

Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos¹

Resumo: Este texto tem como objetivo discutir o direito à educação das crianças pequenas a partir de um enfoque de direitos. O modo como nos contextos de educação de infância se têm vindo a apropriar conceitos de direitos e de cidadania, para descrever práticas pedagógicas que anunciam tais pressupostos, é revelador, muitas vezes, de uma ausência de significado e impacto na vida das crianças, o que implica a mobilização de uma reflexão crítica. Nesse sentido, propomo-nos neste texto, a partir da sociologia da infância, refletir acerca dos significados atribuídos à educação de infância sustentada a partir de um enfoque de direitos, problematizando o conceito de direitos humanos da criança e os princípios que lhe estão subjacentes. Propomos, também, refletir acerca do papel que os adultos devem assumir e, muitas vezes, resignificar, nos processos e nas relações pedagógicas que estabelecem com as crianças, de modo a assegurar que respeitam as mesmas enquanto sujeitos ativos de direitos, enquanto cidadãos.

Palavras-Chave: Educação infantil. Direitos da criança. Sociologia da infância.

Natália Fernandes
Instituto de Educação –
Universidade do Minho
natfs@ie.uminho.pt

(1) N.E. Optamos por manter a grafia do português europeu.

Cronologia de um percurso de direitos para a infância e os (inter)ditos do respeito pelo direito à educação

Há mais de um século Ellen Key anunciava no seu livro *O século da criança* que a escola matava o espírito das crianças, ao não as respeitar enquanto sujeitos. Essa obra influenciou em muito o percurso de definição da imagem da criança enquanto sujeito de direitos ao longo deste período, que encontra no século XX um período de expansão sem registo até à data.

Concordando com Nelken (1998), quando refere que a ideia de direitos das crianças se apresenta com particular ênfase na nossa sociedade, porque fomos nós que inventámos o estatuto da infância como um momento de dependência e de necessidade de proteção, consideramos que os adultos têm uma responsabilidade inquestionável na salvaguarda de práticas que elevem esta responsabilidade, de modo a que a vida das crianças em tais contextos seja respeitadora da sua condição de cidadãos ativos.

Durante esse período, que atravessou o século XX e entrou pelo século XXI, continuamos a nos debelar, no entanto, com frequentes discussões sobre a missão da escola e das possibilidades

(2) Ver a esse propósito os trabalhos de James, Jenks e Prout (1990), uma das primeiras obras que apresenta esta discussão.

e impossibilidades de assegurar nela relações e práticas pedagógicas, sustentadas a partir de um enfoque de direitos, que respeitem as crianças na sua condição de cidadãos e não de meros alunos, alunos estes que, muitas vezes, são subsumidos a personagens secundárias de um processo do qual deveriam ser, fundamentalmente, autores.

Na última década do século XX, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), surge um novo fôlego no que diz respeito aos direitos humanos da criança, ao serem considerados direitos de autonomia e participação como a nova norma nas práticas e políticas relacionadas com a infância a nível global.

O discurso académico acerca dos direitos das crianças, desde a adoção da CDC, tem vindo a preocupar-se com a promoção de uma imagem da criança enquanto sujeito competente, considerada como uma reação à imagem da criança incompetente, que está sobejamente documentada a partir do contributo de historiadores da infância, como Ariés (1973) ou DeMausee (1974) ainda dos trabalhos de sociólogos da infância pioneiros², que apontavam, já na década de 1980, este aspeto como um dos maiores contributos para enfrentar a invisibilidade ontológica e, por sua vez, também para a invisibilidade académica e social das crianças.

A CDC, contendo fundamentos legais e éticos diferenciados, permite sustentar em termos formais e jurídicos a imagem da criança enquanto sujeito ativo de direitos e este aspeto tem vindo a assumir-se como extremamente relevante, pelo menos no que diz respeito à definição de políticas e também de modos de conceber a pesquisa, defendendo alguns autores, que ela oferece uma estrutura judicial para repensar políticas sociais para a infância no sentido de garantir a dignidade das crianças (MELTON, 1991, 2005; MILJETEIG-OLSSSEN, 1990), ou ainda, tal como defende Jupp (1990, p. 131), apresentando-a como um marco “numa luta por reformas sociais ao longo do século”.

