

Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola

Gabriela Trevisan

ESEPF/IEUM

gabriela.trevisan@esepf.pt

Resumo: A participação das crianças em processos de co decisão, em contextos específicos como a escola constitui-se como elemento fundamental para uma consideração da possibilidade da cidadania infantil. De modo a que possam ser consideradas cidadãs teremos de as olhar enquanto sujeitos políticos portadores de uma ação política específica que desenvolvem nos seus contextos de vida diários, e de modos mais ou menos formalizados.

No quadro da consideração da cidadania infantil, os direitos da criança à participação, ao uso da voz e da palavra e da inclusão das suas próprias perspectivas nos mundos que habita são fundamentais, constituindo-se o direito de pertença a uma comunidade específica, à procura de legitimação de interesses, de decisões tomadas pelo coletivo das crianças, de participação nas decisões que as afetam diretamente, como centrais nesta análise. A escola, a par com a família é comumente aceite como uma das instâncias – ou ilhas, remetendo-nos aqui para a ideia de uma insularização progressiva das vivências das crianças – de socialização política das mesmas, aqui entendida, de modo sucinto, como conjunto de representações do mundo e de comportamentos políticos que as crianças demonstram nos seus diferentes contextos de vida. Através de uma investigação de carácter indutivo, interpretativo e reflexivo realizado numa escola de 1º ciclo do Norte do País, em contexto urbano, analisaremos as competências de co decisão das crianças em contexto escolar, especificamente, pela observação de uma turma de 3º ano onde são mobilizadas diferentes estratégias de participação e co decisão das crianças na sala de aula. Os resultados apresentar-se-ão sob a forma de episódios, que permitem encontrar os temas centrais das competências políticas das crianças, dos modos como participam, e como interpretam e analisam essa mesma participação. Resultados analisados a partir da observação de assembleias de turma, de *focus groups* sobre os papéis e hierarquias de crianças e do adulto, das vivências das crianças dos instrumentos de participação, e também dos conflitos e tensões surgidos, permitem adiantar-se a ideia de que a participação das crianças se constitui como um elemento central na criação de uma imagem de criança cidadã, capaz de co decidir em modelos de interdependência com os adultos. Remeterão, ainda, para a rejeição de modelos uniformes e lineares de participação infantil, sublinhando-se o seu carácter diverso, a partir das vozes das crianças.

Palavras-chave: infância, cidadania infantil, participação infantil, assembleias de turma.

Abstract: Children's participation in co decision making processes in specific settings such as school is a key element for the consideration of the possibilities of children's citizenship. In order to be seen as citizens we should be able to look at them as political subjects with political action developed in daily lives contexts and in more or less formalised ways. On considering children's citizenship children's rights to participation, to use their voices and to include their own perspectives of the worlds they live in are fundamental, built as a belonging right to a specific community, looking for legitimating interest, of decisions made by children's collective decisions, of participating in those decisions are central to this analysis. Schools, alongside with families are commonly accepted as areas – or islands, referring to the idea of a progressive *insularisation* of children's experiences – of political socialisation, understood, briefly, as a set of representations of the world and of political behaviours that children display in their different life contexts. Through an inductive, interpretative and reflexive research performed at a primary school of the North of Portugal, children's co decision making competences will be discussed in school settings, specifically in observing a 3rd grade class where different participation and decision making strategies are mobilised. Results are to be presented as research episodes that allow main themes of children's political competences to emerge, the ways in which they participate and how they interpret and analyse those ways. Results are analysed from classroom

assemblies observation, focus groups on roles occupied by children and adult's roles, children's experiences of participation as well as tensions and conflicts, allow us to argue the central idea of participation for the image of the child citizen, capable of co deciding in interdependence with adults. They will also allow arguing on the rejection of linear and uniform models of children's participation and arguing on the diverse features of participation.

