

Crianças: educação, culturas e cidadania activa

Refletindo em torno de uma proposta de trabalho

Manuel Jacinto Sarmento

Resumo:

O presente texto analisa a necessidade social que emerge do facto de as crianças constituírem contemporaneamente não já apenas o motivo do cuidado e da preocupação dos adultos, mas de assumirem, a vários títulos, a centralidade da atenção colectiva, por efeito das importantes transformações demográficas que se verificam, bem como pelas mudanças que ocorrem no contexto mundial nas instituições tradicionalmente associadas aos mundos de vida das crianças: a família e a escola. Produzido na motivação de respaldar um projeto cuja intenção é “o conhecimento sobre o que se conhece sobre as crianças” e também sobre os discursos políticos e legais em que a criança é alvo das atenções, espera-se que o desenvolvimento do projecto permita reconfigurar ideias, representações e evidências sobre as crianças e a infância portuguesas e brasileiras, bem como fundamentar propostas para o funcionamento das organizações educativas, para a consolidação das políticas de educação e atendimento de crianças e para a promoção da cidadania activa.

Palavras-chave:

Crianças-Aspectos sociais. Crianças-Desenvolvimento. Crianças-Formação. Educação de crianças.

Professor Doutor Associado no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Apresentação

A análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância – especialmente a escola – constitui hoje um tema de muito relevante importância nos estudos educacionais e sociológicos da infância, no plano internacional¹. Esta importância advém da mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. A ênfase nos conceitos de “culturas infantis”, “criança – actor social”, “reprodução interpretativa” tem sido dada muito recentemente, no plano internacional, pelo Comité de Pesquisa sobre a Infância da International Sociological Association (ISA) e pelo Reseau de Recherche sur l’Enfance da Association Internationale de Sociologues de Langue Française (AISLF). O Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina, através respectivamente da Área Disciplinar de Sociologia da Infância, do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de 0 aos 6 (NEE0A6) e outros pesquisadores que integram a linha de investigação Educação e Infância no Programa de Pós-graduação em Educação (UFSC), acompanham desde o primeiro momento estes esforços teóricos, desenvolvendo uma parceria patente no intercâmbio de investigadores, na realização de seminários e colóquios nos dois países, na participação em bancas de pós-graduação e em publicações conjuntas.

No ano de 2002, os pesquisadores envolvidos resolveram apresentar um projecto de cooperação internacional no âmbito do acordo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/ Gabinete Relações Internacionais e Ensino Superior, Portugal (CAPES/ GRICES), envolvendo formação e pesquisa em educação, intitulado *Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa*, destinado a conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as

crianças, a relação desses modos com a construção da educação escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória, e a estruturação das políticas públicas promotoras ou inibidoras de uma plena e activa cidadania da infância.

O presente texto preocupa-se em colocar a público os *fundamentos teóricos* do projecto supra referido, com a expectativa de que contribua para alimentar o debate tão necessário no âmbito da pesquisa e da formação.

Fundamentos teóricos do projecto

O Projecto fundamenta-se nos constructos teóricos, emanados da Sociologia da Infância e das Ciências da Educação, configuradores da infância contemporânea. Deste modo, apresentam-se, de seguida, contributos sobre os conceitos de culturas da infância, educação e cidadania.

A infância como objecto de estudo sociológico

As crianças têm vindo a tornar-se progressivamente cada vez mais estudadas pela Sociologia. Importa aqui referir que não são apenas as crianças – enquanto actores sociais – que se tornam objecto empírico da investigação sociológica, mas também a infância como categoria social do tipo geracional e isto – a consideração da infância como categoria social – é o traço distintivo mais importante da análise sociológica.

A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao *status* social que têm os adultos e as crianças, e isto independentemente da pertença a distintas classes sociais. Por outro lado, o poder legítimo de controlo dos adultos sobre as crianças está reconhecido e é exercido, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta.

A afirmação anterior não significa que a infância não seja atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrónico, seja no plano sincrónico.

No plano diacrónico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos: por exemplo, o trabalho manual foi durante séculos considerado um papel social desempenhável por crianças – e, em certos períodos históricos, foi mesmo um papel central em certos ofícios, mesmo os mais pesados, como o trabalho das minas, aproveitando a diminuta estatura das crianças para penetrar nas galerias mais estreitas (CHASSAGNE, 1998) – e é hoje geralmente condenado (SARMENTO, 2000). No plano sincrónico, essas diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao género, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc.

Quer dizer, a condição social da infância é simultaneamente homogénea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogénea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social, e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (GIDDENS, 1984) as formas sociais.

Este ponto de partida não obsta a que a Sociologia da Infância seja, tal como as ciências sociais em geral, atravessada por diferentes correntes e perspectivas, que enfatizam alguns aspectos e relativizam outros. Seguiremos, para a arrumação das correntes sociológicas, a proposta de classificação feita por Corsaro (1997). Este sociólogo americano – autor de um “manual” de Sociologia da Infância recente – considera que é em torno do conceito de “reprodução” que ocorrem as principais fracturas no campo da Sociologia da Infância. Simplesmente, alarga o conceito de reprodução, da sua matriz originária de conservação e continuidade da estrutura social (nesta acepção, as crianças seriam envolvidas em instituições de reprodução social), para a reprodução pelas crianças dos mundos sociais dos adultos. Neste (duplo) sentido reprodução teria um âmbito estrutural e um âmbito geracional, coincidindo ambos no círculo concêntrico, ou na “teia” (CORSARO, 1997, p. 25) em que se plasma o mundo social.