A CDC não faz, no conjunto alargado dos artigos que a compõem, uma referência explícita à educação de infância. Os artigos referentes ao direito à educação, artº 28 e 29, falam do mesmo de uma forma genérica, sem considerarem as especificidades da educação das crianças pequenas.

Nessa sequência, o Comité dos Direitos da Criança produziu em 2005 o Comentário Geral nº7, que é relativo ao direito à

educação durante a primeira infância. Nesse documento defende-se que o objetivo passa por fortalecer os direitos humanos de todas as crianças pequenas e chamar a atenção dos Estados Membros relativamente às suas obrigações para com estas e a melhor forma de os realizar. Faz, também, referência ao desenvolvimento de uma educação que deve ser participativa e capacitar as crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades, de formas adaptadas aos seus interesses, preocupações e competências, sublinhando que “As crianças mais pequenas devem ser reconhecidas como membros ativos das suas famílias, comunidades e sociedades, com as suas próprias preocupações, interesses e pontos de vista.” (secção III – Princípios e direitos na educação de infância).

Considerando os princípios orientadores, quer da Convenção sobre os Direitos da Criança, quer do Comentário Geral nº7, propomo-nos fazer um exercício crítico que nos permita olhar para o direito à educação das crianças pequenas com mais critério.

Uma análise do direito à educação das crianças pequenas a partir dos princípios orientadores dos direitos humanos

Norbert Bobbio (2004, p. 5) afirma que

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem todos de uma vez por todas.

Consideramos esta afirmação extremamente relevante para compreender criticamente os direitos humanos das crianças, dando conta de que estes nasceram num contexto em que o olhar sobre a infância se foi alterando e as crianças foram conquistando algum espaço e visibilidade social.³

Tal como refere Bobbio (2004), os direitos humanos caracterizam-se por “lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes”, nas quais se enfrenta, no caso das crianças, ancestralmente, um inquestionável poder paternal sem limites,

(3) Recordamos a este propósito a história de Mary Helen Wilson, uma criança norte americana, nascida em 1864, tendo sido adotada poucos anos mais tarde por uma família, às mãos de quem foi vítima de severos maus tratos. Com a intervenção de alguns vizinhos e de Etta Wheeler, uma missionária, começaram a ser procuradas possibilidades legais para proteger a criança, sendo que na altura a única possibilidade encontrada foi mobilizar a ajuda do fundador da American Society for the Prevention of the Cruelty to Animals, Henry Bergh, conseguindo invocar a partir do documento que salvaguardava os direitos dos animais a possibilidade de levar a julgamento o caso de Mary Helen. A alegação era a de que se os animais eram legalmente protegidos, pertencendo Mary Helen ao reino animal, como humana, deveria ser também protegida a partir do mesmo. Tal argumentação possibilitou que o caso de Mary Helen chegasse ao tribunal e com o seu testemunho, bem como com todas as marcas deixadas pelas severas sevícias de que tinha sido vítima, Mary Helen conseguiu convencer o tribunal dos maus tratos de que tinha sido vítima, tendo sido a mãe adotiva condenada a um ano de prisão. Mary Helen foi, posteriormente, acolhida pela família de Etta Wheeler, com quem cresceu.

que restringia a vida, quer a qualidade do desenvolvimento e sobrevivência das crianças; enfrenta, ainda, mais tarde, a própria natureza dos direitos, ao serem consagrados às crianças direitos de participação, resgatando uma dimensão de cidadania ativa, completamente ausente até à promulgação da CDC em 1989. Essa conquista dá conta do percurso gradual que a natureza dos direitos humanos atribuídos às crianças vai assumindo a partir desta altura, acentuando-se a sua natureza política, a qual tem de ser considerada no complexo exercício de articulação de todos os direitos que lhe estão consagrados. Historicamente foram-se construindo ao longo dos séculos, de uma forma lenta e nem sempre gradual, práticas de cuidados relativamente às crianças que, sob a égide da sua (inquestionável) vulnerabilidade, se subsumiam às dimensões mais básicas dos seus direitos: as dimensões da provisão e da proteção. Nesse processo não são despidos aspetos relacionados com a imagem de infância que em cada conjuntura histórica, social, cultural marca as políticas e as práticas com as crianças, marca o olhar do adulto e marca também as relações que se estabelecem entre eles e as crianças. Assim, facilmente percebemos as dificuldades inerentes à possibilidade de emergirem novos direitos (de participação) e de se considerar que a criança é, também, um sujeito político.

