

Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância

Gabriela de Pina Trevisan

Resumo

A participação infantil, nomeadamente em contextos públicos de (co) decisão em contextos como a escola e a cidade tem vindo a ser apontada como aspeto central para a consideração teórica da construção da criança-cidadã. Os debates contemporâneos sobre cidadania argumentam a necessidade de repensar as esferas públicas/privadas, individual/coletivo e sublinhar o caráter vivido dessas experiências, ultrapassando visões formalizadas baseadas em perspetivas somente de direitos/deveres. De modo a que possam ser consideradas cidadãs, as crianças necessitam de ser vistas como sujeitos políticos com ação política específica que se desenrola em diferentes contextos de vida quotidiana. As suas competências políticas, nesses contextos, permitem-lhes co decidir, criar e modificar regras, atuar em relações de poder diversas, em influenciar, em transformar e manter. As escolas e a participação formal na cidade serão entendidas como contextos de socialização política das crianças onde estas são capazes de demonstrar competências na vida coletiva e individual. No entanto, importa analisar a complexidade destes contextos, nomeadamente nas suas relações de poder e de interdependência entre adultos e crianças e entre crianças, bem como as oportunidades tornadas visíveis para a sua participação. Ao analisá-las, complexidades e tensões serão observadas que podem sugerir que a participação das crianças e jovens é frequentemente complexa, contextual, e fragmentária, podendo localizar-se num espetro largo de possibilidades e constrangimentos que, no seu conjunto, tornam mais ou menos possível a criação da criança-cidadão. Aspetos como aliança, cooperação e negociação aparecerão como centrais nesta possibilidade. A partir de um estudo de caso de inspiração etnográfica, numa escola pública de 1º ciclo (crianças de 1º e 3º ano) e de um Programa de Cidades Amigas das Crianças (Unicef, 1990) (crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos), diferentes experiências de participação das crianças em espaços formais de co decisão serão analisadas (tais como assembleias de turma, assembleias municipais).

Palavras-chave: cidadania infantil, participação política, socialização política, assembleias de turma, assembleias municipais

Abstract

Children's participation, namely in public settings of co decision making such as schools and the city, has been pointed out as a central feature for the theoretical consideration of the child citizen. Contemporary debates on citizenship argue the need to reconsider public/private spheres, individual/collective and underline the subjective and lived nature of the experience and of those formalised perspectives strictly based in

rights/duties. In order to be considered as citizens children need to be seen as political subjects with specific political action that can be displayed in different daily life contexts. Their political competences in those contexts allow them to co decide, create and modify rules, act upon diverse power relations, influence, transform and maintain social orders. Schools and formal participation in the city will be understood as children's socialisation contexts where they are able to demonstrate competences in both collective and individual life. However, it is important to analyse complexity in those contexts namely in their power relations and of interdependence between children and adults and also amongst children, as well as available opportunities for their participation. On analysing them, complexities and tensions will be observed that could suggest that children and young people's participation is frequently complex, contextual and fragmentary, placed in a large spectrum of possibilities and constraints that, seen together, make it more or less possible creating the idea of the child-citizen. Aspects as leadership, cooperation, negotiation will appear as central for this possibility.

From a case study with ethnographic approaches at a public elementary school (children from 1st and 3rd grade) and a Child Friendly City Programme (Unicef, 1990) (children and young people between 8 and 18) different participation experiences will be analysed in formal co decision making processes (such as classroom assemblies and city council youth assemblies). Results will be read using the sociology of childhood frameworks of analysis and those of Childhood Studies. A reflection on the pertinence of this analysis will also be made taking into account conceptual redefinitions of the field itself.

Keywords: children's citizenship, political participation, political socialisation, classroom assemblies, city council assemblies

Considerações breves sobre a cidadania na contemporaneidade

Em sociedades democráticas fortemente marcadas por assimetrias e fenómenos de globalização, e associado aos discursos de um exercício enfraquecido de direitos de cidadania – e, por isso, de direitos políticos – as reconfigurações da cidadania encontram-se no centro do debate. A necessidade de conceitos mais vastos para a compreender, que não se cinjam, por exemplo, aos domínios públicos mas também aos privados, implica uma reconceptualização da ideia de cidadania formal e de cidadania ativa (Plummer, 2003; Lister, 2007a). Pensada como mais que o sentido formal e clássico de uma correspondência estrita entre direitos e deveres e a capacidade de os cumprir (Marshall, [1950], 1992) a cidadania incluirá novas dimensões e categorias que representarão as complexidades das relações sociais. Neste sentido, noções como “cidadania universalista” (Lister), “cidadania íntima” (Plummer), e a inclusão de grupos geracionais tradicionalmente excluídos da possibilidade de uma “cidadania plena” são agora considerados. No mesmo sentido, torna-se importante considerar questões de acesso ao estatuto de cidadania a partir de diferentes pontos de vista, que possam incluir grupos e pessoas excluídas – é aqui, então, que as crianças são maioritariamente incluídas na discussão uma vez que têm acesso aos direitos sociais de cidadania, mas permanecem sem acesso por exemplo, a direitos políticos, nomeadamente de participação e de processos de co decisão.

Tal como diferentes autores têm vindo a sugerir, as questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, tornando-os no único

grupo social sem acesso formal à participação política. No entanto, tal como sugerem Sarmiento e Marchi (2009) esta não poderá ser assumida como uma característica universal da participação e representação infantil, considerando-se as diferentes realidades sociais e culturais, como as dos países do hemisfério Sul com fortes experiências de inclusão de crianças e jovens em estruturas formais de tomada de decisão. Tal como sugere Jans (2004) se adotarmos uma perspectiva de curso vida à cidadania ativa das crianças assumimos que se torna difícil encontrar uma definição *standard* de cidadania, já que a ideia de sociedade de risco torna difícil vê-la como conceito centralizado e definição ideal. No mesmo sentido, torna-se importante considerar questões de acesso ao estatuto de cidadania a partir de diferentes pontos de vista, que possam incluir grupos e pessoas excluídas – é aqui, então, que as crianças são maioritariamente incluídas na discussão uma vez que têm acesso aos direitos sociais de cidadania, mas permanecem sem acesso por exemplo, a direitos políticos, nomeadamente de participação e de processos de co decisão. Tal como diferentes autores têm vindo a sugerir, as questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, tornando-os no único grupo social sem acesso formal à participação política. No entanto, tal como sugerem Sarmiento e Marchi (2009) esta não poderá ser assumida como uma característica universal da participação e representação infantil, considerando-se as diferentes realidades sociais e culturais, como as dos países do hemisfério Sul com fortes experiências de inclusão de crianças e jovens em estruturas formais de tomada de decisão – nomeadamente em órgãos locais de governação – e em movimentos sociais particulares.

Retomando o modelo de Marshall, Cockburn (1998) analisa o modo como os três conjuntos de direitos se relacionam com as crianças. Nos direitos civis, por exemplo, Cockburn argumenta que a marginalidade das crianças está fortemente presente em limitações claras tais como ter propriedade ou tomar decisões em assuntos familiares. As visões sobre a infância sofreram alterações significativas desde o século XXI em diferentes áreas do conhecimento. A promulgação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989) que vincou as primeiras imagens e possibilidades da criança como cidadã é particularmente relevante. Apesar de não se referir especificamente ao estatuto, o documento iniciou a desconstrução do “paradigma protecionista” da Infância (Soares & Tomás, 2004) abrindo possibilidades à participação infantil e ao envolvimento na tomada de decisão em contextos da sua vida diária.