Em alternativa à reprodução passiva, Corsaro (1997) contrapõe a tese da “reprodução interpretativa”, conceito que pode ser associado ao de “estruturação” de Giddens (1984), e que exprime a ideia de que as

crianças, na sua interacção com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas, por efeito sobretudo da pintura, no imaginário colectivo).

A distinção operada por Corsaro (1997) leva-o a organizar as correntes sociológicas em dois grandes grupos: as teorias tradicionais da socialização e as teorias da “reprodução interpretativa”. Estas teorias subdividem-se em várias correntes. As teorias tradicionais da socialização assentam no conceito de “socialização” durkheimniano, a que associam no seu desenvolvimento outros conceitos, especialmente o de *habitus*, formulado por Bourdieu (1972). A distinção fundamental no interior das teorias da socialização passam pela ênfase na determinação social das instâncias de socialização, ou, em alternativa, na defesa da possibilidade da condução do processo de socialização na acção social. No primeiro caso encontra-se o modelo determinístico de socialização e no segundo caso o modelo construtivista.

O modelo determinístico exprime-se na corrente funcionalista, nos seus variados desenvolvimentos e matizes, e, assumindo uma faceta crítica, na teoria da reprodução, com a já referida relevância atribuída à inculcação do *habitus* como processo de reprodução social. Podemos ainda incluir nesta corrente, o contributo, a vários títulos decisivo para uma Sociologia da Infância, de Foucault (1993) relativamente às instâncias de inculcação de uma “disciplina” e à institucionalização da infância no âmbito da expansão dos processos simbólicos de controlo social e de exercício do poder (FOUCAULT, 1993).

O modelo construtivista exprime-se na psicologia social de Piaget, com os desenvolvimentos ulteriores, nomeadamente na psicologia de

Kholberg, e assenta na ideia central da existência de etapas de desenvolvimento cognitivo e socio-moral que podem ser conduzidas e estimuladas pela acção dos adultos, sendo que essa condução induz à aquisição de competências sociais. Mais atenta aos contextos sociais e às suas fracturas e fontes de estratificação, Vigotsky (1979) enfatiza o papel das crianças na aquisição da sua cultura social de pertença, através da internalização dos valores sociais e do desenvolvimento das capacidades linguísticas, com incorporação dos elementos simbólicos plasmados na linguagem. O modelo construtivista, apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais.

Em contrapartida, as teorias que Corsaro (1997) inclui no quadro da “reprodução interpretativa” têm como pedra de toque a tese de que as crianças participam colectivamente na sociedade e são dela sujeitos activos e não meramente passivos. Entre estas teorias podemos, igualmente, encontrar duas correntes: uma, de feição estruturalista, procura pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de acção. As perspectivas estruturalistas colocam a ênfase na infância como categoria geracional e procuram, numa perspectiva predominantemente macro-estrutural, compreender como é que a infância se relaciona, diacrónica e sincronicamente, com as outras categorias geracionais, considerando indicadores predominantemente demográficos, económicos e sociais, e de que modo essas relações afectam as estruturas sociais, globalmente consideradas. Por exemplo, um aspecto central da abordagem da corrente estruturalista afecta a percepção do modo como as mudanças demográficas, e em particular a diminuição do número de crianças no Ocidente, têm efeito na construção das políticas do Estado-Providência, em consequência da não renovação das gerações (QVORTRUP, 1991). Deste modo, a infância não é uma categoria caracterizável por receber uma estrutura social pré-estabelecida, mas afecta, ao nível estrutural, pelas relações recíprocas, o próprio sistema social.

Outra corrente, de feição interpretativa, enfatiza a ideia de que as crianças são simultaneamente, actores sociais e agentes culturais. Esta concepção, todavia, contrapõe-se à concepção dominante da infância. Analisaremos aquelas que têm sido as formulações hegemónicas.

Infância e negatividade

Em todas as épocas, todas as sociedades construíram ideias e imagens sobre os seus membros de idade mais jovem, as quais se constituíram como modos funcionais de regulação das relações inter-geracionais e de atribuição dos diferentes papéis sociais. Na verdade, no interior das várias formações sociais é possível encontrar, nas diferentes épocas históricas, modos diferenciados de distribuir esses papéis sociais e de elaborar regras de incidência geracional: este é um processo que é atravessado por factores como a classe social, a etnia ou a cultura de pertença das crianças. Porém, a identificação da infância como geração própria, distinta e com papéis sociais diferenciados dos adultos só se constituiu a partir dos primórdios da modernidade, dando origem, desde logo, não a uma, mas a “duas ideias” da infância (ARIÈS, 1973; 1986), correspondentes à diferente valorização (positiva ou negativa) da inocência e do distanciamento relativamente à “racionalidade adulta”, característicos das crianças.

