

## **Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas**

---

*Catarina Tomás*

Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

### *Resumo:*

A importância da mediatização das sociedades em geral e do grupo da infância em particular, nas últimas décadas, colocam novos desafios à expansão da cidadania, nomeadamente a inclusão das crianças. Isto deve-se em parte aos paradigmas, às imagens e às concepções de infância que ainda vigoram no espaço-tempo da globalização. Defende-se, neste artigo, a promoção de um novo paradigma que considere a participação das crianças e uma concepção de cidadania activa e crítica que concebe as crianças e jovens como actores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma e real plena participação, em todas as esferas da vida social. A análise e a discussão fazem-se a partir de um quadro teórico ancorado na Sociologia da Infância.

### *Palavras-chave:*

Infância; Cidadania; Participação.

### **Crianças e o espaço-tempo: que relação?**

A modernidade caracteriza-se por uma experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros com possibilidades e riscos partilhados e de uma intensa complexidade.

Muitos dos processos que se analisam viram-se impulsionados e reforçados pela existência de um espaço mediático que visa a distribuição global das imagens e da informação. A reconstrução mediática do social merece muita atenção uma vez que chega a todo o lado, através da televisão, rádio, jornais,

internet, telemóveis de terceira e quarta geração e, assim, “os limites da capacidade de transformação social da nossa realidade quotidiana por parte de ditos meios tornam-se difíceis de imaginar” (Tejerina, 2003: 15). A consequência mais relevante deste fenómeno é a sua capacidade de modificação das nossas categorias de tempo e espaço com e pelas quais ordenamos a nossa experiência. Decisivamente, uma das transformações mais frequentemente associadas aos processos de globalização é a *compressão tempo-espaço*, ou seja, o processo social através do qual os fenómenos se aceleram e se difundem pelo globo, através de uma redução do tempo e de um “encolhimento” do espaço. Contudo, este processo não acontece de maneira linear, gradual ou contínua, mas através de saltos curtos e intensos, provocados por uma sobre-acumulação capitalista, o que origina uma mudança rápida e um aumento da incerteza (Harvey, 1989).

Para Santos (2001), existem três classes e grupos neste processo de compressão tempo-espaço: 1) a classe capitalista global, os que controlam (por exemplo executivos das empresas multinacionais), 2) os subordinados (por exemplo trabalhadores migrantes e os refugiados) e 3) os que contribuem para a globalização mas permanecem prisioneiros do seu tempo-espaço local. Podemos aqui integrar como exemplo milhões de crianças que contribuem para uma cultura mundial de consumo, mas permanecem, provavelmente para o resto das suas vidas, nos seus espaços vivenciais e quotidianos, como as suas ruas, aldeias ou cidades, *children out of space* (Lee, 2001).

A infância é, assim, perspectivada como espaço-tempo, ou seja, o tempo da infância é simultaneamente a “convocação de um espaço específico que confere materialidade próprias às relações sociais que nele têm lugar” (Santos, 1988).

### **Paradigmas, imagens e concepções da infância: da cultura de sujeição à cultura de participação**

A infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, aquilo que Casas denomina pelos *ainda-não* (1992). A infância, como a temos vindo a caracterizar, surge caracterizada por traços de negatividade: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (Sarmiento, 2000).

A emoção associada à experiência com crianças leva-nos, em alguns casos, a adoptar discursos e atitudes que as identificam como uma realidade abstracta formada por objectos de pertença, seres que ainda são incapazes, sujeitos às normas estabelecidas e alheios nas suas capacidades para desfrutar dos atributos de cidadania. A infância é ainda perspectivada dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem protecção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos

experiência, em comparação com os adultos. A protecção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais.

Podemos afirmar que as crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004), o que se traduziu posteriormente em práticas de governação, em políticas públicas, na identidade e representações das crianças como grupo social, aspectos integrantes de concepções de infância que oscilam entre as concepções liberais e familialistas. Estas concepções consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família<sup>1</sup> e reflectem políticas proteccionistas, conduzidas predominantemente na ausência da participação das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças. Para além deste quadro, surge também um outro limite, o da manipulação das crianças e da infância para atingir determinados objectivos.