As discussões em torno da cidadania infantil sugerem que quer crianças quer jovens não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania, não encontrando, por isso, possibilidades reais de serem cidadãos na prática (Roche, 1999; Sarmiento, 1999, 2009; Jans, 2004; Lister; 2007b; Cockburn, 2005; Landsdown, 2007). Relações de poder e questões de idade, de “maturidade política” e competências para se ser cidadão na prática são largamente discutidas uma vez que tomam como ponto de partida a ideia da incompetência da criança em participar, negociar, influenciar e co decidir com adultos em estruturas formais de tomada de decisão (Wyness, 2004; James, 2010; Sarmiento, 2009). Tal como argumenta Cockburn (2005) diferentes estruturas necessitam de ser pensadas tendo em conta diferentes idades e diferentes interesses das crianças. Uma visão pluralista criará estruturas que permitam que diferentes grupos expressem os seus interesses e poder nas políticas que lhes dizem respeito. Ao assumirmos as reconfigurações da cidadania e das identidades de cidadania, os direitos políticos tornam-se fundamentais, obrigando a um “esticar” de limites que permitam a inclusão dos que permanecem do lado de fora (Plummer, 2003). As dimensões identificadas por Plummer (2003) – reconhecimento e

participação, e justiça numa sociedade injusta – obrigam a este novo olhar a novos grupos que reclamam múltiplas vozes na aquisição de um estatuto pleno de cidadania.

Entendida como conjunto de experiências subjetivas em esferas públicas e privadas em que os cidadãos constroem identidades coletivas e individuais, participando e influenciando essas esferas, o conceito de cidadania deverá incluir as crianças enquanto coletivo no acesso a direitos políticos, nomeadamente os de participação, influência e decisão. Ainda que tendo em conta as diferenças entre infância e adultos tal não significa que autonomia seja necessariamente igual a autossuficiência (Lister, 2007), em que tensões entre participação e proteção permanecem no centro. Por outro lado, estas perspetivas de “negação” ou “limitação” da cidadania das crianças não poderão sequer ser generalizadas como um dado universal. Apesar disso, na maioria das realidades as visões das crianças continuam a ser entendidas como não válidas e por isso, pouco interessantes de serem ouvidas (Wyness, 2004). A voz política das crianças é então vista como ilegítima e desinteressante quando toca a assuntos políticos. Acrescentar, ainda, a ausência de espaços e estruturas onde essas vozes possam ser ouvidas e, por isso, legitimadas.

Obviamente, o princípio de proteção não se critica per se. No entanto, tal como sugerem Sarmiento et al:

“(…) a conceituação da infância oscila classicamente entre as concepções liberais e familiaristas, que consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família (...) e as políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência de voz das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças” (2006, p.146).

Um primeiro passo poderá ser o de considerar o que diferentes autores têm vindo a sugerir: de que a Infância não seja vista como categoria unitária, considerando-se os contextos e especificidades em que se encontram (Christensen, 1998, 2008; Hutchby e Ellis, 1998; Prout & James, 1998; Sarmiento, 2000) cada vez mais protegidas mas, ao mesmo tempo, menos participativas; mais protegidas, mas ao mesmo tempo a ser-lhes exigida autonomia e independência. Na sua maioria, então, as crianças permanecem como “cidadãs a ser” (Plummer, 2003), “citizens in the making” (Marshall, 1950). As esferas públicas, fundamentais para este reconhecimento e participação tornaram-se sistematicamente invisíveis para as crianças nas sociedades ocidentais, com o aumento do confinamento das crianças em instituições e espaços especificamente desenhados para elas (Christensen, 2008; Zheier, 2008). Ao não defini-las enquanto cidadãos com estatuto pleno torna-se mais difícil a promoção do exercício dos seus direitos políticos. Esta questão relaciona-se também com o argumento de Wyness (2004) de que a infância deverá ser vista como uma fase transitória, supondo-se o seguimento de uma posterior – a idade adulta¹. Por este motivo, ironicamente, “as crianças são reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que saem da infância” (Wyness; Harrison & Buchanan, 2004, p.84). Assim, as crianças permanecem como cidadãs potenciais. Novamente, e afinal, a discussão coloca-se no campo mais amplo do lugar das crianças na sociedade. Tal como sustenta Tomás:

¹ Neste ponto será útil relembra Prout (2005) na análise do dualismo ser/tornar-se. O autor não questiona apenas a ideia de infância como período transitório e, por isso, um período de tempo limitado – mas relaciona-o com os outros grupos etários /geracionais sujeitas a redefinições e processos de crescimento permanentes, recusando a ideia de que apenas a infância é inacabada enquanto os outros são permanentes e estáveis.

“pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais (...). A cidadania ativa não significa conformismo perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamentos cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade” (2011, p. 103).

Outra discussão importante prende-se com perceber se a cidadania das crianças se encontra necessariamente ligada a direitos de participação como ponto de partida? E, se, ao falarmos de uma cidadania infantil queremos dizer um estatuto completo ou apenas um “parcial”? (Invernizzi&Milne, 2005; Cockburn, 2005). Tal como sugerem Invernizzi e Milne (2005) necessitamos de clarificar a que nos referimos quando reclamamos um estatuto de cidadania das crianças. Algumas dessas ambiguidades são:

- é sobre educar as crianças para que se tornem bons cidadãos? É garantir os direitos das crianças, nomeadamente os de provisão? Ou é incluir as crianças como sujeitos de direitos, tal como prescritos na CDC (ONU, 1989)? Ou é, em vez disso, sobre participação política e, por isso, sobre direitos políticos?

Diferentes autores continuam argumentando no sentido de que existiu um grande otimismo no que toca à própria Convenção e ao que pode oferecer no que toca à cidadania infantil:

“A ideia de implementação da CDC permitiu-nos imaginar um mundo sem pobreza extrema substituída por padrões decentes de vida. Permitiu vislumbrar um mundo livre das muitas doenças que ainda matam crianças em todo o mundo e provisão adequada de cuidados de saúde (...) Tais standards estão longe de aplicação nos países em vias de desenvolvimento mas poderiam também melhorar substancialmente as vidas de crianças de minorias étnicas e grupos marginalizados como exilados e refugiados que são frequentemente privados dessas provisões onde quer que estejam” (Invernizzi&Milne, 2005, p.1)

Assim, a adoção de algum “ceticismo” e prudência na análise dessas possibilidades parece ser útil para perceber como e em que circunstância se torna possível garantir às crianças, individual e coletivamente, um conjunto alargado de possibilidades e espaços de participação que desenvolvam um estatuto de cidadania próprio. Finalmente, deverá colocar-se a questão sobre o que precisamos de aprender e conhecer acerca do envolvimento político das crianças, da sua participação civil? E que tipos de estruturas seriam necessárias, em modelos próprios ou mais colaborativos com a presença de adultos?