O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. 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”. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala.

Torna-se importante constatar que, mantendo-se a marca de negatividade, a natureza da sua incidência sofreu importantes mudanças ao longo da história. Da notação simbólica da infância como idade da ausência da linguagem, a modernidade, numa das suas mais importantes (e triunfantes) tradições² – a do espírito racionalista que emergiu e se desenvolveu na segunda metade do milénio anterior – consagrou a infância como a *idade da não-razão*, em torno da qual se estabeleceu e institucionalizou o dispositivo simbólico de inculcação cultural e disciplinação a que se deu o nome de escola (FOUCAULT, 1993).

A revolução industrial, por seu turno, trouxe consigo a mobilização activa das crianças para a produção industrial, subordinando crianças e adultos a uma racionalidade económica, que frequentemente se exprimiu

na mobilização de legiões de crianças inseridas, de sol a sol, em oficinas e fábricas ou exploradas em outras múltiplas actividades produtivas. As crianças das poderosas narrativas de Charles Dickens sobre a exploração dos meninos londrinos do fim do século XIX ou o “garoto” de Charlot permanecem como os símbolos iconográficos mais ilustrativos da condição infantil nos primórdios da revolução industrial. A regulação fordista da economia, e, em especial, o controlo da mão-de-obra excedentária que se seguiu ao *crash* da bolsa de Nova York no início do século XX – a par da veemente denúncia da exploração infantil, entretanto desencadeada a partir de movimentos sociais progressistas – retirou as crianças das fábricas (mas, curiosamente, não as retirou dos campos), sobretudo nos países centrais da Europa e da América do Norte, o que teve por efeito promover uma nova exclusão simbólica da infância: a da economia. Nesta conformidade, as crianças foram consideradas como seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da natureza da *idade do não-trabalho*.

Na segunda modernidade, o desenvolvimento activo de uma indústria cultural para as crianças, frequentemente dominada pela comunicação da violência, a erotização progressiva da infância pela comunicação de modelos de referência via *media*, e, de uma forma geral, a complexificação crescente das condições de vida das crianças, com estruturação dos seus quotidianos segundo dinâmicas indutoras de comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos tem produzido, como que num encerramento do círculo da negatividade, a ideia de que as crianças actuais vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e irreversível, e, por consequência, habitam a *idade da não-infância*⁴³.

Aqui chegados, importa sublinhar que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual fôr o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interacções entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Na medida em que as culturas infantis são interpelantes das visões do mundo dos adultos, questionando muito dos seus adquiridos e interrogando muitas das suas evidências (aspecto este que se torna especialmente relevante se considerarmos o “princípio do mercado” na configuração ideológica do mundo contemporâneo, promovendo a imbricação do interesse na visão do mundo adulto, ao contrário do que sucede com as crianças, menos impregnáveis por esse princípio) poderemos falar aqui de um outro sentido de negatividade. Uma negatividade positiva: aquela pela qual o mundo social é interpretado e desconstruído em muitos dos seus pressupostos pelas culturas infantis.

As culturas da infância

O problema fundamental no estudo das culturas da infância é o estudo da sua autonomia, relativamente aos adultos. Há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação da acção e estabelecem modos de monitorização que são específicos e genuínos. A forma dominante como se reage a esses processos de construção simbólica incorpora-se nas ideias do senso comum da infância como uma idade sem “sentido das realidades” e da infância como a idade de uma inocência ludicamente construída, fonte

de alegria e deslumbramento terno dos adultos. Estas ideias, quando radicalizadas, exprimem as duas “ideias da infância” retratadas por Ariès (1973), das crianças “irracionais” e das crianças “*bibelot*”. Do lado da ciência, o estudo das práticas culturais da infância, nomeadamente no âmbito das actividades escolares ou no contexto comunitário, constitui uma temática de vária e produtiva consequência (JACKSON, 1968; WILLIS, 1991). Os efeitos das culturas infantis na cultura das sociedades, globalmente considerada, também não são desconhecidos (GONÇALVES, 1991). Finalmente, a existência de formas culturais produzidas pelos adultos e destinadas ao consumo de crianças – produtos que vão desde os brinquedos Lego ou da Matell, às bandas desenhadas e desenhos animados, passando pelos jogos vídeo e de computador – constitui uma das mais impressionantes componentes do mercado global de produtos para a infância (STEINBERG; KINCHELOE, 1997).

A questão que se coloca, neste quadro, é a de saber qual é o grau de autonomia relativa das culturas da infância, relativamente à dos adultos. Uma resposta a esta questão é formulada por Iturra (1997) na sua proposta da existência de uma “epistemologia da infância”. De acordo com o que esta expressão parece querer significar, as crianças dispõem de um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo que é específico das crianças e é alternativo ou, pelo menos, diferente do dos adultos. Esta tese sustenta a ideia de uma *episteme* própria das crianças, no quadro do qual se estabelecem formas de interpretação e de acção, que mesmo que consideremos que ela não é puramente biológica, porque radica na sociedade e na história, é, no entanto, relativamente independente da dos adultos. A análise das culturas da infância é, deste modo, convidada a fazer a desconstrução epistemológica dos processos de apropriação da realidade pelas crianças, mais do que a estudar o modo como se estruturam os conteúdos e formas culturais que as crianças – transversalmente a todos os factores de heterogeneidade – possuem e transmitem.