A menorização e paternalismo são observáveis nos seus efeitos sobre os quotidianos infantis, que continuam, em grande medida, a ser caracterizados pela ausência de “voz” e acção da parte da criança, moldados pela acção do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz do “melhor interesse da criança”.

A infância e as crianças são influenciadas por este complexo sistema de compreensões. Contudo, podemos afirmar que não há nenhum elemento na e da infância que não se possa predicar de igual modo aos restantes seres humanos. Assim, podemos afirmar que a mudança do paradigma de controlo e de negatividade para com as crianças para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos, não só é necessária mas é urgente, para a criação e implementação de um tempo onde as crianças sejam consideradas cidadãs activas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito. Jenks (1993) contribuiu para a compreensão da complexidade que encerra o reconhecimento das crianças como cidadãos, através da conceptualização da infância em quatro tempos, especificados adiante.

A concretização de uma infância cidadã apresenta-se como uma imperiosa necessidade, mas também como uma laboriosa tarefa, na medida em que, para além de outros constrangimentos, não podemos esquecer que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, varia muito quer de sociedade para sociedade quer dentro de uma mesma comunidade ou mesmo dentro de uma mesma família. Por conseguinte, podemos afirmar a existência não de uma única infância mas de infâncias, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana deste grupo social e geracional. São infâncias com diferentes lógicas, por exemplo: crianças de rua, crianças trabalhadoras, crianças exploradas sexualmente; são lógicas paradoxais,

lógicas com outros sentidos e com diferentes significações que reafirmam o pressuposto das várias infâncias que têm que ser pensadas com outras categorias de análise e outros pressupostos metodológicos e analíticos.

Além disso, não podemos esquecer que a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. No fundo, trata-se de considerar a socialização como um processo dinâmico e dual.

É fundamental, por consequência, atender às múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças entre si e com os adultos.

Foi precisamente a crítica da concepção da infância “considerada como um simples objecto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (Sirota, 2001: 7) que agregou a generalidade dos sociólogos da infância, na ideia de as crianças como indivíduos activos na construção das culturas infantis e nas culturas do mundo adulto, na valorização das suas acções e perspectivas, como meios indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria ou grupo social. Como afirma Sarmento:

o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças (2004b:10).

Em suma, podemos afirmar que o indivíduo “socializa-se ao mesmo tempo que é socializado, constrói-se a si próprio na medida em que é construído pelos outros” (Javeau, 1998:167). Mesmo prevalecendo uma dialéctica do controlo dos adultos sobre as crianças, estas têm um espaço de resistência e de acção.

### **A invisibilidade da Infância: alguns factores explicativos**

As diferentes imagens de infância que a história nos tem deixado permitem-nos caracterizar as vidas de crianças em diferentes espaços e períodos históricos e mostram também a forma como adultos e crianças continuamente constroem e reconstróem as suas percepções acerca da infância; suscitam também a necessidade de desconstruir e combater muitos desses pressupostos por serem limitativos e excludentes.

Na modernidade ocidental, actualmente, reciclam-se velhos-novos paradigmas e imagens da infância<sup>2</sup>, que é importante conhecer e caracterizar porque são responsáveis pelo processo de invisibilidade das crianças e da sua realidade

social. Apesar de não serem divisões simbólicas estanques, são dispositivos de interpretação que se revelam no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. É preciso ter em conta os factores de heterogeneidade que geram essas divisões.

Podemos sintetizar esses paradigmas nos seguintes traços:

### **1. Paradigma do Paternalismo, da Propriedade e da Domesticação**

Na história ocidental encontramos a posição subalterna das crianças em relação ao poder dos adultos. O patriarcado é uma forma de poder privilegiada do espaço doméstico, revendo-se no conjunto de relações sociais desiguais entre marido e mulher e/ou companheiros, entre estes e os filhos e entre parentes; esta forma de poder é ainda prevalecte nas nossas sociedades. Se o conceito de patriarcado se aplica às trocas desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres, adoptamos aqui o termo paternalismo como sendo o conjunto de trocas desiguais entre mais velhos e mais novos – a questão geracional – estando os segundos em desvantagem face aos primeiros. Esta definição, contudo, não se limita às interacções entre alguém mais velho e alguém mais novo, porque entre dois sujeitos com a mesma idade pode-se estabelecer uma relação deste tipo: *lógica da relação de diferenciação desigual*<sup>3</sup> (Correia, 1999).