Contextos e espaços de participação infantil

Tal como sugerem Wyness et al observando Lee (1999) as crianças encontram-se no “complexo de vulnerabilidade” sendo vistas como inocentes permitindo que sejam excluídas politicamente, dando aos adultos o direito de atuar e agir em nome das crianças (Wyness, Harrison&Buchanan, 2004:85). Do mesmo modo, as crianças das sociedades ocidentais enquanto mundo minoritário, estão submetidas a efeitos de segregação e escolarização que as confinam cada vez mais. Para elas, a participação é uma mudança no sentido de permitir

o preenchimento de um certo sentido de cidadania e de serem incluídas ativamente em diferentes processos de tomada de decisão, ainda que possam ser vistas como relativamente distantes das suas vidas quotidianas (Percy-Smith e Thomas, 2009). Para as crianças em sociedades maioritárias, no entanto, a participação é frequentemente um modo de suprimir necessidades básicas e de contribuir para as suas famílias e comunidades (Sarmiento e Marchi, 2009; Prout, 2009; Invernizzi e Milne, 2010). De acordo com os autores, estes exemplos permitem uma perspetiva crítica, sobretudo por observarem que a participação muitas vezes, resulta em mudanças pouco significativas, tendo em conta que os adultos permanecem como decisores na vida real, sem ter em conta as perspetivas das crianças.

Ainda que considerando as experiências de participação infantil em diferentes contextos, diferentes autores têm vindo a identificar características tokenistas das mesmas (Hart, 1997; Sinclair, 2004; Wyness, Harrison and Buchanan, 2004). Pede-se frequentemente às crianças e jovens para darem as suas opiniões e pontos de vista, mas raramente se observam como são implementadas e discutidas com eles. Mesmo quando se considera a participação das crianças precisamos de ter em linha de conta algumas questões centrais como adverte Christensen (2009): quem está incluído e excluído? Quem quer ser ouvido e como? Para algumas crianças, os recursos para que as suas vozes sejam ouvidas não se encontram disponíveis, e para outras, a delegação da decisão nos adultos fará sentido.

A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes. As questões da participação são importantes uma vez que as decisões públicas são frequentemente tomadas em nome de gerações futuras, tornando óbvio que essas mesmas gerações tenham o direito a ser ouvidas e a co decidir. Neste mesmo ponto, torna-se mais importantes a questão: o que entendemos por participação? (Christensen, 2009). Assim, importantes distinções seriam necessárias entre participação, consulta, ação coletiva, visibilidade ou protagonismo. A participação num sentido mais significativo deveria, assim, levar a transformações e influência nos contextos de vida das crianças, refletindo também sobre as esferas pública e privada onde as crianças sejam vistas não apenas como indivíduos mas como coletivo.

Assume-se, ao mesmo tempo, que nem todas as decisões deverão envolver em todos os níveis crianças e jovens, e que parte dessas decisões necessitam de apoio e orientação de adultos de modo a serem bem-sucedidas. Seguindo as questões anteriores, torna-se urgente esta clarificação, sendo necessário, no final, que nos questionemos tal como sugerem Wyness e Christensen se as crianças deverão participar em tudo? Ou mesmo, se nós, enquanto adultos, o queremos? Observações providas da prática parecem apontar para diferenças entre grupos diferentes de crianças em relação a estas questões: na escola, por exemplo, quando dadas as mesmas oportunidades para participar, decidir, e refletir, nem todas as crianças o fazem do mesmo modo, ao mesmo tempo, e algumas crianças optam por não participar. Novamente, não poderemos adotar uma perspetiva de tudo ou nada quando toca aos direitos de participação das crianças (Wyness, 2004). Há situações particulares onde as crianças necessitarão mais de proteção e menos de participação, por exemplo, em realidades extremas como crianças abusadas ou crianças-soldado. Mesmo para adultos que trabalham com crianças, e como veremos, estas questões colocam-se em situações de vida particulares das crianças, colocando por exemplo, professores sob dilemas éticos, ao mobilizar estratégias de participação na sala de aula ou na escola.

Tal como se discutirá, este aspeto reflete também a natureza condicional da agência das crianças (Wyness, 2006), não se podendo simplesmente determinar se as crianças são competentes ou não, onde o direito a ser ouvida não é sequer automaticamente garantido. Assim, a criação de espaços e contextos de participação das crianças deverá ter em conta os aspetos referidos anteriormente, bem como a necessidade de ouvir as crianças sobre as suas próprias experiências e os modos como estas lhes permitem ou não, do ponto de vista político, exercer influência sobre os seus quotidianos.

Analisando o art. 12º da CDC, Lansdown (2010) sugere que as crianças tenham o direito em ser envolvidas e tomar parte de processos de tomada de decisão que implicam que os governos assegurem que esses direitos encontram as condições de serem postos em prática. A autora identifica assim 4 níveis de envolvimento em processos de tomada de decisão: ser informado; expressar uma opinião informada; ter a sua opinião levada em conta; ser um decisor primário ou secundário. De modo a que todos os níveis possam acontecer, os adultos deverão ser capazes de transferir responsabilidade na tomada de decisão às crianças, de modo a que desenvolvam as competências para o conseguirem fazer. Para Lansdown, estes direitos deveriam ser vistos em conjunto como um constituinte da participação enquanto direito humano fundamental. Reconheceria as crianças como cidadãs capazes e contribuir em decisões que as afetam quer como indivíduos quer como grupo específico de crianças. Ainda assim, a questão de saber que oportunidades são estabelecidas e por quem (Christensen, 2009) e ainda, que recursos estão disponíveis e que capacidades de mobilização existem, continuam a ter de ser colocadas (Prout, Simmon and Birchall, 2009).

Escola e cidade como espaços de participação política das crianças: tensões e oportunidades

A ideia da criança como ator politicamente competente parece ter sido, nos últimos anos, alvo de interesse de investigação em diferentes domínios, não sendo a Sociologia da Infância uma exceção. No entanto, parece também ser pertinente recolocar algumas das suas premissas, sobretudo no que à participação das crianças diz respeito, em cenários promotores de co-decisão. Estes serão entendidos, aqui, como os mais genuinamente próximos da construção da ideia de cidadania infantil, assumindo as crianças como competentes para analisarem situações, formularem argumentos, construir prioridades e, finalmente, construir decisão juntamente com os adultos nos contextos em que se inserem. A ideia da sua participação aparecerá, então, intimamente ligada à de Infância enquanto coletivo produtor de transformação social a partir da sua ação, ainda que essa ação possa situar-se em diferentes domínios, nem sempre com a mesma intensidade, e nem sempre com os mesmos efeitos. A ideia de transformação apelará, ainda, a lógicas de mudança mas, também de continuidade, problematizando-se as condições em que a influência das crianças em processos de tomada de decisão as afetam, de modo direto ou indireto, ou em ambos.

A escola e a cidade entendem-se como espaços socializadores, também na dimensão política, ajudando a criança a obter diferentes fontes de perceção e conhecimento do mundo, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, de liderança, de influência que serão, elas próprias, características de processos políticos de tomada de decisão.

As reclamações da consideração das crianças enquanto cidadãs têm vindo a variar entre os que advogam que os seus direitos, estatuto e reconhecimento não têm sido

completamente garantidos e os que acreditam que elas são excluídas da cidadania por não gozarem de direitos políticos e económicos específicos, em particular os de participação política, que limitam a sua capacidade de influência e transformação do mundo, a partir das suas próprias experiências e perspetivas. A assunção de base é a de que à medida que interagem com diferentes grupos sociais e de idades as crianças aprendem, formal e informalmente, diferentes aspetos e competências ao agir nesses contextos, influenciando, decidindo e transformando, a partir das suas ações. Estes processos acontecem de modo gradual nas experiências das crianças, tornando possível pensar-se em dimensões políticas como parte integrante do processo de socialização mais vasto.

