desigualdades sociais. O nível de desenvolvimento social tem importância para o bem-estar das pessoas em geral, incluindo as crianças. Contudo, as desigualdades sociais não desaparecem quando as nações se tornam mais ricas.

Uma grande parte dos investigadores partilha a tese de que as crianças, e a infância em geral, são afetadas pela globalização de variadíssimas formas, âmbitos e intensidades. É possível, porém, afirmar que as crianças não têm sido apenas vítimas passivas do processo de globalização. Em vez disso, demonstram capacidade de resistência, adotam estratégias de vida para garantir a sua sobrevivência e a das suas famílias, seja através de iniciativas individuais e/ou coletivas.

O debate sobre a globalização e a infância tem sido trespassado pela ideia de exclusão, ao nível da discussão e dos seus impactos nas várias esferas e dimensões da infância. Neste contexto, o princípio de inclusão das crianças na discussão sobre a globalização e a conquista de um espaço de reivindicação, pode ser considerada por práticas, lutas, organizações e movimentos de e para crianças em todo o mundo, o que parece contribuir para a inclusão das crianças na agenda sociopolítica 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 contra hegemónico e para a desconstrução de algumas imagens hegemónicas que ainda persistem sobre a infância. Por outro lado, assumem um potencial de transformação social.

A investigação sobre/com as crianças, nomeadamente no papel preponderante dos Estudos da Criança¹, tem contribuído para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos. Neste contexto tem que se referir, necessariamente, o papel que as diversas ciências, nomeadamente a Sociologia da Infância, têm assumido na luta por uma mudança de paradigma, que considera as crianças atores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional, o reconhecimento crítico da

¹ Para saber mais consultar Sarmiento (2008; 2013) e Alanen (2011).

alteridade da infância, a desconstrução de uma imagem abstrata da infância e, ainda, a negação da ideia de considerar o grupo das crianças como um grupo homogêneo, como a projeção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir.

Um outro mecanismo fundamental para reposicionar as crianças nas sociedades contemporâneas foi o papel determinante da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), promulgada pela ONU, em 1989. Trata-se do documento mais ratificado de todos os tratados sobre direitos humanos e implicou um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da concepção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos.

Quando se analisa a CDC associado ao processo de globalização, dois mecanismos podem ser identificados: (i) Harmonização legislativa, porque a CDC é o primeiro instrumento internacional juridicamente vinculativo que incorpora a gama completa de direitos humanos: direitos civis e políticos assim como direitos económicos, sociais e culturais. Ao ratificar a CDC, os governos nacionais comprometeram-se a proteger e assegurar os direitos da criança e aceitaram a responsabilidade, frente à comunidade mundial, pelo seu cumprimento, ainda que a sua eficácia seja discutível; (ii) Uniformização e estandardização, porque a CDC construiu uma concepção mundial de que as crianças têm direitos, que são sujeitos de direitos e a concepção do que deve ser a 'infância ideal'. Especificarei de seguida algumas das dimensões dessa(s) concepção(ões).

Paradigmas, Imagens e Concepções de Infância

“Criança – 1. Ser humano de pouca idade; pessoa muito jovem; menino ou menina; 2. Filho(a); rebento; cria; 3. Pessoa com comportamento que revela imaturidade; pessoa que se comporta de modo ingénuo ou infantil”²

A infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão. A emoção associada à experiência com crianças leva muitas vezes a adotar discursos e atitudes que as identificam como uma realidade imprecisa formada por objetos de pertença, seres que ainda são incapazes,

² In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consulta. 2014-08-28]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/crian%C3%A7a>>



sujeitos às normas estabelecidas e alheios nas suas capacidades para desfrutar dos atributos de cidadania. A infância é ainda perspetivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos.

Podemos afirmar que as crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004), o que se traduziu posteriormente em práticas de governação de baixa intensidade para a infância e construção de representações das crianças como objetos de intervenção, passivos face à ação adulta. Estas conceções consideram a infância uma questão gerível não só exclusivamente no interior da família³ mas também numa visão essencialista da própria família, e refletem políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência de 'voz' das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças inclusive em espaços coletivos para as crianças como as creches e os jardins de infância.