A mudança do problema da autonomia das culturas da infância de cultural para epistemológico levanta mais dúvidas do que estimula respostas. A consideração das culturas da infância como gerada por factores epistemológicos “naturaliza” o que é resultado de uma construção social. As culturas da infância só fazem sentido se efectivamente se considerar a construção social da infância, isto é, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. O problema das formas culturais da

infância não resulta tanto de modos de interpretação do mundo, mas operam enquanto factores de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, a análise das culturas da infância não pode prescindir da observação das dimensões relacionais (seja entre pares, seja com os adultos) e no modo como *nessa relação* se estruturam modos representacionais distintos.

As culturas da infância, com efeito, vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interacções entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” (CORSARO, 1997, p. 26) – a especificamente infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta.

A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Infância, educação e cidadania

A construção das políticas educativas, na contemporaneidade, depende do modo como a globalização hegemónica tem operado a transformação do espaço público e reconstruído as funções do Estado (BECK, 1999). A análise dos aspectos mais incisivos sobre a evolução e construção dessas políticas tem assinalado algumas constantes, nomeadamente as que insistem na deslocação do centro da agenda política educativa do eixo da inclusão e igualdade social das crianças e jovens para objectivos associados à competitividade e à eficácia dos resultados. A expansão da escola de massas – permanecendo embora por escolarizar, de acordo com os números apresentados na recente Conferência Internacional de Dakar, cerca de 350 milhões de crianças em todo o mundo – sendo um dos indicadores mais significativos da universalização das formas de controlo sobre as gerações

mais jovens, corresponde menos, na fase actual da modernidade, à criação de uma consciência nacional comum em cada um dos países onde ela se verifica, e mais à generalização de modos de transmissão cultural, que se subsumem na “forma escolar” (VINCENT, 1994).

Não obstante, verificam-se importantes factores de diferenciação entre países de áreas geográficas ou tradições culturais distintas. Por exemplo, nos países do continente europeu, com forte tradição de centralização estatal na educação (França, Alemanha, Portugal e Espanha, entre outros), as políticas educativas neo-liberais tendem a ser menos impressivas do que nos países anglo-saxónicos (especialmente, Estados Unidos da América, Inglaterra, Nova Zelândia e Austrália), sendo menos caracterizadas por princípios de privatização dos serviços públicos da educação (GREEN, 1997). Não obstante, a globalização hegemónica exprime-se primordialmente pela influência da lógica de mercado sobre a educação: “No contexto educacional [...] é possível identificar um efeito estrutural crucial e decisivo que define a forma neoliberal específica que a globalização adopta: a mercadorização (*commodification*)” (MORROW; TORRES, 2000, p. 39). Como tem vindo a ser esclarecido na investigação (WHITTYE, 1996; AFONSO, 1998; BALL, VAN ZATEN, 1998; MORROW, TORRES, 2000) a inculcação da lógica do mercado em educação, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela inclusão no espaço público educativo de mecanismos indutores de uma forte competitividade entre alunos, cursos e escolas, tomando por instrumento e dispositivo privilegiado formas de avaliação das aprendizagens e das instituições promotoras de *rankings*, ao mesmo tempo que se adoptam modalidades de gestão assentes em critérios de referência que visam favorecer os melhores resultados para alguns, com ocultação das finalidades políticas da acção educativa e com efectiva condenação às fileiras da exclusão ou das “segundas oportunidades” de uma maioria de alunos das classes populares e das minorias étnicas.

Mas, se a caracterização das políticas educativas tem sido fértil na análise das articulações entre a globalização económica e cultural e a expansão e gestão da crise educacional, aspecto menos considerado tem sido o modo como essas políticas se constituem enquanto administração simbólica da infância. Com efeito, a criação e regulação da escola pública, realizada na modernidade, constituiu-se como modo de construção dos dispositivos simbólicos através dos quais as gerações mais jovens eram “moldadas” para a aquisição do estatuto social. A institucionalização da

infância marcha a par da institucionalização da escola de massas (RAMIREZ, 1991). O problema que aqui levantamos prende-se com a *reinstitutionalização da infância* que ocorre, nas condições actuais, em ligação directa com as mudanças de sentido e orientação das políticas educativas.

A tematização da institucionalização da infância por via da criação e expansão de uma instituição específica e exclusiva – a escola – põe em destaque a existência de uma dupla orientação, assente numa antinomia entre a tendência *desenvolvimentista*, enraizada na perspectiva da “formação integral” do ser educando e no alargamento dos direitos das crianças, e a *academicista*, perspectivadora da prática educativa como de transmissão reprodutiva dos conhecimentos inerentes à cultura escolar, e na subordinação a uma disciplina social (POLLARD, 1985). A tendência desenvolvimentista, cuja fonte inspiradora é a do pensamento de Jean Jacques Rousseau, alcançou uma importante influência nas correntes pedagógicas activas, mas não logrou, com efeito, influenciar decisivamente o modo de edificação da escola de massas. Em contrapartida, foi a corrente academicista e disciplinadora a que, sofrendo inspiração no pensamento montaigniano acerca de uma putativa “irracionalidade da infância” (mas tendo uma raiz mais antiga e profunda no ensino religioso, como Foucault, 1993, exemplarmente demonstrou), obteve um maior êxito na impregnação simbólica da forma escolar.