Ao participarem politicamente em processos de tomada de decisão, de reconhecimento por si próprios e pelos outros, e ao fazerem parte desses processos de negociação entre adultos e crianças e ao problematizarem essas decisões aprendem a partir dessas experiências importantes dimensões do seu próprio processo de socialização. A sua participação torna-se politicamente visível em diferentes estruturas, no nosso caso, as formais que permitem que as crianças possam atuar em tomadas de decisão em assuntos que lhes são significativos nas suas vidas pessoais e sociais. Estes contextos poderão então providenciar quer possibilidades quer constrangimentos à sua participação política, produzindo diferentes impactos nas suas vidas.

Na EB de 1º ciclo² o foco centra-se, essencialmente, na ideia da criança cidadã em espaço escolar, onde por definição, as suas competências enquanto ator social competente e ativo mais poderão ser reveladas. A escola, enquanto espaço socializador de grande importância na vida da criança, estrutura os quotidianos infantis, bem como as suas diferentes aprendizagens, de modos formalmente estruturados. Nela, as crianças dispõem de recursos dentro e fora da sala de aula, que lhe permitem a construção de identidades individuais e coletivas, de desenvolvimento de espírito crítico, de cooperação, e de experiência de papéis. Enquanto espaço regulador da condição infantil pós moderna, atravessado também ele por um conjunto de tensões e incertezas da sociedade em sentido mais lato, a escola deverá contribuir para o desenvolvimento integral da criança, não a objetivando apenas como criança-aluno mas, sobretudo e também, como criança-sujeito, criança-pessoa, e no limite, como criança cidadã. Neste sentido, a escola não deverá permanecer como estrutura rígida e exterior aos seus mundos mas, antes, uma em que a criança encontre um papel ativo, relevante, seja nos modos como esta se organiza, seja nos modos como é possível preconizar o seu lugar enquanto participante e co decisor.

Mais do que olhar aos modos a partir dos quais as crianças são capazes, nos seus contextos mais íntimos, como os grupos de pares, de construir sociedades infantis (Rayou 2003) e de exercerem o estatuto de cidadãos entre iguais, importa considerar a necessidade de formalização e de visibilidade do coletivo da infância, a partir da sua participação em estruturas promovidas pela própria escola e pelos adultos, particularmente os professores. Aqui, é possível a consideração da necessidade de mudanças estruturais profundas, sejam ao nível organizacional e institucional, sejam ao nível das práticas pedagógicas. Mesmo quando mobilizadas em torno de estruturas para esse efeito, como é o caso das Assembleias de

² A EB 1º ciclo situa-se na cidade de Matosinhos, e é uma escola pública. A turma é constituída por 20 crianças, 11 raparigas e 9 rapazes. O meio socioeconómico da turma é considerado de nível médio/médio baixo, com grande heterogeneidade ao nível dos backgrounds familiares das crianças. Uma criança encontra-se ao cuidado de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens. O professor trabalha com a turma desde o 1º ano, com metodologias cooperativas, incluindo assembleias de turma e distribuição de tarefas entre as crianças: escrita de sumários, atas de assembleias, registo de faltas, etc...

turma, é possível identificar tensões nos impactos e alcances da participação das crianças, nas oportunidades para essa participação e, finalmente, nas permanência ou transformação de questões que sejam, para elas, relevantes. Ainda neste sentido, o lugar das crianças na escola não é também visto como exclusivo e desligado das múltiplas relações que aí se estabelecem, em particular com os adultos. Pelo contrário, a observação de parcerias e de relações de confiança com adultos, que auxiliam a criança a pensar, a argumentar, e a obter um conhecimento do mundo mediado e crítico, também são possíveis de encontrar.

Nenhuma das questões anteriores, no entanto, anula as relações estruturais e interpessoais de poder de que a instituição escolar se reveste. Seja pelos rituais de iniciação à escola, pela aprendizagem do ofício de aluno, pela criação de homogeneizações entre crianças na criação da aprendizagem escolar. A institucionalização da infância, como característica central da contemporaneidade, encontra na escola uma das suas formas mais evidentes, estruturando os quotidianos da criança de modos intensos. Mas é possível encontrar pequenos espaços de participação que, ainda que com efeitos limitados, sobretudo na produção de transformação, conferem às crianças oportunidades que valorizam e sobre as quais aprendem a desenvolver uma postura crítica e reflexiva.

Foi neste sentido que se observaram duas turmas da escola. A turma de 3º ano foi escolhida por mobilizar instrumentos concretos de participação das crianças na regulação dos seus papéis na sala de aula, do coletivo da infância enquanto modo de co construção de decisão com adultos, e entre si, que mobilizam diferentes competências de carácter político das crianças. Exploram-se as perspectivas das crianças sobre esses modos de participação, observando tensões, confluências e divergências, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos. Nas duas turmas, os adultos docentes foram também escutados, procurando-se explorar a sua percepção sobre a escola e o seu lugar nas vidas das crianças, a sua concepção de cidadania das crianças e a pertinência da sua participação no espaço escolar, e das suas escolhas pedagógicas em função dessas representações.

A par do contexto da escola, um interesse crescente em situar as experiências de construção de cidadania das crianças na cidade, e portanto, em modos de vida urbanos e urbanizados, e dos entendimentos que têm sobre os lugares que habitam tem vindo a despertar interesse crescente na investigação da infância. Os processos de insularização e de domesticação da infância são observados em torno dos lugares que a elas são destinados na construção de uma cidade que responda aos seus interesses e necessidades, e que lhes permita a criação de diferentes oportunidades e acessos a dimensões de vida e direitos centrais para as crianças. A cidade, enquanto espaço social, cultural e simbolicamente diverso e tenso permite às crianças diferentes modos de mobilidade, de acesso a bens culturais e sociais, de entretenimento e lazer. Estas, constroem ou possibilitam a construção das infâncias cidadinas, frequentemente não consultadas em decisões que afetam os seus dias, sejam no acesso à escola, à possibilidade de se encontrarem com os seus pares ou de explorarem esse mesmo espaço.

No sentido de se poder refletir sobre experiências de envolvimento e participação de crianças e jovens em estruturas de co decisão de poder local – frequentemente identificado como espaço privilegiado para uma participação efetiva dos mesmos – escolheu-se o município de Aveiro enquanto promotor do projeto Unicef “Cidades Amigas das Crianças”³ (CAC). O pressuposto de que ao aderirem às CAC revela, por si só, a abertura para a criação de momentos de audição, consulta e co decisão por parte de grupos de crianças e jovens, em diferentes níveis, motivou essa escolha. A partir da observação de Assembleias

³ No original, Child Friendly Cities

Municipais Jovens, dirigidas a crianças de escolas de todo o município frequentando o 1º e 2ºs ciclos do ensino básico, e escolas secundárias, e partir das diferentes temáticas discutidas, ouviram-se as mesmas sobre a sua participação, os modos como gostariam de ser envolvidos em processos de co decisão, e prepararam-se atividades de investigação de debateram a pertinência das propostas, os modos de priorização e as escolhas para uma cidade mais respeitadora das necessidades e características das crianças e jovens.

As tensões e fragilidades do processo, bem como os aspetos positivos identificados pelos mesmos são explorados, de modo crítico, atentando-se, em particular, ao conjunto de constrangimentos identificados para este nível de participação. É aqui, na cidade, e em órgãos públicos de decisão, que a expressão do coletivo da infância, do seu reconhecimento e da validação das suas perspetivas encontra pressupostos fundamentais para construção da cidadania infantil.