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 ação da criança, condicionadas pela ação do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz do "melhor interesse da criança". Esta tendência densifica-se na exata medida que diminui a idade das crianças. Não negando a importância da categoria idade, o debate será mais proficiente se não excluirmos desta análise outras categorias como classe social, etnia(s), 'raça', género, etc.

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.

Atualmente reciclam-se velhos-novos paradigmas e imagens da infância que continuam a ser responsáveis pelo processo de invisibilização das crianças e das suas realidades sociais. Apesar de não serem divisões simbólicas estanques, são dispositivos de interpretação que se revelam no plano da justificação da ação dos

³ 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 setor privado.

adultos sobre as crianças, ainda que seja necessário ter em conta os fatores de heterogeneidade que geram essas divisões.

Estas projeções, que são mutuamente envolventes e coexistentes, e por isso conflituais, podem ser consideradas de forma sucinta na tabela 1.

Os quatro primeiros paradigmas são dominantes nas sociedades contemporâneas. Contudo, temos assistido ao desenvolvimento de propostas contra hegemónicas, que visam combater o facto de estarmos ancorados a uma imagem do que é a infância, e do que ela deve ser. Assim, podemos afirmar que a mudança de paradigma que considere as crianças atores sociais participativos, tem como principal efeito a criação, a promoção e a implementação de tempos e espaços onde as crianças sejam consideradas cidadãs ativas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar a tomada de decisões. 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, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana desta categoria social.

Uma outra ideia importante, é a de que a criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. É fundamental, por consequência, atender às múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura pelas crianças, entre si e com os adultos, resultante de miscigenações variadas.

Foi precisamente a crítica à conceção da infância considerada na sua simplicidade enquanto objeto, e das crianças como sujeitos passivos às influências e determinações do mundo adulto, que agregou a generalidade dos investigadores dos Estudos da Criança, relativamente à ideia das crianças como indivíduos ativos na construção das culturas infantis e nas culturas do mundo adulto, na valorização das suas ações e perspetivas, como meios indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria social.



Tabela 1- Velhos-novos paradigmas e imagens da infância

Paradigmas	Principais pressupostos
Paternalismo, Propriedade e Domesticação	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento subalterno das crianças na sociedade - Poder e hierarquização das relações entre adultos e crianças - Centralidade da discussão assente em binómios: adulto/criança; direitos/deveres; autonomia/controlo. - Lógica assente na dependência biológica e na imaturidade das crianças
Proteção e Controlo	<ul style="list-style-type: none"> - Criança como um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida - Não participação
Periculosidade	<ul style="list-style-type: none"> - Potencialidade permanente da criança para o mal - Discurso assente na ideia de que as crianças são ditadoras e/ou violentas
Biologização, Genetização e Medicalização	<ul style="list-style-type: none"> - Essencialismo genético dos comportamentos - Forte medicalização das crianças, sobretudo em contextos socioeducativos
Alunização, Escolarização Precoce, Avaliação e Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas e práticas educativas centradas na aquisição antecipada da cultura escolar - Processos de avaliação e de gestão da qualidade centrados em dimensões técnico-administrativas; - Estandarização dos processos organizacionais de prestação de contas - Processo de socialização orientado para o individualismo - Aprendizagem como processo individual - Alunização das crianças
Protagonismo, Ação Social e Participação	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Simetria entre direitos e deveres - Consideração das culturas da infância

Fonte: Sarmiento (2004); Tomás (2007; 2011); Vasconcelos (2014)

A criança não é um ser estranho inserido na sociedade. Ela ocupa um lugar “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 ação coletiva das crianças” (Sarmiento, 2004, p.10).

No processo de revisão das teorias clássicas sobre a socialização pode afirmar-se que as crianças não se limitam a interiorizar: participam, resistem e reinventam. Nesse processo, a atividade individual é importante mas a coletiva é central para compreender como as crianças negociam, compartilham e criam culturas.