Observando a sociedade portuguesa, podemos caracterizá-la como um contexto saturado de paternalismo que se exerce de forma intensa e frequente no quotidiano das crianças. Regra geral, os adultos têm muita resistência em abandonar a representação dominante que têm sobre as crianças (percepcionadas como seres psicológica e fisicamente imaturos, socialmente incompetentes e culturalmente ignorantes) e em aceitar o seu estatuto de actores sociais com plenos direitos de cidadania (Vilarinho, 2004).

Esse tipo de relações sociais que se estabelecem, de paternalismos intensos e diversificados vividos por adultos e crianças, prolongam-se, reproduzem-se ou reinventam-se em interacções sociais, que vão desde as práticas mais quotidianas até às práticas futuras. Como defende Giddens, “o uso do poder não caracteriza tipos específicos de conduta, mas toda a acção, e o poder não é em si mesmo um recurso. Os recursos são veículos através dos quais o poder é exercido” (1989: 12). O poder é transversal tanto nos aspectos macro como nos aspectos mais micro sociais, e é exercido com vários graus de hierarquia, logo de intensidade, até mesmo aquele que nos parece mais simples e quase invisível.

Os diálogos que se estabelecem entre adultos e crianças caracterizam-se, na maioria das vezes, pela sua desigualdade entre subjectividades que interagem em condições (sobre)determinadas de negociação de sentido. A base desigual assenta sobretudo na ideia de que o discurso da criança se baseia no senso

comum, na falta de experiência, incompletude e desorganização *versus* o discurso dos adultos, cujas ideias são supostamente as verdadeiras, complexas, (quase) científicas e organizadas.

Este paradigma do paternalismo (que é de negatividade) corresponde ao primeiro tempo da conceptualização da infância realizada por Jenks (1993): as crianças são consideradas como posse dos pais ou adultos responsáveis e não têm qualquer direito independente deles, elas são meros objectos nas mãos dos adultos, os quais têm um poder sem limites relativamente à forma de as educar (ou adestrar), com base na disciplina, obediência, subordinação. Para tal, podem recorrer ao uso da força física e da punição para promover tais competências, legitimando tais atitudes na dependência biológica e na imaturidade das crianças<sup>4</sup>, uma vez que a representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que as educa.

Neste contexto, anunciar direitos de participação é uma tarefa quase impossível, na medida em que nem os mais básicos direitos de protecção são acautelados. De facto, o paternalismo tende a instaurar um contexto onde as crianças não são tratadas como cidadãs.

Em suma, podemos afirmar que estamos perante a imagem da criança irresponsável e imatura, a imagem de *criança imanente* (James *et al.*, 1998), que se funda no direito de ser “guiada”. Esta imagem encontra os seus fundamentos na tradição kantiana que considera a razão como a faculdade humana mais importante, a base da participação e dos direitos. Assim sendo, como as crianças estão ausentes porque são incompetentes, moral e intelectualmente.

## 2. Paradigma da Protecção e do Controlo

Este paradigma considera a criança como um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida. Corresponde ao segundo tempo da conceptualização da infância realizada por Jenks (1993), que postula: as crianças são concebidas como sujeitos que precisam da protecção dos adultos, sendo-lhe reconhecidos direitos básicos de provisão e protecção; estão, contudo, dependentes da boa vontade dos adultos. Muitos autores denominam esta perspectiva de adultocentrismo, que é, segundo Vilarinho:

um obstáculo à explicação sociológica da realidade da infância. Este, ainda que possa ser alimentado por conhecimentos científicos, permanece largamente impregnado de crenças e de “opiniões” (...), impede que se olhe a criança como actor social e promove políticas condicionadas aos interesses de outras gerações” (2004, p. 208).