Mas o que acontece quando interrogamos o direito à educação das crianças pequenas a partir deste enfoque mais alargado de direitos humanos?

Quando falamos de direitos humanos das crianças, devemos sempre considerá-los a partir de princípios orientadores que trespassem cada um dos direitos contidos na CDC, e no caso em concreto, do exercício do direito à educação.

Um desses princípios fundamentais relaciona-se com a salvaguarda da não discriminação da criança. A este propósito podemos questionar-nos se todas as crianças pequenas têm direito à educação sem qualquer tipo de discriminação. Este questionamento deve interrogar se as dimensões mais estruturais são asseguradas, nomeadamente, a responsabilidade de o Estado em criar condições para que todas as crianças tenham acesso a serviços educativos qualificados, que devem ser assegurados desde a creche. Para além desta dimensão, um outro aspeto fundamental a assegurar é a equidade, questionando de que modo são respeitadas as

diferentes origens culturais das crianças na gestão dos currículos e dos processos educativos.

O princípio do melhor interesse da criança, sendo uma marca histórica no que aos direitos da criança diz respeito, uma vez que está presente desde a Declaração de Genebra, de 1924, pode ajudar-nos a compreender nuances importantes no modo como as escolas se organizam para respeitar o direito à educação das crianças pequenas. Assim, poderemos questionar de que modo os materiais educacionais e os edifícios escolares são adequados às crianças, são ou não respeitadores das suas distintas necessidades, nomeadamente as lúdicas. Haverá da parte de quem concebe estes equipamentos um olhar respeitoso relativamente a uma imagem de infância, que vá para além da imagem da criança-aluno? Uma outra questão que se poderá enunciar a este propósito tem a ver com a natureza dos currículos, dos conteúdos e das metas que são definidas para cada ciclo de aprendizagem, cruzada que as crianças têm de percorrer na sua condição de alunos. Como se articulam as exigências das agências internacionais e as especificidades de cada criança na gestão destes conteúdos? Ainda a este propósito, uma outra interrogação tem a ver com o modo como os adultos, nomeadamente os professores, asseguram que os métodos de trabalho que mobilizam na relação pedagógica são amigáveis para as crianças. Esta e outras questões relacionadas como a alteridade que caracteriza a infância são de suma importância para respeitar o interesse superior da criança no contexto educativo, mantendo-se grande parte delas em situação de espera...

Finalmente, um outro princípio fundacional dos direitos da criança, relaciona-se com a sua participação. Neste sentido, quando o consideramos na sua relação com o direito à educação, podemos questionar-nos até que ponto e de que modo as crianças são ouvidas, ou podem influenciar a estrutura das aulas, o plano educativo ou a gestão da escola. Podemos, ainda, questionar-nos se existem na escola mecanismos que lhes permitam queixarem-se acerca das decisões tomadas na escola; ou ainda, se a escola assegura ou mesmo encoraja o pensamento crítico e democrático e desenvolve uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos. Retomaremos com mais detalhe a reflexão sobre este último princípio.

Notas para pensar o direito à educação das crianças pequenas a partir de um enfoque crítico

Assegurar que o exercício do direito à educação das crianças pequenas seja feito a partir dos requisitos a que os princípios que apresentámos anteriormente nos exortam exige algumas cautelas ontológicas, concordando com LundyMcEvoy (2011, p.130), quando referem que

[...] quando as crianças são vistas como titulares de direitos, não são somente reconhecidas como sendo capazes, mas também como tendo o direito de estar envolvidas nestes processos, com um concomitante dever dos adultos em assegurar que o seu direito a expressar as suas perspectivas e influenciar as suas vidas é respeitado.