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, p. 167). No entanto, prevalecem neste processo formas de dependência e de poder que não podem de forma alguma serem negligenciados. É precisamente esse o debate a ter: repensar a legitimidade dos conhecimentos e dos modos convencionais de socialização numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas (Barbosa, 2007, p. 1062).

Infância (Des)Colonizada e a Centralidade dos Direitos da Criança

O século XX foi por excelência o ‘século da criança’. Assistimos aquilo ao que designei num outro escrito, de processo de descolonização da infância (Tomás, 2011). Não se trata apenas de defender a libertação das crianças, com vista à sua formação e reconhecimento como categoria social autónoma e isolada, mas de um processo de descolonização epistémica, de socialização do conhecimento sobre a infância e as crianças e dos fundamentos adultocêntricos da racionalidade. Como vimos anteriormente, no plano jurídico, pela reconfiguração de concepções sobre as crianças, nomeadamente o pressuposto de que são atores sociais e sujeitos participativos, sobretudo com CDC. No domínio epistemológico e teórico, pela reconceptualização da infância contemporânea, sobretudo pelo desenvolvimento da área dos Estudos da Criança, pela identificação das vantagens sociais no reconhecimento da participação das crianças, pela recusa da negatividade, pela promoção da ideia de alteridade e por considerar as culturas da infância. Centremo-nos de seguida no último aspeto. Nas últimas décadas são vários os investigadores que se têm dedicado a estudar as



culturas da infância. Mas, como veremos de seguida, trata-se de um conceito complexo e polimórfico.

Tabela 2 – Diferentes abordagens da relação entre Cultura e Infância.

Cultura sobre a Infância	Cultura(s) da infância	Cultura para a infância
- Diversidade de expressões culturais e de conhecimentos científicos produzidos acerca da infância	- Criança enquanto produtora de cultura - Culturas infantis constituem-se na interação das crianças com outras crianças e com adultos	- Processo que leva à transformação da cultura geral numa produzida especificamente para a infância. - Marketing global dirigido às crianças - Importância colonizadora que o mercado de produtos culturais para a infância tem no imaginário infantil

Fonte: Corsaro (1985; 1997); Sarmiento (2003); Ferreira (2004; 2006); Leite (2007); Tomás (2011)

A consideração de que as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas, apresenta-se como algo de inovador e radicalmente diferente sobre a forma de olhar para as crianças. Talvez possamos mesmo afirmar que estes pressupostos configuram uma rutura epistemológica face à forma de olhar as crianças, ou seja, a consideração que as crianças devem e podem ser estudadas per si.

Esta rutura implica pensar as crianças como seres ativos e não objetos de intervenção e meros recetáculos da ação adulta, como seres com poder de ação, ainda que nem sempre convergente com a ação dos adultos e, por isso mesmo, potencialmente conflitual. Implica, ainda, a consideração das culturas da infância, isto é, um sistema de interpretações, dotadas de sentido, que as crianças fazem. Como afirma Ferreira, “captar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interações sociais” (2004, p. 113) é um aspeto central para (re)pensar o trabalho dos adultos com as crianças,

nomeadamente as práticas educativas e sociopedagógicas dos/as educadores/as de infância.

Quando nos referimos às culturas infantis consideramo-las resultantes de um processo social e cultural. 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 inteirarem socialmente. Desta forma, a atenção e a análise dos discursos e de outras formas de expressão das e entre crianças surge como algo imprescindível para compreender o que fazem e que sentido lhes atribuem. Não obstante, Marchi defende que não se trata “de passar de passar de um pólo para outro (da incompetência total à competência total das crianças): afirmar que as crianças são ‘ativas’ não implica lhes atribuir uma total autonomia independentemente de todo o contexto sociológico e de toda a construção teórica (...). A questão é bem mais complexa” (2010, p. 189).