Keywords: childhood, children's citizenship, children's participation, classroom assemblies

Reconfigurações no conceito de cidadania: breves considerações

Em sociedades democráticas fortemente marcadas por assimetrias e fenómenos de globalização, e associado aos discursos de um exercício enfraquecido de direitos de cidadania – e, por isso, de direitos políticos – as reconfigurações da cidadania encontram-se no centro do debate. A necessidade de conceitos mais vastos para a compreender, que não se cinjam, por exemplo, aos domínios públicos mas também aos privados, implica uma reconceptualização da ideia de cidadania formal e de cidadania ativa (Plummer, 2003; Lister, 2007). Tal como sugere Jans (2004) se adotarmos uma perspectiva de curso vida à cidadania ativa das crianças assumimos que se torna difícil encontrar uma definição *standard* de cidadania, já que a ideia de sociedade de risco torna difícil vê-la como conceito centralizado e definição ideal. No mesmo sentido, torna-se importante considerar questões de acesso ao estatuto de cidadania a partir de diferentes pontos de vista, que possam incluir grupos e pessoas excluídas – é aqui, então, que as crianças são maioritariamente incluídas na discussão uma vez que têm acesso aos direitos sociais de cidadania, mas permanecem sem acesso por exemplo, a direitos políticos, nomeadamente de participação e de processos de co decisão. Tal como diferentes autores têm vindo a sugerir, as questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, tornando-os no único grupo social sem acesso formal à participação política. No entanto, tal como sugerem Sarmento e Marchi (2009) esta não poderá ser assumida como uma característica universal da participação e representação infantil, considerando-se as diferentes realidades sociais e culturais, como as dos países do hemisfério Sul com fortes experiências de inclusão de crianças e jovens em estruturas formais de tomada de decisão – nomeadamente em órgãos locais de governação – e em movimentos sociais particulares.

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

As discussões em torno da cidadania infantil sugerem que quer crianças quer jovens não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania, não encontrando, por isso, possibilidades reais de serem cidadãos na prática (Roche, 1999; Sarmento, 1999, 2009; Jans, 2004; Lister, 2007; Cockburn, 2005; Landsdown, 2007). Relações de poder e questões de idade, de “maturidade política” e competências para se ser cidadão na prática são largamente discutidas uma vez que tomam como ponto de partida a ideia da incompetência da criança em participar, negociar, influenciar e co decidir com adultos em estruturas formais de tomada de decisão (Wyness, 2004; James, 2010; Rehfield, 2010; Sarmento, 2009). Tal como argumenta Cockburn (2005) diferentes estruturas

necessitam de ser pensadas tendo em conta diferentes idades e diferentes interesses das crianças. Uma visão pluralista criará estruturas que permitam que diferentes grupos expressem os seus interesses e poder nas políticas que lhes dizem respeito. Ao assumirmos as reconfigurações da cidadania e das identidades de cidadania, os direitos políticos tornam-se fundamentais, obrigando a um “esticar” de limites que permitam a inclusão dos que permanecem do lado de fora (Plummer, 2003). As dimensões identificadas por Plummer (2003) – reconhecimento e participação, e justiça numa sociedade injusta – obrigam a este novo olhar a novos grupos que reclamam múltiplas vozes na aquisição de um estatuto pleno de cidadania.

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

Obviamente, o princípio de proteção não se critica per se. No entanto, tal como sugerem Sarmiento et al: “(...) a conceituação da infância oscila classicamente entre as concepções liberais e familiaristas, que consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família (...) e as políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência de voz das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças” (2006, p.146). Um primeiro passo poderá ser o de considerar o que diferentes autores têm vindo a sugerir: de que a Infância não seja vista como categoria unitária, considerando-se os contextos e especificidades em que se encontram (Christensen, 1998, 2008; Hutchby e Ellis, 1998; Prout & James, 1998; Sarmiento, 2000) cada vez mais protegidas mas, ao mesmo tempo, menos participativas; mais protegidas, mas ao mesmo tempo a ser-lhes exigida autonomia e independência. Na sua maioria, então, as crianças permanecem como “cidadãs a ser” (Plummer, 2003), “citizens in the making” (Marshall, 1950). As esferas públicas, fundamentais para este reconhecimento e participação tornaram-se sistematicamente invisíveis para as crianças nas sociedades ocidentais, com o aumento do confinamento das crianças em instituições e espaços especificamente desenhados para elas (Christensen, 2008; Zheier, 2008). Ao não defini-las enquanto cidadãos com estatuto pleno torna-se mais difícil a promoção do exercício dos seus direitos políticos. Esta questão relaciona-se também com o argumento de Wyness (2004) de que a infância deverá ser vista como uma fase transitória, supondo-se o seguimento de uma posterior – a idade adulta¹. Por este motivo, ironicamente, “as crianças são reconhecidas enquanto cidadãs na mesma altura em que saem da infância” (Wyness; Harrison & Buchanan, 2004, p.84). Assim, as crianças permanecem como cidadãs potenciais. Novamente, e afinal, a discussão coloca-se no campo mais amplo do lugar das crianças na sociedade. Tal como sustenta Tomás: “pensar numa perspetiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais (...). A cidadania ativa

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

não significa conformismo perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamentos cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade” (2011, p. 103).