Na nossa opinião é aqui que reside o ónus inerente à reflexão que aqui trazemos. Considerando que as crianças não conseguem sozinhas reconhecerem-se enquanto sujeitos de direitos, de modo a poderem beneficiar desse estatuto e exercê-lo, é exigência dos adultos criarem as condições necessárias para que tal aconteça. E é precisamente esta exigência que necessita ser discutida e consolidada.

Quennerstedt (2011) refere que a área da educação continua a ser um campo de resistência no que diz respeito à possibilidade de se assumirem práticas a partir de um enfoque crítico dos direitos humanos da criança. Refere a autora que o peso da tradição não tem permitido ao campo educativo enfrentar relações e práticas tradicionais, alimentando impossibilidades de esta ser uma arena onde o pensamento e exercício crítico dos direitos humanos possam acontecer. Quennerstedt (2011, p. 771) identifica a este propósito algumas dimensões que permanecem inalteradas ao longo dos tempos comprometendo esta possibilidade, a saber:

[...] um ceticismo geral nas instituições educativas acerca das competências das crianças tomarem decisões razoáveis (plenamente informadas e não egocêntricas) – as crianças são frequentemente vistas como tendo capacidade limitada de contribuir de forma decisiva para a tomada de decisões; as experiências limitadas das crianças são consideradas como fragmentadas, tornando-as propensas a cometerem erros – portanto, as decisões tomadas por crianças podem não ser do seu

interesse; o medo de que o aumento do controlo para as crianças possa minar a autoridade dos adultos e, com isso, desestabilizar o ambiente educacional; a participação das crianças é considerada demorada e onerosa para os professores e diminui o tempo e o esforço gastos na educação

Como podemos verificar, todas estas dimensões, de alguma forma, expressam receios ontológicos, a partir de imagens clássicas da criança-aluno-incompetente que continua a alimentar relações pedagógicas cristalizadas e tradicionais, perpetuadoras de relações hierárquicas e desiguais, muito limitadoras das possibilidades de as crianças assumirem visibilidade e autoria nos processos pedagógicos.

A exigência de pensar de uma forma crítica e ampliada o direito à educação das crianças pequenas implica um olhar atento a estes aspetos, considerando como ponto de partida um aspeto para o qual, já em finais da década de 1990, nos alertava Cleopatre Montandon (1997) ao frisar a importância das crianças na construção das instituições educativas, sobretudo no plano da ação concreta – sem crianças, não existiriam escolas, defende a autora. Acrescentaríamos nós, que sem a participação das crianças não se poderá salvaguardar a verdadeira missão da escola – a educação plena.

Esse aspeto, continua, no entanto, a ser um desígnio em espera. Os contextos educativos continuam, em grande medida, a não se assumirem como contextos amigos das crianças, como arenas das crianças, sendo muito mais persistente a imagem dos mesmos enquanto serviços para as crianças. As diferenças entre estas duas possibilidades são imensas, tal como sustentam Dahlberg, Moss e Pence (1999), ao defenderem que há uma exigência premente em pensar a escola como um fórum democrático de socialização, como uma *ética de encontro*, que permita ultrapassar conceções centradas na organização de “serviços” para, ao invés, considerar conceções centradas na organização de “espaços” ou “fóruns” destinados à infância. Considerar os contextos de educação de infância enquanto fóruns da infância permite ir para além das dicotomias persistentes de “cuidados e educação”, as quais é redutora da complexidade de ação nestes contextos. Permite, tal como defendem Dahlberg, Moss e Pence (1999), que se considerem as crianças no centro da ação educativa, o que somente será possível se se firmar a partir de uma imagem de criança competente, ativa, com a exigência de nestes contextos se deixar de falar sobre as crianças para, sobretudo, se

(4) Pereira foi autora de uma tese de Doutorado intitulada *Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa*, orientada por Natália Fernandes. O objetivo do trabalho foi aprofundar o conhecimento sobre a participação das crianças em territórios de exclusão social, analisando as suas possibilidades e constrangimentos. Tendo o trabalho de campo sido realizado com crianças numa Escola Básica de 1º ciclo. Podem encontrar-se mais informações a este propósito em: <http://hdl.handle.net/1822/5080>.

falar com as crianças. Fernandes (2009) defende, a este propósito, que considerar as instituições de educação infantil como espaços de afirmação dos direitos da criança exige a objectivação dos direitos de participação das crianças como pressuposto fundacional.