As assembleias de turma: perspetivas de crianças e adultos sobre participação e codecisão

Na segunda semana de aulas, quando conheci a turma, observei diferentes grupos de crianças a trabalharem em conjunto, falando, levantando-se livremente. Ainda que com esse movimento, as crianças trabalham de modo tranquilo. Quando entro, o professor diz-me: “melhor habituares-te a isto. A minha sala está sempre movimentada, e as crianças não se sentam simplesmente para trabalhar”.

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. O poder encontra momentos de partilha entre adultos e crianças, ainda que o papel do adulto continue bem definido, e seja o que detém maior protagonismo. Do mesmo modo, assimetrias de poder podem também ser observadas entre crianças, tal como e perspetivado pelas próprias crianças. Ainda assim, podem observar-se distribuições de poder mais equilibradas quando dentro deste modelo.

As crianças revelam imagens claras e específicas das perceções sobre o papel dos adultos na escola. Os professores estão lá para ajudar a resolver problemas e para ensinar, bem como os auxiliares. Já as crianças, estão sobretudo na escola para aprender e trabalhar.

E – então qual é o papel dos adultos na escola? O que é que eles fazem na escola?

T – Resolvem problemas!

R – ensinam as crianças!

T – hum resolvem problemas e ensinam!.

M – eles ensinam muito bem!

E – e as crianças? O que fazem as crianças na escola?

T – as crianças brincam no recreio e trabalham na sala. [excerto de entrevista de grupo, 1º ano]

Ao realizarem a tarefa “ a minha semana” (Christensen, James, 2000), as crianças revelam uma linha ténue entre o tempo de trabalho e o de brincadeira, mesmo em casa. O tempo de escola e de casa misturam-se uma vez que as crianças levam frequentemente trabalho da escola para casa. Mesmo quando se referem a tempos de lazer, as crianças associam-no frequentemente com a ideia da criança aluno mais do que a ideia de criança.

Para que servem as assembleias?

Ao conduzirmos entrevistas e observando as diferentes assembleias de turma, estamos interessados em perceber para que servem na perspectiva das crianças, quais os seus objetivos e de que modo entendem as crianças o seu papel em processos de decisão coletivos. Também a perspectiva do professor foi ouvida.

Professor – a dada altura isso não é muito importante para os meus colegas [trabalhar ativamente com as crianças]. Oh, mas eles são pequenos, são crianças, não pensam realmente nisso, sabes? Isso preocupa-me. Porque sim, são crianças, sim são pequenas, mas eles hoje têm acesso a informação que nós não tínhamos. E sim, têm modos diferentes de ver a vida. E neste momento, a sociedade exige-nos uma voz. Quando mais cedo começarmos a educar essa voz, melhor, percebes? Para que possas ter a tua própria opinião (...). Como sabes, a minha porta está sempre aberta a quem quiser entrar e ver o meu trabalho. Agora, este trabalho não é perfeito. De todo. É tudo um trabalho contínuo. Mas sinto que é mesmo melhor do que não fazer nada, percebes? É por isso que penso mesmo que as vozes não são muito ouvidas.

[excerto entrevista docente do 3º ano.]

As agendas das assembleias são decididas e propostas pelas crianças, podendo excecionalmente ser acrescentado um ponto pelo professor para ser discutido em turma. O professor assume o papel de mediador, e as crianças recorrem frequentemente a ele de modo a esclarecerem questões. As crianças devem poder discutir diferentes pontos de vista sobre a mesma questão, refletir sobre eles, e formar posteriormente uma opinião, e/ou tomar uma determinada decisão. Por norma é utilizado o voto individual de cada criança sendo as decisões tomadas por maioria. Interessava aqui perceber, também, de que modo entendem as crianças este sistema, mesmo quando consideram que uma má decisão possa ter sido tomada. Por outro lado, importa também questionar o impacto que a opinião do adulto possa ter na formação da opinião da criança. Na maioria das assembleias, as crianças recorrem ao professor para esclarecerem aspetos do tema em discussão relativamente aos quais têm pouca informação. Após ouvirem o adulto algumas crianças manterão a sua opinião enquanto que outras, a alterarão. O que é interessante é perceber a tensão entre a confiança que as crianças possam depositar na opinião do adulto, num modelo interdependente e recíproco, e a presença de modos implícitos de poder e da percepção de que o adulto é naturalmente mais conhecedor de diferentes realidades das crianças. Outro aspeto interessante diz respeito à ideia de justiça sendo possível ver as competências das crianças em termos de argumentação, discussão, tomada de posição e definição de pontos de vista pessoais. Demonstrem ainda competência em cumprir regras ou mudá-las de acordo com contextos e circunstâncias, situações ou natureza dos problemas apresentados. No entanto, tal como se pode observar no excerto o poder dos adultos em dirigir a assembleia e estabelecer o tempo de duração de acordo com as suas próprias necessidades, poderá funcionar como fator constrangedor dos próprios objetivos de dar voz às crianças.

Professor – no início, as assembleias aconteciam de quinze em quinze dias. Cada vez que aparecia alguma coisa tínhamos de reunir. Ultimamente porque temos tido novos alunos na sala de aula e problemas acontecem

temos tido mais assembleias. Normalmente são convocadas quando os poderes deles para os resolverem não funcionam. Por isso eles veem ter comigo e dizem “precisamos de fazer uma assembleias por aconteceu isto e aquilo”. Por isso eles estão habituados a tomarem decisões coletivas se sentem que têm de o fazer. Quando isso acontece convocam uma assembleia extraordinária (...). Reúnem, escrevemos na agenda e então começamos a discussão pela pessoa que propõe a discussão. Essa criança explica primeiro o problema e então depois discutem-no. Normalmente quando estou com pressa se não estabeleço um limite de tempo a assembleia pode levar até duas horas e isso não é possível. Quando estou com pressa dirijo a assembleia. Quando eles coordenam e se tenho tempo suficiente ou é uma questão séria...

[excerto de entrevista, professor do 3º ano]

Quanto aos temas de assembleia, as crianças negociaram uma regra: não se discutem problemas pessoais. Podem discutir-se questões da escola ou do recreio, mas não questões pessoais. No entanto, é interessante salientar que em pelo menos duas assembleias diferentes as crianças discutiram questões familiares. Aqui, o importante para as crianças é poderem ouvir os pontos de vista dos seus pares e a capacidade de partilharem opiniões – a ideia de pertença a um grupo social específico, com características específicas, é particularmente evidente. Do mesmo modo, levantam questões nas quais têm frequentemente pouca opinião ao nível da tomada de decisão – pais que se divorciam; e uma criança que poderia ser retirada temporariamente à família de origem. Tal como mencionamos anteriormente as esferas públicas e privadas misturam-se nos mundos das crianças, e os níveis nos quais são colocados dentro ou fora da decisão que os afetam no quotidiano e o seu direito a fazerem parte delas estão também evidenciados. Finalmente, a tensão entre proteger as crianças e dar-lhes oportunidades de tomarem parte nesses processos está presente nos modos como as crianças expõem as suas questões.

Professor – bem há coisas sobre as quais eu realmente não os deixo falar. Aí ponho um travão, porque tenho de os lembrar que são crianças. Quer dizer, eu tenho crianças que têm pais na cadeia, podes imaginar (...) duas meninas questionaram-me sobre isso: como é possível ter um pai e uma mãe na cadeia? (...) para mim, este tipo de questões, a proteção está acima de tudo. Completamente, quer dizer, aqui não há voz que possa fazer nada. Nestas situações, a proteção tem de ser levada ao extremo.