Vulnerabilidade versus competências – desafios à participação das crianças

Tal como sugerem Wyness *et. al* observando Lee (1999) as crianças encontram-se no “complexo de vulnerabilidade” sendo vistas como inocentes permitindo que sejam excluídas politicamente, dando aos adultos o direito de atuar e agir em nome das crianças (Wyness, Harrison & Buchanan, 2004, p.85). Do mesmo modo, as crianças das sociedades ocidentais enquanto mundo minoritário, estão submetidas a efeitos de segregação e escolarização que as confinam cada vez mais. Para elas, a participação é uma mudança no sentido de permitir o preenchimento de um certo sentido de cidadania e de serem incluídas ativamente em diferentes processos de tomada de decisão, ainda que possam ser vistas como relativamente distantes das suas vidas quotidianas (Percy-Smith & Thomas, 2009). As ideias de competência das crianças estão intimamente ligadas à idade cronológica, ainda que investigações recentes a crianças e jovens revelem que estes não se assumem como seres políticos, precisamente por terem oportunidades limitadas de participação efetiva e, por isso mesmo, pouca preparação para o fazerem. Assim, as competências das crianças deverão ser assumidas enquanto “realizações práticas”² e não tanto enquanto conceitos abstratos Hutchby & Moran-Ellis (1998). Os autores adiantam três ideias que poderão ser interessantes também na análise das competências políticas, e por isso, das crianças enquanto atores políticos: a necessidade de conduzir estudos que situem essas experiências em circunstância empíricas das vidas diárias das crianças; que essas circunstâncias – ou áreas de ação – sejam consideradas quer possibilitadoras quer inibidoras das capacidades de as crianças demonstrarem competências; e que, para conhecermos essas competências sociais necessitamos de ver as ações dos participantes e procurar os modos pelos quais atribuem sentido às suas ações diárias num dado contexto social de ação.

Na análise específica das competências políticas, Rayou (1999) defende que dificilmente se poderá negar às crianças a capacidade de estabelecerem relações justas, acreditando que as competências políticas não se referem apenas ao estabelecimento e manutenção de contactos com outros, interpretando e regulando situações de interação. As competências políticas supõem uma hierarquia de princípios de ação que implicam, direta e indiretamente, a construção de uma cidade. As crianças possuem habilidades políticas básicas para estabelecer regras, e preencher a necessidade de combater a desordem social. Também se organizam coletivamente. Mesmo analisando as organizações políticas – de crianças e adultos – a diferença reside no grau de responsabilidade que cada uma delas detém. As crianças demonstram as suas competências políticas dentro e fora da escola, mesmo que as suas ações não sejam percebidas como sendo políticas, principalmente, pelo seu estatuto.

Mesmo quando se considera a participação das crianças precisamos de ter em linha de conta algumas questões centrais como adverte Christensen (2009): quem está incluído e excluído? Quem quer ser ouvido e como? Para algumas crianças, os recursos para que as suas vozes sejam ouvidas não se encontram disponíveis, e para outras, a delegação da decisão nos adultos fará sentido. A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes.

² No original, *practical achievements*

Observações providas da prática parecem apontar para diferenças entre grupos diferentes de crianças em relação a estas questões: na escola, por exemplo, quando dadas as mesmas oportunidades para participar, decidir, e refletir, nem todas as crianças o fazem do mesmo modo, ao mesmo tempo, e algumas crianças optam por não participar. Há situações particulares onde as crianças necessitarão mais de proteção e menos de participação, por exemplo, em realidades extremas como crianças abusadas ou crianças-soldado. Mesmo para adultos que trabalham com crianças, e como veremos, estas questões colocam-se em situações de vida particulares das crianças, colocando por exemplo, professores sob dilemas éticos, ao mobilizar estratégias de participação na sala de aula ou na escola. Ainda assim, a questão de saber que oportunidades são estabelecidas e por quem (Christensen, 2009) e ainda, que recursos estão disponíveis e que capacidades de mobilização existem continuam a ter de ser colocadas (Prout, Simmon & Bichal, 2009). No mesmo sentido, as crianças revelam também a necessidade de um modelo de interdependência e *aliança*³ com adultos nesses mesmos processos, tal como foi possível observar com as crianças da escola, numa relação que se torna, frequentemente, recíproca entre adultos e crianças.