A exigência aqui reside em saber como assegurar com os professores e com os outros adultos que têm um papel ativo nos mundos de vida da criança, modos renovados de conceber as relações sociais, que respeitem e promovam a autoria das crianças na ação pedagógica, na ação social mais lata, sendo que os contextos educativos continuam a desafiar-nos com práticas como a que podemos observar em seguida:

A professora decidiu juntar-se a nós, porque queria ajudar e tínhamos pouco tempo até ao dia da venda de artigos usados. Imediatamente assumiu o controlo da turma. As posturas das crianças alteraram-se e tornaram-se mais sérias.

Mandou-as sentarem-se em cadeiras, encostadas à parede, para que ela e eu pudéssemos ‘trabalhar’.

Perante este cenário considerei que não devia intervir e limitei-me a observar o exercício, em pleno, do poder do adulto.

Pedi ao grupo que comesse a marcar os preços, mas a professora reclamou, pois considerava a participação das crianças nesse processo uma ‘perda de tempo’ e não ‘havia tempo a perder’.

Insisti e continuei a pedir a opinião das crianças, nomeadamente sobre a disposição dos artigos nas mesas. Não estavam à vontade e pouco intervinham. Não pareciam as mesmas crianças. (Nota de campo n°21, abril 2014). (PEREIRA, 2017)

Pereira (2017),¹ enquanto pesquisadora, tinha vindo a desenvolver uma investigação participativa com esse grupo de crianças, há já alguns meses, a qual implicava que as crianças assumissem protagonismo no desenvolvimento de um projeto que as mesmas tinham identificado como importante. Ao longo desse período, essas crianças tinham vindo a familiarizar-se com um espaço de reflexão, discussão e debate, no qual as suas opiniões eram consideradas para a tomada de decisão e para o encaminhamento do projeto em questão. No entanto, nesse episódio há a participação da professora, que não partilhando do mesmo entendimento que a investigadora acerca do papel das crianças no processo, decide, de uma forma bem-intencionada, ajudar a desenvolver o processo, pois as crianças estavam, na sua

opinião a “perder tempo”. Esta atitude é reveladora do que Spyrou defende, quando refere que

As vozes das crianças são constantemente condicionadas e moldadas por múltiplos fatores, tais como os nossos pressupostos sobre as crianças, o nosso uso particular da linguagem, os contextos institucionais em que operamos e os climas ideológicos e discursivos gerais que prevalecem. (SPYROU, 2011, p.2)

Nesse episódio as dificuldades de efetivação da criança enquanto sujeito ativo de direitos no campo educativo esbarram, por um lado com as estruturas sociais que enquadram as condições de existência das crianças, as quais, na sua grande maioria se caracterizam por uma fraca ou inexistente consciencialização acerca da criança como sujeito ativo de direitos; por outro lado, com as subjetividades dos diferentes atores sociais, neste caso, dos adultos que é necessário implicar na construção de espaços de participação. No caso em apreço, os significados que o adulto-professor atribui ao tempo que é necessário despender para permitir à criança assumir-se como ator no processo de tomada de decisão não se compadece com o tempo educativo, que é profundamente condicionado por uma dimensão organizacional onde o que sobressai é o respeito pela aquisição de conteúdos e competências normativizados, que possam facilmente ser aferidos pelo sistema. O que interessa é salvaguardar o papel da escola na sua missão de formar alunos em *stricto senso*. A missão mais alargada, de assegurar que, acima de tudo, estes alunos são cidadãos ativos, continua a não passar de uma retórica bem-intencionada.