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício *legítimo* do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado.

Ora, a escola, sob o efeito das políticas da globalização, confronta-se com a evidência da questionação desse poder e, desde o fim dos anos 60, a assunção da crise desse poder é indissociável da constatação da crise da escola. Um dos indicadores da crise é a visibilização de formas de violência física no interior dos estabelecimentos de ensino, a par da ruptura com as formas tradicionais de comunicação dos saberes. Se o primeiro aspecto é fortemente potenciado pelo discurso securitário, que tem vindo a fazer escola a partir dos seus centros de produção nos EUA⁴, a verdade é que a crescente

instabilização das relações assimétricas de poder nas escolas encontra nos multifacetados cultores da temática da violência alguns dos seus exegetas mais prolixos. Uma das expressões específicas deste diagnóstico, feito sob o lado da percepção (enfática e hiperbolizada) dos efeitos (sem considerar os factores sociais da causa), é a da tese da “morte da infância”. A ideia agonística aqui patenteada pretende considerar o esgotamento da ideia da infância produzida na modernidade, pela construção, na pós-modernidade, de crianças prematuramente transformados em adultos, pelo efeito conjugado do mercado de produtos para as crianças, dos *media* e do “culto da violência” que se lhes associa e da “crise de valores”. Esta concepção da crise (da ideia) da infância arrasta como consequência uma demonização das crianças, apresentadas como monstros precoces e indomáveis (SCRATTON, 1996), simbolizados nos pequenos assassinos do supermercado de Liverpool. Em contrapartida, para os cultores da tese da “morte da infância” tem menos relevo a efectiva degradação global das condições de vida das crianças, que se exprime, entre outros aspectos, no facto das crianças serem o grupo geracional, à escala mundial, mais afectado pela pobreza, pela doença, pela guerra e pelas calamidades naturais. Seja como for, a representação da “morte da infância” não apenas não nos permite compreender a especificidade das condições sociais de existência deste grupo etário, como conduz a orientações políticas para a infância profundamente penalizadoras dos direitos das crianças (é o caso da proposta de descida da idade de imputabilidade das crianças).

Seria, porém, ilusório considerar que é apenas pelo lado da disciplinação que a regulação simbólica da infância opera. Do nosso ponto de vista, no contexto da modernidade tardia, as políticas educativas coexistem com diferentes concepções da infância, abrem campo à pluralização de lógicas de acção educativa (SARMENTO, 2000), promovem activamente um contínuo investimento na (re)significação da acção educativa. Ora, se esta faceta constitui um constrangimento, ele é também uma possibilidade para a emancipação do discurso educativo. Do nosso ponto de vista, o que caracteriza o aspecto dominante da administração simbólica da educação é a fusão – e, por consequência, a pulverização em matizes múltiplos – da antinomia desenvolvimentismo-academicismo disciplinador.

A incorporação do discurso desenvolvimentista na administração simbólica da infância e da educação não é mais do domínio dos movimentos pedagógicos minoritários. Pelo contrário, as perspectivas desenvolvimentistas – e as metáforas associadas, como por exemplo “a criança ao centro”

(RAYOU, 2000) – constituem mesmo o essencial do discurso legitimador dominante da acção educativa. Há, neste caso um importante isomorfismo com as realidades sociais mais vastas. Assim como o “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 1999) incorporou valores e referenciais da cultura crítica e assumiu como palavras de ordem ideias como criatividade, autonomia, espírito de iniciativa, participação, compatíveis com formas pós-tayloristas de organização do trabalho e ajustadas à flexibilização da relação salarial, em torno da qual se tem vindo a construir o processo de acumulação, o discurso educativo hegemónico tende a incorporar valores idênticos na configuração das políticas para a infância. Desta forma, ocorre uma apropriação de algumas das finalidades e dos dispositivos argumentativos do discurso pedagógico progressista – que os exprime em contraposição ao exercício do “controlo” pelos diferentes poderes sociais – sem que daí resultem os respectivos efeitos pretendidos.

O que se encontra em causa é uma interpretação de “desenvolvimento” da infância desligada das condições estruturais de inserção da infância na sociedade. O “desenvolvimento” infantil – nas suas múltiplas facetas – tende, deste modo, a ser considerado enquanto categoria meramente individual, ainda que perspectivada para um determinado desempenho (autónimo, participativo, etc.) social. É, deste modo, prescrito pela administração simbólica da infância e da educação a nóvel criança-“cidadão”.

Políticas para uma educação promotora da cidadania activa

É nestas condições e circunstâncias políticas e simbólicas que é necessário recolocar a questão da relação da escola com a exclusão social. Colocando a questão sob a forma de uma pergunta: como pode a escola contribuir para uma cidadania activa dos alunos das camadas socialmente excluídas? Ou de forma mais simples: que pode a escola contra a exclusão?