O colectivo dos adultos controla as crianças, não só na escola mas em vários contextos institucionais, relativamente ao tempo, espaço e interacção entre as crianças e entre elas e os adultos. Para Devine (2002), a teoria do poder é central na análise dos direitos das crianças e da temática da cidadania, nomeadamente para defender a tese de que as crianças ocupam uma posição subalterna na escola e de como isso pode ser alargado a contextos mais amplos. A principal consequência é a negativa construção e a representação que têm de si mesmas como seres não participativos.

### 3. Paradigma da Periculosidade

É herdado da Filosofia e da Teologia do século XVII, com raízes no pensamento de Santo Agostinho (354-430), que elaborou uma imagem dramática da infância: “assim que nasce, a criança torna-se símbolo da força do mal, é um ser imperfeito, acabrunhado pelo peso do pecado original” (*cit in* Badinter, s/d, p. 51) - a *criança má* (James *et al.*, 1998), que tem uma potencialidade permanente para o mal.

Na actualidade traduz-se no alarmismo, sobretudo por parte da comunicação social<sup>5</sup>, de sobrevalorizar comportamentos desviantes protagonizados por crianças e jovens ou aludir constantemente ao aumento da delinquência e criminalidade juvenis. Estes ímpetus sensacionalistas contribuem para que o estigma social atinja as crianças e as suas famílias, às vezes de forma irremediável. São imagens desenhadas com repertórios com interesses específicos, de estímulo visual, que são simultaneamente confusas e mundanas e, paradoxalmente efémeras e persistentes; o que se vê é assumido como verdadeiro e garantido.

Este paradigma traduz-se também na mudança de orientação em termos jurídico-legais: parte-se de um sistema de protecção e adopta-se um modelo de justiça, mais (re)penalizador para as crianças com a criação, como no caso de Portugal, de regimes fechados para os jovens (Lei Tutelar Educativa, Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, que entrou em vigor a 1 de Janeiro de 2001).

Também neste paradigma os direitos de participação da infância ou são limitados ou não são garantidos pelos colectivos adultos (exemplo: o direito de audição dos menores nos tribunais portugueses nem sempre é garantido<sup>6</sup>).

Podemos afirmar que se trata de uma visão colonizadora face à infância, já que a criança é considerada como um receptor passivo, uma realidade social que se caracteriza pela sua dependência face a outros colectivos, o que limita o desenvolvimento da ideia de participação das crianças.



#### 4. Paradigma da biologização, genetização e medicalização

As teorias dos estádios de desenvolvimento infantil têm vindo a ser designadas de opressivas e confusas, por causa da forma como são utilizadas para julgar, controlar e denegrir as crianças; esta é a imagem da *criança naturalmente desenvolvida* (James *et al.*, 1998). Noções rígidas de vida ou de desenvolvimento cabem no mesmo paradigma, tal como o racismo, apesar das diferentes consequências sociais das concepções: em vez de se responsabilizar a cor de pele, a idade é apontada como elemento diferenciador, sem considerar o contexto. Estamos diante de um essencialismo genético, que é uma forma reducionista de tentar explicar os fenómenos apenas do ponto de vista biológico ou genético. Há posições opostas quando se aborda a questão da genética: por um lado, os que acreditam na genética como um caminho para detecção e prevenção de doenças, por exemplo; por outro, os que vêem nos avanços genéticos uma ameaça à identidade humana e o caminho para novas formas de eugenismo. São várias as manifestações deste processo: as explicações biológicas e genéticas para os comportamentos delinquentes (Flores, 2002), os problemas escolares e o fenómeno da medicalização das crianças (por exemplo o insucesso escolar tem vindo, nos últimos anos, a ser considerado como um fenómeno que exige também intervenção médico-pedopsiquiátrica: intervenção face à dislexia, hiperactividade, etc.), e não como um fenómeno eminentemente social.

Os pressupostos de que o comportamento é explicado pelos genes e pela biologia ressurgiram nos últimos anos com grande força, o que, na sua relação com a infância, deu origem ao desenvolvimento da ideia da *biologização da infância*. Estas ideias desencadearam discussões na área da sociobiologia<sup>7</sup>, a partir do trabalho de Edward Wilson, *Sociobiologia: A Nova Síntese* (1975), que atribuía aos genes a base das formações sociais. O paradigma de organização social humana sublinha a ideia de um determinismo genético (genocultura), extinguido, desta forma, qualquer possibilidade de iniciativa humana para alterar o meio.