Para complicar ainda mais esta missão mais alargada, a escola, frequentemente tem de enfrentar as subjetividades das famílias. A narrativa seguinte dá-nos conta de um desafio a este propósito:

Quando terminámos a sessão, a mãe da Leila estava à porta, à nossa espera, com a filha banhada em lágrimas. Estava visivelmente zangada e queria pedir satisfações sobre o que tinha acontecido e o motivo que tinha levado a filha a ser expulsa. [...] Expliquei-lhe que não podia fazer isso, pois tratava-se de uma decisão do grupo. Então, virou costas e foi falar com algumas crianças que ainda estavam por ali e se preparavam para irem embora. Confrontadas com esta mãe, as crianças

acataram o seu pedido (exigência) e aceitaram a Leila de volta ao grupo. (Nota de campo nº6C, março 2014).

‘Vocês definiram as regras e expulsaram a Leila mas, quando a mãe dela pediu, vocês voltaram atrás na decisão. Como é que isto vos faz sentir?’

‘Apanhámos medo do adulto e perdoámos. Mas regras são regras!’, Quaresma.

(Nota de campo nº7C, abril 2014). (PEREIRA, 2017)

Estas notas de campo dão conta de um problema que atravessa as relações entre adultos e crianças no que diz respeito ao exercício da cidadania ativa: as questões de poder, normalmente caracterizadas por relações hierárquicas, em que o adulto manda e a criança obedece. No caso em apreço apesar de terem sido as crianças a definirem em coletivo um conjunto de regras e a tentarem aplica-las na regulação das suas relações, o facto é que nem os adultos externos a este processo as respeitam, nem elas mesmas têm força suficiente para enfrentar o adulto que os desafia a quebrar as mesmas. Tal como refere Sarmiento (2000, p. 157), fica bem explícito neste episódio que

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’ [...].

No caso dos adultos é fundamental investir em processos de formação que valorizem o direito de cada criança ao respeito e à fala, que enfrentem imagens de infância caracterizadas pela negatividade no que diz respeito ao exercício da cidadania ativa, de concepções da criança enquanto cidadãos em desenvolvimento (MARSHALL, 1950), ou então enquanto cidadãos em espera ou aprendizes de cidadão (LISTER, 2007) ou então ainda enquanto semi-cidadãos (COHEN, 2003), que são tão persistentes nas relações entre adultos e crianças, concordando com (WYNESS; HARRISON; BUCHANAN, 2004, p. 84) quando afirmam que “[...]as crianças vêem-se reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que deixam a Infância”.

Reflexões em andamento

Como pensar em contextos de educação de infância a partir de um enfoque de direitos?

Argumentamos a partir da proposta base de que as crianças são sujeitos legítimos do conhecimento (*authoritative knowers*), são sujeitos que se exprimem simbolicamente através das culturas da infância (SARMENTO, 2003, 2004), marcadas pela ludicidade, pela fantasia, por dinâmicas singulares de relações de pares e de organização do espaço-tempo; são sujeitos de direitos, estes considerados numa interconexão entre as dimensões da provisão, da proteção e da participação; são sujeitos com uma ação socialmente relevante.

Concordando com Prout (2003, p. 21), quando afirmava que “Demasiadas vezes, espera-se que as crianças encaixem nos modos adultos de participação quando, o que é necessário, é uma mudança institucional e organizacional que encoraje e facilite as vozes das crianças. Infelizmente, a participação das crianças é um assunto alto em retórica mas, por vezes, baixo na prática”, consideramos que ainda está por acontecer tal mudança, sendo que o ônus recai sobretudo nos adultos, na sua abertura à mudança para promover práticas renovadas. (COCKBURN, 2007) Tal atitude exige um enfrentamento do que Freire designava de visão tecnicista de educação a qual “a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, [...], para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados”. (FREIRE, 2000, p. 79)

Os contextos de educação de infância estão, na atualidade, influenciados por um conjunto de propostas emanadas, muitas vezes das agências internacionais, as quais têm vindo a influenciar de forma insidiosa políticas e práticas pedagógicas com as crianças, tal como refere Sarmento “Os profissionais da educação podem ser facilmente atraídos para a armadilha da despolitização da educação infantil, em consequência de processos de afirmação profissional que tecnicizam a ação educativa”. (SARMENTO, 2013, p. 136) Nesse contexto são cada vez menores as possibilidades de conceber espaços plurais (COCKBURN, 2007) e a audição das vozes múltiplas e novas cidadanias. (PLUMMER, 2003)

Ainda Sarmento (2013, p. 136) afirma que

uma visão crítica do processo de descontextualização social e despolitização da educação infantil não pode deixar de, em primeiro lugar, proclamar a necessidade de priorizar a análise das condições sociais contemporâneas em que a infância se constitui como grupo geracional, [...] e em segundo lugar, de definir as linhas das políticas da educação de infância em torno dos direitos da criança.