[excerto de entrevista, professor do 3º ano]

Também para as crianças estas ideias estão presentes, reconhecendo que as assembleias são um instrumento globalmente bom, ainda que para algumas crianças dependa da situação e da importância da decisão a ser tomada. Do mesmo modo, nem sempre querem proferir uma determinada opinião, ainda que o reconheçam como algo importante.

E – vocês trabalham com assembleias na sala (...) São vocês que decidem os temas. Discutem e depois devem tomar uma decisão

Crianças – Sim!

limitado de possibilidades para provocar mudança nas estruturas escolares, mesmo quando a sua opinião faça sentido. A este nível, então, a participação parece ser limitada e difusa se considerada como todo. Um micro contexto de participação – a sala de aula – assume-se então como um único espaço onde a criança pode discutir, ter opinião e uma voz, em instrumentos formais. Mesmo neste espaço podem encontrar-se constrangimentos tal como vimos. Até que ponto as crianças beneficiam com estas experiências? O que significam para as crianças? É preferível ter participação com limitações ou não participar de todo?

Um outro aspeto interessante salientado pelas crianças e observável nas assembleias diz respeito a ideias de cooperação e interdependência com o adulto, em particular com o professor. Quando confrontadas com regras da escola com que discordam, e na impossibilidade de as poderem discutir fora da sala de aula, as crianças medeiam a sua relação com o professor, “confiando-lhe” a discussão da questão. Ainda que reveladora de constrangimentos visíveis a uma participação mais vasta na escola, e constituindo uma experiência fragmentada na vida das crianças, o recurso à criação de alianças com o professor representa uma oportunidade das crianças em ultrapassá-lo. Do mesmo modo, ainda, as relações de poder o modo como são geridas na sala de aula, não são exclusivas das relações adulto-crianças mas refletem-se, também, nas relações hierárquicas entre pares, tal como se pode observar no excerto da nota de campo seguinte.

15 de março de 2011. Turma do terceiro ano.

O professor sai da sala por um instante e as crianças sabem como o sistema funciona. Os capitães de grupo são responsáveis pelos seus grupos e os capitães de sala por todos. Os “tarefeiros” estão a trabalhar com os grupos explicando o que devem fazer o que nem sempre é fácil. Devem também organizar o trabalho diário dos grupos. Sendo uma tarefa individual, as crianças devem trabalhar sozinhas e recorrem a ajuda. A., um membro recente da turma tem dificuldades em trabalhar sozinho e pede ajuda a C. C. explica-lhe que é uma tarefa individual e queixa-se de que ele pede demasiada ajuda e que deveria ser mais autónomo. Como responsável pela turma, T. escreve coisas para dizer ao professor quando este regressar. Olha para algumas crianças e diz-lhes para se calar, pois segundo ela estão a falar demasiado e demasiado alto. M. fica nervoso com o comportamento de T. pois todos do seu grupo já terminaram a tarefa e por isso ela não tem de se preocupar com essas questões.

Neste episódio, dois aspetos parecem interessantes: o primeiro com a ideia de tarefas que entram em competição entre si, em que as crianças acreditam ter controlo e poder sobre o mesmo aspeto, o comportamento dos seus pares; o segundo, respeita aos modos de desafiar poder mesmo quando o papel tenha sido legitimamente e justamente atribuído, como foi o caso. Novamente, mesmo em processo de co decisão, as crianças não mobilizam sempre os mesmos comportamentos, do mesmo modo, e os contextos de participação bem como as decisões e natureza dessas decisões são centrais para a análise. Torna-se então difícil e questionável, encontrar “fatores permanentes” nas posições das crianças enquanto coletivo.

A experiência de participação formal na cidade: o caso da Cidade Amiga das Crianças

O Município de Aveiro aderiu, em 2009 ao protocolo das Cidades Amigas das Crianças (UNICEF)⁴, de modo a poder construir uma cidade respeitadora dos direitos das crianças, tal

⁴ Para uma leitura mais aprofundada sobre o protocolo, nomeadamente princípios orientadores e fundamentação, bem como pesquisa de “boas práticas”, consultar <http://www.childfriendlycities.org/>

como definidos pela CDC (ONU, 1989). Centra-se, em particular, nos direitos de participação das mesmas no desenho de uma cidade que possa “responder” às suas necessidades, expectativas e vontades. De modo a que tais expectativas possam ser cumpridas, a lógica das Cidades Amigas das Crianças pressupõe um conhecimento dos modos de vida das crianças em ambientes urbanos, dos seus modos de exploração e conhecimento do espaço bem como das condições em que o cumprimento de uma cidadania urbana se concretiza.

Em Aveiro, diferentes trabalhos realizados nesse domínio, em particular, nos levantamentos preliminares com diferentes parceiros no trabalho com infância e juventude, na definição de um plano de ação, e no estabelecimento de parcerias com o Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Outra das vertentes assumidas pela equipa foi, desde o início, a importância de um trabalho de consciencialização e levantamento da temática dos Direitos da Criança em diferentes pontos da cidade de Aveiro, com a semana da comemoração do aniversário da CDC, em 20 de novembro de cada ano. A etapa seguinte do projeto pretendia, tal como prevista pela UNICEF a criação de espaços/estruturas onde crianças e jovens pudessem exercer a sua cidadania, na cidade, encontrando modos de fazer ouvir a sua voz sobre a cidade que desejariam, para que fosse por estes considerada como “mais amiga” e mais defensora dos seus diferentes direitos.

Neste sentido, e autonomamente ao projeto em si, a Assembleia Municipal de Aveiro abriu, há cerca de um ano, a porta às crianças e jovens do Município, para que pudessem participar em assembleias especificamente dirigidas a eles e que debatessem temas propostos em conjunto com eles. No ano de 2011 foram organizadas assembleias em torno de dois temas fundamentais: “a minha cidade” e “participação, cidadania e inclusão”, para crianças de 1º e 2º ciclo, e para alunos de 3º ciclo e ensino secundário. A par destas assembleias, realizaram-se entrevistas com as crianças e jovens que nelas haviam participado, bem como diferentes atividades de investigação que permitissem colocá-las perante situações de tomada de decisão sobre proposta apresentadas para os problemas que haviam colocado. “o conceito de cidades amigas das crianças é igualmente aplicável à governação de todas as comunidades que incluam crianças – pequenas e grandes, urbanas e rurais” ⁵(UNICEF, 2004:1). Pretende, deste modo, o aumento da qualidade de vida dos cidadãos, com particular atenção às crianças e jovens que nelas habitam. O conceito não se esgota ou reduz, no entanto, à visão “global” da cidade, mas engloba as instituições que nela operam, sejam elas de carácter público ou privado. Uma *child friendly city* é, também, a que possui instituições como hospitais, escolas, centros de cultura, considerados amigos das crianças. (UNICEF, 2004). Um dos direitos fundamentais em que se alicerça, é precisamente o da *participação das crianças* – promoção do envolvimento das crianças em assuntos que a afetam, ouvindo as suas opiniões e tomando-as em consideração nos processos de tomada de decisão.