Há evoluções mais recentes, desde as que dão conta dos genes que diferenciam os gémeos (Fraga *et al.*, 2005) até à discussão sobre o Projecto sobre a Diversidade do Genoma Humano (HGDP)<sup>8</sup>. Num congresso internacional de bioética<sup>9</sup>, em 1996, um cientista, ao explicar o referido projecto, teria afirmado que seria possível dizer aos povos pesquisados qual seria a sua “verdadeira” identidade, atitude que originou por parte dos grupos indígenas, por exemplo, uma contestação violenta.

Considerar a infância enquanto construção social não significa excluir os fenómenos biológicos, mas apenas considerar que as definições colectivas são o resultado de processos sociais e discursivos.



Prout (2005) defende que a influência do darwinismo sobre os estudos da infância (Pediatria e Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo) aconteceu sobretudo a partir do final do século XIX, até as últimas décadas do século XX, quando cedeu lugar ao primado do social. Afirmo que actualmente a oposição entre biologia e sociedade reforça os dualismos<sup>10</sup> que vêm marcando negativamente os estudos sobre a infância.

São vários os desafios que se colocam ao estudo da infância e que têm implicações nas imagens das crianças, como por exemplo, as novas tecnologias reprodutivas e a sua relação com os direitos da criança, os princípios éticos e as dimensões sociopolíticas e culturais.

Dadas as características associadas aos paradigmas anteriormente explicados, podemos afirmar que há tensões e obstáculos que se apresentam, actualmente, ao desenvolvimento de uma lógica emancipatória da cidadania activa com ênfase na autonomia dos sujeitos sociais, em detrimento de uma lógica regulatória com ênfase na sua heteronomia (Correia, 1999).

A partir da diversidade dos quatro paradigmas apresentados, abstractos, universais e mecanicistas poderemos pensar em formas concretas, particulares e contingentes de teorização para o estudo da infância, na (re)invenção de um paradigma que considere as crianças actores participativos na sociedade.

Defendemos, neste contexto, o paradigma da participação infantil, o paradigma que combata e ultrapasse a ideia de negatividade e de paternalismo e defenda o pleno reconhecimento social da criança. Participação e cidadania dizem respeito à forma como as crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática das suas vidas. A concretização desses pressupostos pressupõe que as crianças compreendam e dominem o processo em que estão inseridos. É necessária uma organização colectiva dos actores, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de reportórios de acção para a concretização desses princípios, o que também pressupõe o diálogo com os poderes públicos.

É também importante reconceptualizar o conceito de infância numa perspectiva cultural, uma vez que a literatura das ciências sociais e ciências da educação sobre a história da infância foi elaborada a partir da realidade ocidental, que construiu uma matriz etnocêntrica nas conceptualizações sobre a questão.

Como qualquer outro colectivo social, a infância terá que receber, por parte das instituições sociais, respostas concretas às suas necessidades, estabelecendo-se o compromisso real da sua efectiva participação, condição para que os seus direitos e deveres sejam efectivamente reconhecidos e se transformem em práticas sociais. A participação infantil tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem.

## Reflexividades emergentes

A cidadania converteu-se, nas últimas décadas, numa questão central da organização das sociedades contemporâneas e numa das questões mais debatidas, sobretudo quando alguns dos direitos adquiridos estão a ser postos em causa, como os direitos do trabalho e os direitos das crianças.

As crianças e os adultos que com elas defendem os seus direitos, reivindicam o *direito a ter direitos*, na terminologia de Hannah Arendt (1994), considerando que os direitos têm que ser solicitados, sobretudo num espaço-tempo onde a exclusão avança e a procura da reinvenção de uma nova cidadania é fundamental, o que questiona um ordenamento pré-determinado.