A resposta a esta pergunta não pode senão ser formulada em termos muito realistas: a escola pode muito pouco contra a exclusão social.

Porém, conscientes das limitações da escola para confrontar algo que tem raízes estruturais e que, emanando do conjunto da sociedade, não pode ser superado senão por mudanças na regulação da produção e distribuição da riqueza e na construção pública de direitos de integração social plena para todos, estamos em condições de evitar os mitos históricos pelos quais a escola legitimou, em nome da promessa da igualdade pelo

mérito individual, a efectiva desigualdade social, contrapondo-lhe a antevisão activa das utopias realizáveis, isto é, a construção pelo espaço público da educação escolar de efectivos direitos de cidadania activa pelos seus alunos.

Isso leva-nos, porém, a confrontar a escola com três dos seus eixos estruturantes: os saberes escolares e a diversidade cultural dos alunos; a inserção territorial do estabelecimento de ensino e o sentido do projecto educativo comunitário; a natureza da participação no interior da organização escolar.

Relativamente à questão dos *saberes*, o que a escola é chamada a fazer – porventura, pela primeira vez de forma tão profunda, desde a sua génese – é a de se confrontar com a pluralidade de epistemologias, de formas e conteúdos culturais e de modos e estilos de racionalidade dos seus alunos, no quadro da pluralidade de mundos culturais que no seu interior se cruzam.

Esta multiculturalidade constitutiva da escola tem sido continuamente resolvida pela imposição da cultura escolar, assente numa concepção aproblemática dos saberes legitimados pela “ciência normal” e operada pelos mecanismos de regulação da difusão de conhecimento (saberes periciais comunicados pelas agências de produção de conhecimento – nomeadamente pelas universidades – e difundidos pelos manuais, consagrados nos programas e veiculados na formação de professores). Ora, o que acontece é que não apenas a “ciência” normal tende a estilhaçar-se e fragmentar-se em formas múltiplas de enunciação, tornando finalmente visíveis as contradições axiológicas e ideológicas dos vários discursos científicos (contradições essas que, sendo extensivas a todos os ramos do conhecimento, são particularmente perceptíveis no domínio das ciências sociais e humanas; veja-se, por exemplo, toda a polémica, interior ao campo científico, em torno da interpretação da viagem de Vasco da Gama e do “descobrimento” do Brasil, nesta altura da passagem dos seus 500 anos, matérias essas, como é bom de ver, centrais a todos os programas de História, dos vários ciclos de escolaridade), como, também, os sistemas de difusão de conhecimento se multiplicam, distribuindo-se pelas novas ferramentas tecnológicas, informáticas e telemáticas.

A instabilidade gerada deste modo na escola pode ser resolvida de uma dupla forma. Por um lado, através da consagração de uma ciência de “programa”, que, apesar da sua provisoriedade, se assume como intocável e em torno da qual (e da avaliação das respectivas aquisições pelos alunos) se constituem as plataformas de redução da entropia gerada na disputa científica e se relegitima a instituição escolar como canal de transmissão e reprodução dos saberes considerados como válidos. Esta

é a “receita dominante” e o seu custo um insucesso escolar alargado (expresso, por exemplo, nos relatórios internacionais periódicos sobre aprendizagem em ciências e em matemática), que é tanto maior quanto considerarmos os públicos escolares da exclusão (minorias étnicas, estudantes de origem rural, filhos de camadas populares). Por outro lado, essa instabilidade pode ser resolvida através da mobilização dos saberes dos alunos, enquanto saberes cultural e geracionalmente enraizados, e enquanto formas legítimas de apropriação do real, e da sua constituição desses saberes como base de aquisição e construção de outros saberes e, sobretudo, da sua conjugação numa multiplicidade de linguagens (verbais, numéricas, informáticas, expressivas, etc.). Por outras palavras, trata-se aqui de fazer com que a relação do saber seja problematizada enquanto relação social. Como afirma Charlot (2000, p. 85-86):

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objectos, as actividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc. com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela.

A problematização da relação social com o saber, a abertura à diversidade cultural e a conjugação pedagógica visando a construção pelo sujeito aprendente de uma reconstrução dos seus saberes, constituem condições essenciais de uma prática educativa que não seja socialmente excludente, isto é que não reproduza no seu interior as condições sociais da exclusão. Certamente que isso é contraditório com modalidades estandarizadas de avaliação, ou com leituras fixistas e redutoras de programas nacionais. Porém, é também a única possibilidade de propiciar, sem uma queda no relativismo radical, a inclusão dos saberes eruditos de públicos escolares que, de outro modo, são precocemente excluídos pelo recalçamento das suas formas de apropriação e construção de conhecimento.