Tal como foi já discutido, é possível verificar que em grande parte das situações, parece ser mais fácil encontrar modos de envolver as crianças em processos de escuta das suas perspetivas, e ouvir as suas visões do mundo, do que envolvê-las em processos de co-decisão, nomeadamente aqueles apontados e discutidos pelas próprias crianças. Um conjunto de reflexões de diferentes autores apontou, também, os diferentes fatores que podem ajudar a compreender essa resistência. No nosso caso, as próprias crianças e jovens que participaram em processos desta natureza no âmbito das CAC de Aveiro identificaram, sobretudo, a ausência de reconhecimento da validade das suas perspetivas por parte dos

⁵ “The concept of Child Friendly Cities is equally applicable to governance of all communities which include children – large and small, urban and rural” (UNICEF, 2004, p.1)

adultos como fonte para essa mesma resistência. Uma outra ideia comum – a de que as crianças poderiam tornar-se “egoístas” no modo como gostariam de ver a sua cidade – parece também não encontrar evidências nos discursos das crianças, que apelam à ideia de *alianças com adultos* e, portanto, de um modelo interdependente (Cockburn, 1998), tal como analisado anteriormente.

Tal como referido pelas crianças e jovens, as Assembleias constituem uma boa iniciativa, uma vez que possibilitam a audição das suas perspetivas. Ainda assim, aspetos formais de organização, de representatividade de crianças e jovens, e finalmente de envolvimento nas tomadas de decisão são apontadas como menos positivas. Outra questão, prende-se com não se verificarem aspetos práticos dessa mesma participação:

D – a questão da inclusão e da participação realmente é importante ser debatido, mas houve... a questão é: quais são os frutos disto? Há cá muitos jovens, como eu, que olhava para a Assembleia Municipal Jovem, que íamos levar ideias e críticas que passado algum tempo fossem estudadas, e até corrigidas. E até agora, sendo sincero, não tenho visto isso. Por isso...

[excerto de entrevista, jovem de 12º ano]

D – acho que o positivo foi o debate, mas é assim, nós temos a representar a escola, mas eu sou 1 em 900, da minha escola. Eu tenho uma opinião, e o meu grupo também tem outra opinião, e somos um grupo e fazemos as nossas ideias, mas certamente que se fossem buscar outros três, de outras turmas, se calhar diziam totalmente o contrário e diziam que eu estava incorreto. Ou seja, é muito limitado. Se calhar o menos positivo é ser muito limitada, a amostra da escola mas positivo é o debate, que havia pessoas, jovens que estavam em discordância com alguns aspetos, algumas ideias.

[excerto de entrevista, jovem de 12º ano]

Do mesmo modo, as crianças reconhecem que a possibilidade de participar nestas iniciativas traz vantagens, nomeadamente pela possibilidade de confrontarem opiniões, e de haver cooperação entre adultos e crianças.

E – outra ideia que está por trás desta ida às assembleias, é que alguns adultos, pelo menos, pensam que vocês enquanto crianças, ou jovens, ou adolescentes, têm as vossas próprias ideias, não é, sobre o mundo, e que faz sentido ouvi-las. Porque é que vocês acham que essas ideias são importantes? Em que é que vocês acham que a vossa contribuição é importante?

C – porque ajudamos a desenvolver ajuda, em casos em que são precisos.

P – e, pronto, porque duas cabeças são melhores que uma!

[risos]

E – duas cabeças pensam melhor não é? E as vossas pensam bem, então, Pedro? [riso]. Mais?

J – também porque dizem que as crianças são o futuro. Portanto temos de fazer agora, para quando formos maiores podermos melhorar para as crianças todas.

[risos]

E – vocês acham, por exemplo, que aprendem? Pegando no que estavas a dizer, que estas experiências fazem com que vocês aprendam coisas que são importantes? O que é que aprenderam com a ida à assembleia?

T – aprendi que há muita coisa para mudar.

E – aprendeste que há muita coisa para mudar? Mais?

C – que nem tudo na nossa cidade é bom.

F – que há coisas que deviam ser preservadas, também.

E – e que há coisas que deviam ser preservadas?

F – e aprendemos a ouvir a opinião das outras pessoas e que nem sempre é como aquilo que nós queríamos e pensamos.

E – Hum, hum. Essa opinião das outras pessoas inclui a dos adultos?

F – Também. É importante para as crianças verem o ponto de vista delas. De crianças que não têm preocupações, mas que também querem ajudar.

[excerto de entrevista, crianças de 1º e 2º ciclo]

Do mesmo modo, e a partir das diferentes entrevistas e atividades desenvolvidas com os grupos de crianças e jovens, foi possível perceber que:

- Reconhecem a necessidade de terem diferentes competências, de modo a participarem nas estruturas formais disponibilizadas (falar em público, organizar ideias, promover debates...), e organizar prioridades;
- Reconhecem a necessidade de terem adultos presentes, enquanto mediadores do seu trabalho com outras estruturas políticas da cidade e das comunidades. Ideias de alianças e de cooperação, estão mais uma vez presentes;
- A importância de trabalhar nas escolas, onde podem trabalhar com pares e professores que os ajudam nesses processos. Manifestam também preocupação em garantir igualdade de oportunidades de diferentes crianças e jovens no acesso a essas mesmas oportunidades;
- Reconhecem “limitações” nos conhecimentos que têm mas, também, nos dos adultos no que diz respeito às suas próprias experiências. Argumentam que as crianças sabem melhor dos seus assuntos que os adultos, e que por isso, as suas visões deverão ser consideradas como legítimas;
- Não esperam que todas as suas ideias sejam implementadas, mas esperam discussão sobre elas e opção;
- Reconhecem que a linguagem e procedimentos dos mecanismos formais à sua disposição não são próximos dos seus mundos, e reconhecem a ausência de experiências anteriores como fator constrangedor;
- O trabalho de voluntariado é apontado por alguns dos grupos como um modo adequado de envolvimento, ocupando parte do seu tempo livre em atividades significativas. Idosos, portadores de deficiências e recuperação de espaços públicos são algumas das áreas apontadas.

Finalmente, quando questionadas sobre os modos através dos quais gostariam de ser envolvidos em processos de tomada de decisão, as crianças e jovens referem:

- Grupos de trabalho, em diferentes temas com apoio e cooperação de adultos;
- Construção de um espaço, em particular num edifício abandonado da cidade e que pudesse ser recuperado para esse efeito;

- Criação de assembleias de Escola onde os alunos possam discutir os assuntos principais e levá-los, posteriormente, às Assembleias Municipais;
- Trabalhar com responsáveis das comunidades locais;
- Criar um banco de voluntariado para trabalhar com diferentes temáticas

Reflexões finais

A cidadania infantil relaciona-se intimamente com as posições que as crianças ocupam e o reconhecimento que obtêm na sociedade mais vasta, particularmente em esferas públicas de atuação. A pertença e a capacidade de tomar parte em processos de tomada de decisão, e de ter uma opinião em assuntos que importam exige uma visão mais vasta dos sentidos da sua participação. Ao analisar experiências de participação das crianças numa escola pública – ainda que limitados a um espaço de “micro participação”, como é o da sala de aula – diferentes entendimentos podem retirar-se. Em primeiro lugar, a ideia de que a infância não é uma ideia unitária, tal com sugeriram já Christensen (2009), Wyness (2007), Sarmento (2008), entre outros: as crianças escolhem diferentes formas para participar, os graus dessa participação, os temas que acreditam serem importantes – mesmo considerando que possam ser privados – ou simplesmente escolhem estar presentes, sem participar diretamente na tomada de decisão. De qualquer modo, torna-se difícil mapear uma base comum para as experiências de participação das crianças uma vez que variam em intensidade, impacto e mesmo em níveis de envolvimento nos processos de tomada de decisão. No entanto, parece ser possível sugerir-se que, mesmo quando as crianças encontram dificuldades em tomar uma decisão ou quando sofrem desilusão no processo, numa determinada decisão que possa ser vista como injusta, a importância de terem mecanismos e estratégias que lhes permitam ter as vozes ouvidas, permanece como particularmente importante. Não se trata, assim, de ter todas as crianças, em todos os momentos de participação e a todo o momento; antes, trata-se de encontrar instrumentos que com diferentes estratégias correspondam às expectativas e desejos das crianças.