Assim, urge enfrentar, com argumentos consistentes, ideias recortadas de cidadania, que mais não são do que uma cidadania disciplinada, a partir da qual o que é importante é se aprendam as normas de “participação cidadã correta” (DELANTY, 2003), não deixando espaço para que as crianças se possam assumir como autoras do seu percurso acadêmico.

A consideração das crianças como autoras exige ir além da retórica do alto consenso e da baixa intensidade no exercício dos seus direitos. Exige, da parte do adulto, ir além de perspectivas adultocentradas de cidadania (TREVISAN, 2014) e de propostas de educação e cidadania à la carte. Tal como referem Di Santo e Kenneally, (2014), numa era em que a avaliação, os testes e a preparação para o próximo nível de educação são os temas dominantes da educação de infância, é necessário conceber abordagens educativas a partir de um enfoque de direitos as quais

[...] desafiaria(m) visões tradicionais e mudaria(m) o foco dos educadores para o papel que a criança tem no programa; ajudaria os educadores a envolverem-se em processos reflexivos sobre a imagem de crianças e infância que influencia a sua prática; incentivaria os educadores a ativamente ouvirem as crianças e fazerem perguntas para aprofundar o seu conhecimento; e, ainda, mobilizá-los-ia para pensarem sobre os modos de como organizar os contextos educativos para promover o envolvimento ativo das crianças. (DI SANTO; KENNEALLY, 2014, p. 397)

Esse repto está lançado há mais de um século! Fortaleceu-se com argumentos formais e também teóricos ao longo de todo o século XX e início do século XXI, como podemos observar ao longo deste texto. Entre avanços e recuos, conjunturalmente o direito à educação vivido de uma forma ativa e comprometida, respeitando o cidadão-criança na sua essência, tem sido alvo de muitas ambiguidades. Deixamos, mais uma vez, no remate desta

reflexão o desafio de nos comprometermos enquanto professores de crianças pequenas, que as entendem como sujeitos ativos de direitos, com a exigência de uma vigilância epistemológica relativamente aos modos como concebemos e alimentamos as relações sociais e pedagógicas com as crianças, permitindo-nos aceitar e entranhar que esta exigênciademanda dos adultos um posicionamento crítico e atento à sua própria alteridade

Childhood and the right to education: from the statements to the difficulties in practice

Abstract: This text aims to discuss the right to education of young children based on a rights approach. The way in which childhood education contexts have been considering the concepts of rights and citizenship to describe and sustain pedagogical practices, are, however, often devoid of concrete meaning and with a very weak impact on children's lives, issues that, in our opinion, deserves a critical reflection. In this sense, we propose in this text, based on the sociology of childhood, a reflection on the meanings attributed to the education of children based on a rights approach, problematizing the concept of human rights of the child and the principles that underlie it. We also propose to reflect on the role that adults must assume and often re-define in the processes and pedagogical relationships they establish with children, in order to ensure that they respect them as active subjects of rights as citizens.

Keywords: Child education. Rights of the child. Sociology of child hood.

La infancia y el derecho a la educación: de los dichos a los interdictos

Resumen: Este texto pretende discutir el derecho a la educación de los niños pequeños partiendo de un enfoque de derechos. La forma con la cual los contextos de educación infantil son apropiados conceptos de derechos y ciudadanía, para describir y sostener las prácticas pedagógicas que se hacen anunciar a través de estos conceptos, hace con que los mismos puedan caer, frecuentemente, de significado y sentido concretos y de un impacto esperado en la vida de los niños, lo que implica la movilización de una reflexión crítica. En este sentido, nos proponemos con este texto, basado en la sociología de la infancia, reflexionar sobre los significados atribuidos a la educación infantil basada en un enfoque de derechos, problematizando el concepto de derechos humanos del niño y los principios que lo sostienen. Además, nos proponemos, también, reflexionar sobre el papel que los adultos deberán asumir y, a menudo, redefinir, en los procesos y en las relaciones pedagógicas que establecen con los niños, a fin de garantizar que los respetan

como sujetos activos de derechos, como ciudadanos.