A escola como contexto de participação

Seguindo a ideia da institucionalização e privatização da infância (Wyness, 2004; Sarmiento&Marchi, 2009), as vidas diárias das crianças desenvolvem-se em contextos como a escola, onde despendem grande parte do seu tempo, desenvolvendo importantes competências sociais nos grupos de pares e estabelecendo diferentes relações com adultos (Rayou, 1999; Hutcbly and Moran-Ellis, 1998; Christensen, 1998). Esta, a par com as culturas de pares, poderá se considerada como estrutura de socialização política para crianças e jovens.

Ao entrar na escola procuramos fundamentalmente encontrar estratégias, oportunidade e constrangimentos à participação, olhando para estruturas formais na sala de aula, na direção da escola, e informalmente, nas culturas de pares. Foi escolhida uma abordagem etnográfica e interpretativa na condução do estudo na escola. A observação e observação participante e respetivas notas de campo, a gravação e observação de assembleias de turma, entrevistas com docentes e com crianças, bem como diferentes atividades de investigação foram mobilizadas durante um ano escolar (2010-2011). À entrada na escola, foi selecionada uma turma de 3º ano⁴, que trabalhando a partir de metodologia de aprendizagem cooperativa, promove espaços e experiências onde as competências das crianças estão no centro do trabalho educativo. Uma das estratégias de participação aqui mobilizadas são as assembleias de turma onde as crianças escolhem assuntos que pretendam discutir e deliberam decisões em conjunto.

O método utilizado pelo professor funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala de aula. O poder encontra momentos de partilha entre adultos e crianças, ainda que o papel do adulto continue bem definido, e seja o que detém maior protagonismo. Do mesmo

³ No trabalho realizado com as crianças, em particular na observação das assembleias, é possível observar-se a criação de diferentes alianças, consideradas estratégicas, para tomadas de decisão e formação de opinião das crianças. Face à natureza do texto aqui apresentado não é possível um desenvolvimento mais extenso do conceito e dos modos como se pratica, ainda que este se assuma como central, uma vez que revela a capacidade de estabelecer prioridades e avaliar interesses, bem como identifica uma dimensão política importante na sustentação da ideia das suas competências nesse domínio.

⁴ A escola situa-se numa cidade de média dimensão no Norte do País, numa comunidade considerada heterogénea, do ponto de vista sociocultural e económico. As crianças provêm assim de diferentes meios socioculturais, em particular de classe média e classe média baixa, tal como definido pela diretora da escola. A escola, e turma em particular, recebem ainda crianças institucionalizadas e, por esse motivo, retiradas de meio natural de vida.

modo, assimetrias de poder podem também ser observadas entre crianças, tal como é perspectivado pelas próprias crianças. Ainda assim, podem observar-se distribuições de poder mais equilibradas quando dentro deste modelo.

Tal como sustentam Sarmiento, Fernandes e Tomás, “a escola constitui (...) o lócus, por excelência da garantia (ou não) da possibilidade de concretização da cidadania política – na medida em que nela se concretizam as aspirações participativas das crianças e das suas competências políticas, como proponentes interessados na regulação do seu modo de vida (...)” (2006, p.154).

Para que servem as assembleias?

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

Professor – a dada altura isso não é muito importante para os meus colegas [trabalhar ativamente com as crianças]. Oh, mas eles são pequenos, são crianças, não pensam realmente nisso, sabes? Isso preocupa-me. Porque sim, são crianças, sim são pequenas, mas eles hoje têm acesso a informação que nós não tínhamos. E sim, têm modos diferentes de ver a vida. E neste momento, a sociedade exige-nos uma voz. Quando mais cedo começarmos a educar essa voz, melhor, percebes? Para que possas ter a tua própria opinião (...). Como sabes, a minha porta está sempre aberta a quem quiser entrar e ver o meu trabalho. Agora, este trabalho não é perfeito. De todo. É tudo um trabalho contínuo. Mas sinto que é mesmo melhor do que não fazer nada, percebes? É por isso que penso mesmo que as vozes não são muito ouvidas. [excerto entrevista docente do 3º ano.]