Um dos aspectos em que a maioria dos investigadores está de acordo é a necessidade de rever as fórmulas tradicionais utilizadas até à data para entender a questão da cidadania. Os princípios clássicos sobre os quais se apoiavam os velhos conceitos de cidadão e cidadania revelam-se cada vez mais inadequados quando nos enfrentamos com determinadas situações<sup>11</sup>. São razões explicativas para o renascimento do interesse pela cidadania<sup>12</sup>: as mudanças na cidadania Estado-Nação, provocadas sobretudo pela migração transnacional e pelo multiculturalismo; a vaga transnacional de democratização; o desmantelamento conflitual de estados multinacionais e o espectro da violência etnonacionalista; o projecto transnacional da cidadania europeia; as alterações na estrutura das desigualdades sociais; o desemprego jovem e o desemprego de longa duração; o aumento das famílias monoparentais e as dificuldades do Estado-Nação em impor a sua influência em amplas esferas da vida pública. É um facto o enfraquecimento do poder hegemónico do Estado-Nação, como entidade de referência da paisagem regulatória e institucional e enquanto unidade privilegiada de iniciativa económica, social e política, apesar de ser no campo da economia que a transnacionalização da regulação estatal adquire uma maior proeminência. Inclusive a nível internacional, as organizações estão orientadas e assumem, cada vez mais, estratégias que frisam “as responsabilidades individuais na segurança dos riscos acrescidos e das incertezas da globalização em vez de acentuarem as responsabilidades governamentais na redução desses riscos, na universalização da protecção social e na regulação da economias” (Deacon, 1998 *cit in* Hespanha, 2001, p. 176).

Estas e outras razões aliam a si a ideia de uma multiplicidade de cidadanias que coexistem num mesmo espaço, apesar da concepção e vigência de uma ideia de cidadania hegemónica, ideia que contraria (ou combate até) a concepção propagada na modernidade europeia de igualar todos os homens sob a denominação abstracta de cidadão.

Contudo, há um espaço onde os velhos conceitos estão a ser postos em causa: os sujeitos de cidadania. Tradicionalmente, o cidadão por excelência era o varão adulto, homem e branco, de tal forma que as mulheres, escravos e sobretudo os jovens e ainda mais as crianças não eram considerados como tal. De acordo com as críticas feministas, este tem sido um conceito estrito e limitado a um único grupo social. Nestes casos, poder-se-ia falar em cidadania por delegação; noutros, de *cidadãos em projecto ou embrionários ou cidadãos aprendizes*, mas em nenhum caso de colectivos aos quais se reconhece e se potencia o seu estatuto de membros plenos da comunidade e da sociedade.

A crescente importância que nas nossas sociedades adquiriram as dinâmicas relacionadas com a incorporação das novas gerações na vida social obriga a repensar um conceito de cidadania, que foi antecedido pelo debate sobre o desenvolvimento da cidadania protagonizada pelas feministas e por movimentos anti-racistas. Se as mulheres, de facto, conquistaram alguns espaços, as crianças continuam a ser excluídas do espaço público.

A emergência de novas ou renovadas cidadanias anuncia a crise de um modelo que vai esgotando as possibilidades de adaptação aos processos de transformação de uma cidadania definida exclusivamente em torno de determinadas categorias: homem, trabalho, nação, público. O conceito de cidadania estabelece, tradicionalmente, fronteiras e margens entre sociedades e grupos. Segundo Pais:

Uns são enquadrados (os “incluídos”), outros desenquadrados (os excluídos, os marginais). Mas as margens são definidas a partir do centro, isto é, valores que são próprios de “nós” (os enquadrados) por contraposição a “eles” (os excluídos). Evidentemente que há uma cidadania de *direitos estabelecidos* que, legitimamente, são olhados como estáveis, consensuais, constantes. (...) Mas há também uma cidadania de *novos direitos conquistados*, cuja premência é justificada pelas circunstâncias ou necessidades mutáveis da vida. Neste caso podemos falar de uma cidadania inovadoramente participada (2005: 57).

A ideia hegemónica nas sociedades neoliberais tem sido a da substituição do conceito de cidadão pelo de consumidor e “o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência” (Santos, 2001: 40), ou seja, são frequentes os equívocos quando se discute a questão da cidadania e um dos mais comuns é conceber a cidadania como um modelo de mercados de liberdades, estritamente económicas.