Palabras clave: Educación infantil. Derechos del niño. Sociología de la infancia.

Referências

- ARIÉS, P.(1973). *L'enfant et la vie familiale le sous l'ancien Régime*. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- COCKBURN, T. Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, London, v. 21, p. 446-457, 2007.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. R. *Beyond quality in early childhood education and care: Post modern perspectives*. London: Falmer Press, 1999.
- DELANTY, G. Citizenship as a Learning Process: Disciplinary Citizenship Versus Cultural Citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 22, n. 6, p. 597-605. 2003.
DOI: 10.1080/0260137032000138158.
- DEMAUSE, L. *The history of childhood*. New York: Harper and Row, 1974.
- DI SANTO, A.; KENNEALLY, N. A Call for a Shift in Thinking: Viewing Children as Rights-Holders. Early Childhood Curriculum Frameworks. *Childhood Education*, London, v. 90, n. 6, p. 395-406, 2014.
DOI: 10.1080/00094056.2014.982969
- FERNANDES, N. *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- JAMES, A.; JENKS, CHRIS; PROUT, A. (ed.). *Theorising childhood*. London: Polity, 2002.
- JUPP, M. (1990) The UN Convention on the Rights of the Child: An Opportunity for Advocates. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, v. 12, n. 1, p. 130-136, 1990.
- LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries on Law* Berkeley, v. 8, p. 693-718, 2007.
- LUNDY, L.; MCEVOY, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, Thousand Oaks, California, v. 19, n. 1, p. 129-144, 2011.
- MARSHALL, T. H.; BOTTOMMORE, T. *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Classic, 1950.

MELTON, G.B. Preserving the Dignity of Children around the World: The UN Convention on the Rights of the Child. *Child Abuse and Neglect*, New York, v. 15, n. 4, p. 343– 350, 1991.

MELTON, G.B. Treating Children like People: A Framework for Research and Advocacy. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 34, n. 4, p. 646– 657, 2005.

MILJETEIG-OLSEN, P. Advocacy of children's rights – The Convention as more than a legal document. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, n. 22, p. 148-155, 1990.

MONTANDON, C. *L'education du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan, 1997.

NELKEN, D. Blind Insights? The Limits of a Reflexive Sociology of Law. *Journal of Law and Society*, v. 25, n. 3, p. 407-426. Sept. 1998.
Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6478.00098>.

PEREIRA, M. J. *Participação das crianças em territórios de exclusão social: possibilidades e constrangimentos de uma cidadania infantil ativa*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

PLUMMER, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private decisions and public dialogues*. Seattle: University of Washington Press, 2003.

PROUT, A. Participation, policy and childhood. In: HALLET, C.; PROUT, A., (ed.), *Hearing the voices of children. Social policy for a new century*. London: Routledge. 2003. p. 11-25

QUENNERSTEDT, A. The construction of children's rights in education - a research synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, v. 19, n. 4, p. 661-678, 2011.

SARMENTO, M. J. (2000). Os ofícios da criança. Vários (Prg.). Os mundos sociais e culturais da infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL – OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. 2. 2000, Braga. *Actas [...]* Braga: IEC/Uminho, 2000. vol. II.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e miúdos*. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a par – tir dos direitos da criança. In: SALMAZÉ, M. A.; ALMEIDA, O. (ed.), *Primeira infância no século XXI: o direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Oeste. 2013. p. 131-148.

SPYROU, S. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 18, n. 2, p. 151- 165. 2011.

TREVISAN, G. “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

WYNESS, M.; HARRISON, L.; BUCHANAN, I. Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, London, v. 38, n. 81, p. 81-99, 2005.