Os direitos da criança são considerados neste texto como um conjunto de valores consagrados em instrumentos jurídicos, de âmbito internacional ou nacional, que se destinam a fazer respeitar e a concretizar determinados princípios e condições de vida para as crianças. Não obstante ser uma temática cuja importância é inestimável, continuamos a assistir tanto a um quase desconhecimento pelos adultos do que são e do que implicam. Muitos/as educadores/as e professores/as desconhecem não só a sua real existência, mas também, e mais importante, que os direitos possam ser norteadores da sua ação educativa e pedagógica. Como recomenda Vasconcelos “[8ª Recomendação - Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais] a formação dos profissionais deve integrar as questões de inter-multi-culturalidade, de género e dos direitos das crianças” (2011, p.30).

A adesão aos direitos enquanto temática é glamourosa. Muitas vezes os direitos da criança surgem plasmados em projetos educativos ou projetos de sala de atividades. Não obstante, funcionam mais como slogan. Muito poucas vezes se traduzem em ações contínuas, integradas, transversais e com sentido, para adultos e para crianças. O que nos remete para a ideia de que um trabalho educativo desenvolvido a partir dos direitos da criança implica considerar a ação e interpretação das crianças sobre os direitos. Talvez este seja um caminho para deslocar a discussão dos direitos da criança centrada em determinados parâmetros – jurídico, adultocêntrico, etnocêntrico e individualista - que têm dificultado o aprofundamento da



discussão crítica sobre os mesmos. Por conseguinte a ampliação da discussão não passará apenas pelo que foi indicado, mas certamente contribuirá para repensar intervenções avulsas, inconsequentes nos seus propósitos e a deslocar o discurso dos direitos da criança do âmbito de um *wishful thinking* para a sua real concretização na vida das crianças.

Referências Bibliográficas

- Alanen, L. (2011). Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18(2), 147–150.
- Barbosa, M. C. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1059-1083.
- Cardona, M.J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 144-162.
- Chzhen, Y. (2014). Child Poverty and Material Deprivation in the European Union during the Great Recession. *Innocenti Working Paper No.2014-06*, Florence: UNICEF Office of Research.
- Coelho, A.M. (2004). Educação e Cuidados em Creche conceptualizações de um grupo de educadoras. Aveiro, Universidade de Aveiro [Tese de Doutoramento, apresentada na Universidade de Aveiro].
- Cordero Arce, Matías (2012). Towards an Emancipatory Discourse of Children's Rights. *International Journal of Children's Rights*, 20(3), 365–421.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”, *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). “- tá na hora d'ir pr'à escola!"; “- eu não sei fazer esta, senhor Professor!” Ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Revista Interações*, 2, 27-58.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Método e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Hespanha, P. (2001). Mal-estar e risco social num mundo globalizado, Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: B. S. Santos (Org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* (pp.163-196) Porto: Edições Afrontamento.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Leite, M. I. (2007). Tudo para a criança deve ser infantil? In: S. S. Pilltto (Ed.), *Linguagens da arte na infância* (pp. 47-58). Joinville: UNIVILLE.
- Marchi, R. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Education and Training Division.
- OECD (2006). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Education and Training Division.
- Santos, B. S. (2003). Poderá o direito ser emancipatório?. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 65, 3-76.
- Sarmento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmento, M. (2006). (2006). *Imagens Sociais e (In)Visibilidade da Infância. Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho (documento não publicado).
- Sarmento, M. (2008). “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, 4(10), 1-5.
- Sarmento, M. (2013). A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: M. C. Garanhan & R. Ens (Orgs.), *Sociologia da Infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba: Editora Champagnat.
- Sorj, B. (2004). *A Democracia Inesperada. Cidadania, Direitos Humanos e Desigualdade Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas, *Media & Jornalismo*, 11, 119-134.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF (2014). *The state of the world’s children 2014 in numbers. Every child counts. Revealing disparities, Advancing children’s rights*. New York: UNICEF.



- Urban, M. (2009). *Early childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. Education International http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_en.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril]
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na Educação de Infância (Última lição)*. Odivelas: Media XXI – Publishing, Research and Consulting.