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

Professor – no início, as assembleias aconteciam de quinze em quinze dias. Cada vez que aparecia alguma coisa tínhamos de reunir. Ultimamente porque temos tido novos alunos na sala de aula e problemas acontecem temos tido mais assembleias. Normalmente são convocadas quando os poderes deles para os

resolverem não funcionam. Por isso eles veem ter comigo e dizem “precisamos de fazer uma assembleias por aconteceu isto e aquilo”. Por isso eles estão habituados a tomarem decisões coletivas se sentem que têm de o fazer. Quando isso acontece convocam uma assembleia extraordinária (...). Reúnem, escrevem na agenda e então começamos a discussão pela pessoa que propõe a discussão. Essa criança explica primeiro o problema e então depois discutem-no. Normalmente quando estou com pressa se não estabeleço um limite de tempo a assembleia pode levar até duas horas e isso não é possível. Quando estou com pressa dirijo a assembleia. Quando eles coordenam e se tenho tempo suficiente ou é uma questão séria... [excerto de entrevista, professor do 3º ano]

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

Professor – bem há coisas sobre as quais eu realmente não os deixo falar. Aí ponho um travão, porque tenho de os lembrar que são crianças. Quer dizer, eu tenho crianças que têm pais na cadeia, podes imaginar (...) duas meninas questionaram-me sobre isso: como é possível ter um pai e uma mãe na cadeia? (...) para mim, este tipo de questões, a proteção está acima de tudo. Completamente, quer dizer, aqui não há voz que possa fazer nada. Nestas situações, a proteção tem de ser levada ao extremo. [excerto de entrevista, professor do 3º ano]

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

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

Crianças – Sim!

E – Gostam das assembleias? De poder colocar questões e problemas?

C, M, X – Sim, sim gostamos!

M – bem, sim mas sabes, às vezes temos uma pergunta ou situação e eles decidem outra coisa diferente da tua e é uma confusão! (riso)

X – E, e... às vezes as pessoas... porque... às vezes não sabes como é que vai correr a assembleia e podes não gostar... e podes pedir opinião a uma pessoa e ela não tem! Ou então não diz porque tem vergonha ou então porque não tem essa opinião e então não sabe decidir! (...) Porque é como se... imagina... temos um lado bom e um mau, Não sabemos se vai ser o bom ou o mau mas precisamos de tomar uma decisão. Então é difícil tomar decisões. É por isso que precisamos mesmo de ter muitas assembleias, para nos prepararmos! Por isso é difícil, tomar decisões. Por isso é que precisamos de ter muitas assembleias para nos podermos preparar” (...)

G – então digamos... bem, imagina que tu odes ter este espaço, esta assembleia para discutir as opiniões ou preferias não a ter? O que preferias, X? Ter ou não ter?

X – HUUUUUMMMM..... É que, só que às vezes eu não tenho mesmo uma opinião e outras vezes tenho. Por isso às vezes eu não digo nada. às vezes também tenho vergonha... mas estou sempre atenta! E mesmo quando estás envergonhada, digamos assim.... Hum... se achas que a tua opinião é boa então deves dizer!
G – e se a decisão que sai não é aquela que tu querias, qual deve ficar? A tua ou a do grupo?
M – a que conta mais é a da turma! Por isso é que temos assembleias! Porque são para uma decisão de turma!
X – sim, porque se a podes tomar sozinha então não precisas mesmo da assembleia! [excerto de entrevista, crianças de 3º ano]

O professor foi também ouvido sobre o modo como as crianças gerem as tomadas de decisão.

Professor – elas têm de aprender a lidar com isso [refere-se à frustração de a decisão da criança não corresponder à da maioria]. Ouve a que tu dizes, com a S., em que ela não aceitou e discutiu a decisão durante uma semana. Na verdade sofreu um bocado ate em termos de relação com os colegas, especialmente com as meninas que não gostaram da atitude dela. (...) mas aí temos de pensar que para nós, como adultos, não é grande coisa, mas para eles, é o mundo deles como crianças (...) por exemplo, no outro dia o R, questionou-me sobre uma regras nova da escola que não se pode jogar futebol da 1 à 2. Ele chateou-se, quis ir falar com a Diretora sobre isso. Então a T, outra criança, lembrou-o de uma assembleia anterior em que se decidiu que regras da escola são para cumprir. Eles sabem que as vozes deles chegam à sala mas não à escola. Depois disso é muito difícil. Podemos ir lá e tentar e de vez em quando fazemos isso. [excerto de entrevista, professor do 3ºano].