Em segundo lugar, sugere, tal como Cockburn (2008) havia já defendido que talvez tenhamos de criar diferentes espaços que não repliquem, necessariamente, modelos existentes. Para algumas crianças, estar perante grandes grupos causa vergonha e provoca relutância em participar. Para outros, formar uma opinião e tomar decisões torna-se um processo difícil, pela necessidade que sentem em assegurar-se de terem tomado uma “boa decisão”. No final, tal como sugerem Invernizzi e Milne (2005) talvez tenhamos de considerar a implementação de métodos mistos de participação – adequando instrumentos e ainda contando com colaborações mais intensas e profundas entre adultos e crianças – uma vez que a participação, argumentaríamos, acontece num largo espetro de possibilidades, situadas em contextos específicos que contêm, em si, características específicas, recursos e motivações (Prout, 2009), mas ainda diferentes tipos de constrangimentos que impactam, de modo diferente, nas crianças como indivíduos. As ideias de interdependência (Cockburn, 1998) e da infância como fenómeno híbrido e complexo (Prout, 2005), colocando-a numa rede complexa de relações poderão permitir uma abordagem mais interessante na cidadania e participação das crianças. Neste sentido, encontraríamos uma ideia de cidadania construída com base em experiências fragmentárias, que constituem o quotidiano das crianças.

Tal como referido anteriormente, as diferentes experiências de participação das crianças, ainda que possuindo aspetos positivos precisam de ser vistas de um ponto de vista crítico: “ainda assim diferentes questões têm sido colocadas sobre a diferença que a participação dos jovens faz e os benefícios que daí resultam em termos de impacto nas suas vidas” (Percy-Smith, 2010, p.107). À medida que iniciam estas experiências em estruturas formais, como as Assembleias Municipais e outras questões das suas experiências, nomeadamente os processos têm sido criticados por diferentes autores e pelas próprias crianças e jovens.

Olhando para exemplos da Finlândia (Kallio&Hakli, 2011) a participação das crianças permanece muito semelhante às dos sistemas de governação adultos. As crianças votam para órgãos representativos e participam em assembleias de escolas e municipais, atuando como “políticos”. Outras atuam enquanto “participantes cívicos” tomando parte de diferentes formas de questionamento e sendo ouvidas em assuntos seus. Ainda assim, o facto de serem retratadas enquanto “políticos”, como é o caso de assembleias municipais levanta questões: por um lado, as crianças valorizam esse estatuto mas, por outro, os processos e linguagens mobilizados são difíceis de entender tornando a experiência mais difícil. São necessárias, neste sentido, adaptações de modo a atender às especificidades das crianças quer ao nível das suas competências quer das experiências prévias de participação, tendo em conta a sua própria perspectiva destes processos. Tal como observam Kallio and Hakli (2011) ainda que o envolvimento político neste tipo de processos deva permanecer, estas não deverão ser as únicas formas de promover a sua agência política. Finalmente, trata-se ainda de promover elementos que possam tornar essas experiências menos fragmentadas, com sentidos próprios e processos contínuos que permitam o reconhecimento da cidadania da infância enquanto coletivo capaz de intervir nos seus próprios mundos, em modelos de cooperação com estruturas adultas que permitam mediar essas experiências tornando-as efetivas e significativas quer para crianças quer para adultos.

Referências bibliográficas

- Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: ESE Paula Frassinetti
- Christensen, Pia; O’Brien, Margaret (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge
- Cockburn, Tom (2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for ‘child-friendly’ public communication. *Journal of Social Sciences*, Special Issue. nº9, 19:29
- Cockburn, Tom (1999). ‘Children, fools and mad men’: children’s relation to citizenship in Britain from Thomas Hobbes to Bernard Crick. *The School Field*, volume X, number 3/4
- Cockburn, Tom (1998). *Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. Childhood*. vol. 5(1), 99:117
- Cohen, Elizabeth (2005). *Neither seen or heard: children’s citizenship in contemporary democracies. Citizenship Studies*. vol. 9(2), 221:240
- Comité Português para a UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: UNICEF
- Ennew, Judith (2000). How can we define citizenship in childhood. *HCPDS*. vol. 10(12), working paper sessions, policopiado

- Fernandes, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento
- Hutchby, Ian ; Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competences: arenas of action*. London: Falmer Press, chapters 1, 5, 9
- Invernizzi, Antonella; Milne, Brian (2005). Introduction: children's citizenship: a new discourse?. *Journal of Social Sciences*. Special Issue, nº9, 1:6
- James, Allison; Prout, Alan (1998), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press.
- Jans, Marc (2004). Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*. vol.11 (1), 27:44
- Kallio, Pauliina; Hakli, Jouni (2011). Tracing children's politics. *Political Geography*, 10
- Kay, E. ; Tisdall, John ; Davis, M ; Prout, Alan ; Hill, Malcolm (org) (2006). *Children, young people and social inclusion. Participation for what*. Bristol: Polity Press
- Lansdown, Gerrison (2010). The realisation of children's participation rights. In Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge
- Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press
- Lister, Ruth (2007) (a). Why citizenship: where, when and how children?. *Theoretical Inquiries on Law*. vol. 8, 693: 718
- Lister, Ruth (2007) (b). Inclusive citizenship: realizing the potential, *Citizenship Studies*. vol.11(1), 49:67
- Marchi, Rita; Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da Infância crítica. *Configurações*. nº4, 91:113
- Marshall, T.H; Bottomore, Tom (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Classics, Pluto Press
- Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge
- Plummer, Ken (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle: University of Washington Press
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood*, London: Routledge
- Rayou, Patrick (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF
- Roche, Jeremy (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*- 6:4, 475:493
- Sarmento, Manuel Jacinto (2003). O que cabe na mão... Proposições para uma política integrada da infância. Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 73:85
- Sarmento, Manuel Jacinto ; Abrunhosa, Albertina ; Soares, Natália Fernandes (2005). Participação infantil na organização escola. *Administração Escolar*. nº 5, 72: 87
- Sarmento, Manuel Jacinto ; Fernandes, Natália ; Tomás, Catarina (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. Rodrigues, David (2006), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 141:159
- Sinclair, Ruth (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children&Society*. (18), 106:118
- Soares, Natália; Tomás, Catarina (2004). Da Emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e políticos da infância, in Sarmento, Manuel; Cerisara, Beatriz

- (org.). Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, pp.132162
- Tomás, Catarina (2011). *Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento
- Wyness, Michael (1996). Policy, Protectionism and the competent child. *Childhood*. vol.3, 431:447
- Wyness, Michael (2006). *Childhood and Society*. London/NY: Palgrave-MacMillan
- Wyness, Michael; Harrison, Lisa; Buchanan, Ian (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*. 38:81, 81:99
- Zeheier, Helga (2003). Shaping daily life in urban environments. In Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003). *Children in the city: home, neighbourhood and community*. London: RoutledgeFalmer