Não há, porém, possibilidade da produção do dialogismo cultural aqui preconizado, sem que a escola se torne permeável à influência cultural das suas comunidades de inserção. Isto não significa, certamente, a *localização*

radical da acção educativa, com perda da identidade da instituição escolar enquanto espaço público institucionalizado erigido em torno de um projecto educativo democrático de âmbito nacional. Pelo contrário, significa o movimento simultâneo de dentro da escola para a comunidade e desta para dentro da escola, no sentido de potenciar a articulação, no espaço comunitário, de um projecto educativo. Este duplo movimento, cuja natureza, modalidades de regulação, amplitude e dispositivos são extraordinariamente complexos e só encontram uma solução apropriada em cada contexto concreto, insere-se no âmbito de uma concepção tendencialmente desescolarizante da acção educativa, quer dizer, compreende a acção educativa realizada em contexto escolar como uma componente de um projecto mais vasto de educação comunitária (ideia que atrás exprimimos por educação para o desenvolvimento). Dito isto de outro modo, a inserção comunitária da acção educativa compreende a interpretação das práticas educativas no contexto dos estabelecimentos de ensino em territórios de exclusão social como uma componente de políticas sociais, que ganha a plenitude do seu sentido na articulação de dois pólos: a intervenção pela mudança das estruturas sociais promotoras da exclusão (lado a lado com outros parceiros; com efeito, sozinha, a escola pode quase nada!) e o atendimento da especificidade dessa intervenção pela escola enquanto organização de (para) crianças e jovens e instituição que lida como intercâmbio e a comunicação de saberes.

Finalmente, esta dimensão de educação para o desenvolvimento só pode fazer sentido se as populações escolares, mais do que público-alvo ou destinatários da acção educativa, forem concebidos como parceiros activos no seu próprio processo de emancipação. Isto vale por rejeitar o entendimento das comunidades educativas como comunidades-problema e a percepção das possibilidades e condições, frequentemente disjuntivas e divergentes, da participação dos alunos.

A *participação dos alunos* adquire, deste modo, um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político. Como dispositivo pedagógico, a participação dos alunos nas decisões pertinentes relativas à realização do acto educativo corporiza a orientação consagrada pela inspiração pragmática de formação cívica pela prática do desempenho democrático em contexto escolar. A aquisição de comportamentos cívicos não é questão de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia. O logro do discurso neo-conservador reside também

aqui: ao propôr reforçar o poder, a “disciplina” e o controlo dos adultos sobre as crianças, projecta contraditoriamente a génese das atitudes cívicas em instituições autoritárias e não-democráticas. Porém, a educação da civilidade e a socialização comportamental só pode obter êxito se ocorrer em contextos de exercício de direitos cívicos para todos, começando pelas crianças. *A escola como organização pedagógica* obtém o seu significado na participação dos actores que a constróem (GREENFIELD, 1993).

A participação dos alunos estabelece-se como necessidade simbólica pela exigência da mobilização dos saberes de que as crianças são portadoras, tendo em vista a criação do espaço escolar como espaço dialógico, no atendimento da diversidade de linguagens e de formas, modos e estilos de expressão. A comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível se a voz das crianças fôr considerada não como um mero elemento instrumental, a que se recorre na acção didáctica para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do acto educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exacta medida em que se exprime. Sendo assim, a participação das crianças na escola – para além de um direito juridicamente consagrado, designadamente pelo artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança – constitui a condição organizacional da *interculturalidade*.

Como processo político, a participação dos alunos revela-se na apropriação pelas crianças dos meios de reflexão e de intervenção que lhes permita, no quadro de uma *racionalidade comunicativa* (HABERMAS, 1987) – isto é, de um processo de apropriação reflexiva do real assente no intercâmbio interpretativo sobre as condições da existência e na expansão das suas possibilidades – proceder à elaboração intersubjectiva da consciência crítica dos respectivos mundos de vida. Com efeito, a cidadania activa não é a conformidade social perante a estrutura social, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social. A participação dos alunos, como processo de conscientização, adquire, deste modo, uma iniludível natureza política: participa-se na decisão sobre a acção concreta realizada na escola como expressão do direito de contribuir para a construção do espaço público, fazendo no mesmo gesto com que as instituições construídas pelo Estado para as gerações mais novas possam erigir-se como lugares de afirmação de direitos, em contextos frequentemente excludentes e violentos.

A educação para uma cidadania activa encontra nesta intercepção dos planos pedagógico-organizacional, simbólico e político a possibilidade da escola trabalhar nesse espaço limitado, porém insubstituível, de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais.

Notas

- 1 Este texto é a base teórica de apresentação do Projecto Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa (CECCA), e incorpora parcialmente outros textos do autor.
- 2 A outra tradição é a de inspiração rousseuniana, constitutiva da concepção romântica da infância e inspiradora das pedagogias não directivas.
- 3 Esta ideia é expressa na metáfora da “morte da infância”, proposta por Neil Postman (1983), mas difundida por vários outros autores. Para além do conservadorismo inerente à caracterização da contemporaneidade como época da “crise de valores”, por contraponto a uma putativa idade passada de harmonia e consenso axiológico, esta concepção da morte da infância elimina a natureza activa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais da sua vida actual, vivem-na na especificidade da sua geração. Por isso, é incorrecto falar-se em morte da infância, ainda que, efectivamente, a infância contemporânea sofra estrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos. Para uma crítica à tese da “morte da infância”, veja-se Buckingham (2000).
- 4 Conferir a este propósito a penetrante análise conduzida por Loïc Wacquant (2000), no seu estudo sobre a “tentação penal” na regulação das camadas sociais atiradas para a miséria por efeito das políticas económicas neo-liberais.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil, 1973.
- _____. La infância. *Revista de Educación*, n. 281, p. 5-17, 1986.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- BALL, Stephen e VAN-ZANTEN, Agnés. Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Education et Sociétés*, 1: 47-71, 1998.
- BECK, Ulrich. *O que é a Globalização? Equívocos do Globalismo. Respostas à Globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- BOLTANSKI, Luc e CHIAPPELLO, Ève. *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisses d'une théorie de la pratique: précède de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.
- BUCKINGHAM, David. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- CHASSAGNE, Serge X. Le travail des enfants aux xvii^o et xix^o siècles. In: BECCI, D'E. ; JULIA, D. (Dir.). *Histoire de l'enfance en occident*. Paris: Seuil, 2000. v. 2, p. 224-272.
- CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis. Vozes, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *The Constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GONÇALVES, Eurico. *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora, 1991.
- GREEN, Andy. *Education, Globalization and Nation State*. London: MacMillan, 1997.