Apesar das assembleias terem um papel importante na sala de aula, quando as crianças atuam quer individual quer coletivamente, a verdade é que se apercebem que o impacto das suas vozes e opiniões, e do seu poder para mudar situações se limita ao espaço da sala de aula. Olhando para recursos e impactos, as crianças têm, então, um leque limitado de possibilidades para provocar mudança nas estruturas escolares, mesmo quando a sua opinião faça sentido. A este nível, a participação parece ser limitada e difusa se considerada como todo. Um “contexto de micro participação” – a sala de aula – assume-se então como um dos únicos espaços onde a criança pode discutir, ter opinião e uma voz, em instrumentos formais. Mesmo neste espaço podem encontrar-se constrangimentos tal como vimos.

O dilema do trabalho de casa

Uma criança convocou uma assembleia para revolver uma questão que considerou injusta.

Professor – vamos ouvir a A que tem uma questão para a Assembleia.

A – como o professor disse para apontarmos o trabalho de casa hoje para as férias de Natal, e eles são para fazer nas férias, então eu pensei que o ia dizer só amanhã. Mas ele decidiu dizer hoje, Eu quero perguntar à turma. Concordam que seja hoje, e são os meus anos. Devo levar ou não?

professor – porque perguntas isso? O último dia de aulas é só amanhã!

A – bem, sim, mas o professor disse para apontarmos hoje!

Professor – bem sim, mas é só oficialmente amanhã! Por isso hoje não há trabalhos, só amanhã!

P – posso dizer uma coisa para ajudar a A. a decidir?

A – estás argumentar, e eu fiz uma pergunta!

P – então, professor, devia fazer assim. Pergunta à turma para levantar as mãos quem acha que ela devia levar.

Professor – e o que chamas a isso P.?

P e restantes crianças – Votar!

Professor – antes disso temos de discutir, já sabes disso... porque assim criamos um precedente..

Crianças – o que é um precedente??

Professor – é o que acontece quando se abre uma exceção à regra.

P – mas é a primeira vez, certo?

Professor – por isso se acontece agora, o que acontece da próxima vez? Contra os trabalhos de casa nas férias. Que argumento é que eu tenho? nenhum!

P – Nenhum!!

Professor – mas eu tenho. Eu digo que são muitos TPC e por isso ela deve levar. A, quais são os teus argumentos?

M – são os anos dela!!!

Professor – exatamente! Só isso! São os anos dela!

C – mas o professor diz que quando são os nossos anos nós não levamos trabalho de casa. Isso não é para sempre? Eu acho que ela não devia levar! São os anos dela!

Professor – essa regra nunca pode mudar?

C – mas é uma regra de sala!

M– Mas A. eu penso que deves levar porque é para o teu bem. Porque são muitos! Depois não vais ter dias suficientes para os fazer, certo? Não fazes hoje mas vais ter de fazer na mesma! (...)

Na votação final as crianças decidiram que A. deveria levar os trabalhos de Natal para casa, uma vez que ficaria para “trás na matéria”. Ainda assim, a regra da sala determinaria que ela tinha o direito de não ter TPC no dia do seu aniversário. Em qualquer uma das argumentações se podem observar argumentos válidos, sejam os das crianças ou o do adulto. A justiça é entendida como ponto central nas decisões das crianças. No caso de A., no final, provocou a sua insatisfação por considerar, tal como disse, que o seu direito lhe havia sido retirado pelos pares, que continuariam a tê-lo. Ainda assim, as crianças acreditam no oposto, que seria injusto ela não levar TPC, uma vez que para a maioria das crianças o dia do aniversário não coincide com períodos de férias escolares.

Lidar com desilusão em processos de participação e de decisão também se torna parte das rotinas das crianças, pois tal como sucede noutras áreas das suas vidas, nem sempre o que uma criança escolhe se torna escolha das restantes crianças. Um aspeto interessante para lidar com estas questões são as alianças que as crianças estabelecem frequentemente entre si e, por vezes, com o professor, de modo a validar uma determinada posição ou ponto de vista.

Abdicando do poder, relegitimando poder

Uma das crianças, C, é uma aluna de 8 anos, considerada uma boa aluna. Tem sido “tarefeira”⁵ desde o segundo ano e é vista pelo professor como uma aluna responsável. Contudo, no início do ano escolar tem sentido pressão devido à responsabilidade de ter de ensinar outras crianças e sentir não ter tempo suficiente para terminar o seu próprio trabalho. Pressionada ainda pelos pares que consideram que, por vezes, C. é demasiado exigente, C. decide abandonar o seu papel e voltar ao início. Informou o professor e os colegas numa assembleia de turma. Prosseguiu em trabalho individual e iniciou novamente o processo. Uma vez que os papéis são atribuídos a partir do comportamento e dos resultados escolares, teira de conseguir novamente as notas necessárias e reentrar no grupo para obter o papel.

C – eu uma vez deixei de ser” tarefeira”. Porque a X. queixou-se que no nosso grupo havia “tarefeiras” e eu achei que estava a trabalhar mal e que deixei trabalho meu para trás. E então a minha mãe disse que tu precisava de melhorar e de fazer as coisas mais rápido!! E eu disse: mas mãe eu não posso porque eu estava a ajudar a D. e ele está sempre a pedir ajuda!” Então pensei que não queria mais (...) Fiquei mesmo triste e então tive de começar do zero! E esperei muito tempo até ser outra vez! E agora que sou nunca mais quero deixar de ser nunca mais!” [excerto de entrevista com crianças do 3ºano]

⁵ “Tarefeiro” é o papel mais importante que a criança poderá ter no seu grupo de trabalho. São os responsáveis por supervisionar o trabalho do grupo e explicar aos outros as tarefas de aprendizagem, apoiando-as nas dificuldades que possam surgir, a maioria das crianças ambiciona esse estatuto, sendo este o mais relevante individual e coletivamente.

Quando percebeu que teria de tentar estar sozinha no anterior papel, C. sentiu-se mal e tentou recuperar o mesmo. Para ela, ter um papel importante na turma é sinal de estatuto perante os seus pares, algo que a maioria das crianças ambiciona atingir. Mesmo com pressão, C. preferiu a pressão e ter o papel, a ter de abdicar dele novamente. Mesmo quando os papéis e poderes são distribuídos e decididos entre crianças nem tudo é pacífico, na concretização desse poder. De facto, as crianças contestam e desafiam o poder dos seus pares, mesmo sabendo que o seu lugar é hierarquicamente “inferior”. A regulação do poder é sempre delicada para as crianças. Como regras, se o professor sai da sala por instantes, os capitães de turma deverão supervisionar o comportamento da turma. Numa ocasião, o responsável principal não se encontrava na sala e a criança em segundo lugar ficou responsável por essa supervisão.

15 de março de 2011. Turma do terceiro ano.

O professor sai da sala por um instante e as crianças sabem como o sistema funciona. Os capitães de grupo são responsáveis pelos seus grupos e os capitães de sala por todos. Os “tarefeiros” estão a trabalhar com os grupos explicando o que devem fazer o que nem sempre é fácil. Devem também organizar o trabalho diário dos grupos. Sendo uma tarefa individual, as crianças devem trabalhar sozinhas e recorrem a ajuda. A., um membro recente da turma tem dificuldades em trabalhar sozinho e pede ajuda a C. C. explica-lhe que é uma tarefa individual e queixa-se de que ele pede demasiada ajuda e que deveria ser mais autónomo. Como responsável pela turma, T. escreve coisas para dizer ao professor quando este regressar. Olha para algumas crianças e diz-lhes para se calar, pois segundo ela estão a falar demasiado e demasiado alto. M. fica nervoso com o comportamento de T. pois todos do seu grupo já terminaram a tarefa e por isso ela não tem de se preocupar com essas questões. A um dado momento, M. sente-se zangada: “é o meu grupo e por isso eu sou responsável. Não nos podes dizer o que fazer, pois não?”. “sim, mas eu sou a responsável por todos!”, responde T. continua a apontar e diz a todos para se calarem. C. e P., dois capitães de grupo começam a desafiar-lhe. “isso não é o teu trabalho!”. T. diz que é pois é responsável e ela é que sabe. “Pois, mas não és! Tu ficaste em segundo nas eleições!” diz C. “sim, isso!”, diz P. quando o professor chega à sala, T. explica o que aconteceu.