- GREENFIELD, Tomas B. Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. In: GREENFIELD, T.; RIBBINS, P. (Ed.). *Greenfield on Educational Administration: towards a humane science*. London: Routledge, 1993. p. 1-25.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. (Racionalidade de la Accion y Racionalizacion Social, 1).
- ITURRA, Raul. *O Imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do Século Edições, 1997.
- JACKSON, Philip W. *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos Alberto. "The State, Globalization, and Educational Policy". In: N. C. Burbules e C. A. Torres (Ed.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*. New York: Routledge., 2000. p. 27-56.
- POLLARD, Andrew. *The social world of the primary school*. London: Cassel Education, 1985.
- POSTMAN, Neil. *The Disappearance of Childhood*. London: Penguin, 1983.
- QVORTRUP, Jens. *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial - Report 36/1991. Vienne: European Centre, 1991.
- RAMIREZ, Francisco O.; BOLI, John. The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, v.60, p. 2-17, 1987.
- RAYOU, Patrick. L'Enfant au centre. Un lieu commun 'pédagogiquement correct'. In: J.L. Derouet (Dir.), *l'École dans Plusieurs Mondes*. Bruxelles: De Boeck, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A Infância e o Trabalho: a (re)construção social dos "ofícios da criança". *Forum Sociológico* 3-4 (IIª série), 2000, p. 33-47
- SARMENTO, Manuel Jacinto; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel. *Trabalho infantil domiciliário: um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: PEETI, 2000.

- SCRATON, Phil (Ed.). *Childhood in 'Crisis'?*. London: UCL Press, (1997).
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Ed.). *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. Boulder: Westview Press, 1997.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; e THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: G. Vincent (Dir.). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-47.
- VYGOTSKY, Lev S. *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.
- WACQUANT, Loïc. *As Prisões da Miséria*. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- WHITTYE, Geoff. Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor *versus* direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*. 6, 1996, p. 117-141.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

Children: education, cultures and active citizenship

Abstract:

The present text analyzes some social needs related to the fact that nowadays children are the main reason for adult's care and concern, but also the centre of collective attention. This fact results from late important demographic transformations, as well as from the significant changes occurred in the institutions traditionally associated to children's life, family and school. This article was written to back a project concerned to reach "the knowledge about what is known about children" and also to discuss the political and legal speeches that focus on children. It is expected that the development of the project may produce new ideas, representations and evidences about children and childhood, so much in Portugal as in Brazil. It is expected as well that it provides the basis for proposals on the running and management of the educational organizations and for the consolidation of educational policies, for the care of children and for the improvement of an active citizenship.

Key words:

Children-Social aspects. Children development. Children-Formation. Children education.

Instituto de Estudos da Criança (IEC)
Av. Central, 100 10 - 229 Braga -Portugal
Telefone: 253601200 , 253601216
Fax: 253616684
sarmiento@icc.uminho.pt

Les enfants: l'éducation, cultures et la citoyenneté active

Résumé:

Le présent article analyse la nature du besoin social qui émerge du fait de que, actuellement, les enfants sont la raison du soin et de l'inquiétude des adultes, mais qu'ils constituent encore, à plusieurs titres, le centre de l'attention collective. Cette situation est due aux importantes transformations démographiques vérifiées, autant qu'aux changements, par rapport à la mondialisation, qui se passent dans les institutions traditionnellement associées aux mondes de la vie des enfants, la famille et l'école. Cet article fut écrit pour renforcer un projet dont l'intention est atteindre à "la connaissance de ce qui se connaît sur les enfants" et aussi l'état du discours politique et légale où l'enfant est le centre des attentions. On souhaite que le développement de ce projet configure de nouvelles idées et représentations, tant que révèle des évidences sur les enfants et l'enfance du Portugal et du Brésil. Egalement, on souligne quelques propositions pour l'organisation et la gestion des institutions pédagogiques, tant que pour la promotion d'une citoyenneté active et la consolidation des politiques pour l'éducation et l'assistance aux enfants.

Mots-clé:

Enfance-Aspects sociales. Enfance-Développement. Enfance-Formation. Éducation de l'enfance.

Recebido em : 21/03/2005

Aprovado em: 09/06/2005