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

Observações finais

A ideia de que a infância não é unitária pode aqui ser encontrada as crianças escolhem diferentes formas para participar, os graus dessa participação, podendo escolher estar presentes, sem participar diretamente na tomada de decisão. Torna-se difícil mapear uma base comum para as experiências de participação das crianças, uma vez que variam em intensidade, impacto e mesmo em níveis de envolvimento nos processos de tomada de decisão. Parece ser possível sugerir-se que, mesmo quando as crianças encontram dificuldades em tomar uma decisão ou quando sofrem desilusão no processo, numa determinada decisão que possa ser vista como injusta, a importância de terem mecanismos e estratégias que lhes permitam ter as vozes ouvidas, permanece como particularmente importante. Não se trata, assim, de ter todas as crianças, em todos os momentos de participação e a todo o momento. Em segundo lugar, para algumas crianças, estar perante grandes grupos causa vergonha e provoca relutância em participar. Para outros, formar uma opinião e tomar decisões torna-se um processo difícil, pela necessidade que sentem em assegurar terem tomado uma “boa decisão”. As ideias de interdependência (Cockburn,

1998) e da infância como fenómeno híbrido e complexo (Prout, 2005), colocando-a numa rede complexa de relações poderão permitir uma abordagem mais interessante na cidadania e participação das crianças. Neste sentido, encontraríamos uma ideia de cidadania em micro espaços e contextos específicos, tais como as escolas, o recreio, e os pares. Também em esferas privadas, as crianças co decidem com os pais alguns aspetos – o que vestir, tempo de TV... - mas não tanto outros - lugares onde ir, ir sozinho de bicicleta, obrigando-as a definir estratégias de alianças com adultos – sejam eles professores, pais, ou outros, para o resultado que pretendem alcançar.

Referências bibliográficas

- Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: ESE Paula Frassinetti
- Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge
- Cockburn, Tom (2005). Children as participative citizens: a radical pluralist case for 'child-friendly' public communication. *Journal of Social Sciences. Special Issue. n°9: 19:29*
- Cockburn, Tom (1999). 'Children, fools and mad men': children's relation to citizenship in Britain from Thomas Hobbes to Bernard Crick. *The School Field. volume X. number 3/4*
- Cockburn, Tom (1998). Children and citizenship in Britain. A case for a socially interdependent model of citizenship. *Childhood. vol. 5(1): 99:117*
- Cohen, Elizabeth (2005). Neither seen or heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies. vol. 9(2)_ 221:240*
- Comité Português para a UNICEF (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: UNICEF
- Hutchby, Ian ; Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competences: arenas of action*. London: Falmer Press. chapters I, 5, 9
- Invernizzi, Antonella; Milne, Brian (2005). Introduction: children's citizenship: a new discourse? *Journal of Social Sciences. Special Issue. n°9: 1:6*
- Jans, Marc (2004). Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. *Childhood. vol.11 (1): 27:44*
- Lee, Nick (2005). *Childhood and Human Value. Development, Separation and Separability*. London: Open University Press
- Lister, Ruth (2007). Why citizenship: where, when and how children?. *Theoretical Inquiries on Law. vol. 8, 693: 718*
- Marchi, Rita; Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). Radicalização da Infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da Infância crítica. *Configurações. N°4: 91:113*
- Marshall, T.H; Bottomore, Tom (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Classics, Pluto Press
- Percy-Smith, Barry; Thomas, Nigel (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge
- Plummer, Ken (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Seattle: University of Washington Press
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood*, London: Routledge
- Rayou, Patrick (1999). *La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : PUF
- Roche, Jeremy (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood. 6:4, 475:493*
- Sarmiento, Manuel Jacinto ; Abrunhosa, Albertina ; Soares, Natália Fernandes (2005). Participação infantil na organização escola. *Administração Escolar. n° 5: 72: 87*

- Sarmento, Manuel Jacinto ; Fernandes, Natália ; Tomás, Catarina (2006). Participação social e cidadania ativa das crianças. Rodrigues, David (2006), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 141:159
- Soares, Natália Fernandes; Tomás, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos. Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA
- Tomás, Catarina (2011). "Há muitos mundos no mundo". Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento
- Wyness, Michael (2006). *Childhood and Society*. London/NY: Palgrave-MacMillan
- Wyness, Michael; Harrison, Lisa; Buchanan, Ian (2004). Childhood, Politics and Ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*. 38:81, 81:99
- Zeijher, Helga (2003). Shaping daily life in urban environment. In Christensen, Pia; O'Brien, Margaret (2003) (org.). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London: Routledge Falmer Press, 66:81