Para combater este processo teremos que considerar que a cidadania não é uma categoria homogénea, neutra e totalizante mas heterogénea, aneutral (nem todos os indivíduos se encontram numa situação de igualdade apenas porque assim está escrito e definido), diversa e mutável, no tempo e no espaço, e assumindo diferentes formas e enfoques.

Em suma, estamos a reforçar a ideia de que vivemos num tempo em que é preciso reivindicar, lutar e insistir num conceito de cidadania multidimensional e multicultural, que inclua os direitos civis, políticos, sociais e outros grupos sociais.

As novas condições de cidadania não podem resolver-se com um tratamento jurídico puramente normativo, nem mediante um tratamento dedutivo a partir de um conceito pré-existente da cidadania e do cidadão.

No que se refere à infância, podemos afirmar que para um projecto de cidadania que considere as crianças cidadãs será necessário, entre outras características:

- a) Que não sejam vistas como “um problema” ou “estando em problemas”, ou seja, privilegiar um enfoque positivo na forma de considerar as crianças e compreender a infância;
- b) Centrar-se nas acções presentes das crianças de forma a evitar a linguagem do “futuro”, ou seja, promover a ideia da legitimidade das suas contribuições, positivas e/ou negativas, nas suas relações quotidianas, no presente;
- c) Respeitar os direitos da criança, porque somente através de uma cultura de respeito pelas crianças enquanto sujeitos de direitos se poderá desenvolver atitudes e práticas consentâneas com a ideia e a promoção de uma cidadania da infância;
- d) Ouvir as crianças de forma apropriada, o que envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999, p. 486).

O exercício da cidadania deve poder também expressar-se no poder inventivo das margens (Pais, 2005), neste caso das crianças. Segundo Roche:

estar implicado numa prática com crianças e adolescentes na qual lhes é dada informação adequada, na qual podem expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca do assunto em questão num tempo e espaço adequado, na qual as várias possibilidades de acção são plenamente exploradas por eles e na qual as suas perspectivas, independentemente da sua origem social ou localização, são ouvidas e tratadas seriamente, serão utilizadas na transformação da experiência de crianças e de profissionais (1997, p. 57).

E quem suporta as consequências de não ouvir as crianças? São e serão sempre as crianças a suportar tais custos. Acrescentaríamos que, para além dos custos para o grupo da infância, anos sem experiência de participação serão pouco para lidar com as responsabilidades de cidadania democrática.

O facto de ainda não ser clara a indispensabilidade de considerar as crianças como cidadãos por direito próprio tende a ser explicado, como se defendeu ao longo do texto, com base em características inerentemente associadas ao

factor idade, como a imaturidade e vulnerabilidade, ou seja, um conjunto de características bio-psicológicas que não outorgam à criança o conjunto de competências que os adultos consideram necessárias para o exercício da cidadania.

Ser cidadão significa estar presente, reivindicar participação nos processos sociais e políticos da comunidade. Cidadão é aquele que assume esse estatuto em todas as esferas da vida social, ou seja, no bairro onde reside, na empresa ou estabelecimento onde trabalha e na escola. A aquisição de comportamentos cívicos é uma questão que não é nem inata nem de doutrinação, mas algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia praticando-a. Não pode existir cidadania participativa sem socialização democrática.

A aprendizagem da cidadania, mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, as investigações científicas, etc. Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como actores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social.

Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação por parte dos actores sociais dessas práticas. Isto implica participação activa nos processos públicos, ter acesso às informações e conhecimentos necessários à participação cidadã, ter formação, adquirir conhecimentos e saberes sobre direitos, participação, cidadania e democracia.

Só assim poderemos dar um passo adiante na formação de cidadãos activos e implicados. A indispensabilidade de uma concepção de cidadania dinâmica, em transformação e com uma forte componente reflexividade e crítica.

Desta forma, poder-se-ão combater paradigmas, teses, concepções e posturas adultocêntricas que não valorizam o que as crianças dizem e fazem. Este combate e esta discussão inserem-se num debate mais amplo.

Combater uma noção de cidadania assistida – o modelo hegemónico onde apenas se reconhece indivíduos com interesses, com uma forte presença do mercado e uma presença mínima do estado – e promover uma cidadania emancipatória, ou seja, a cidadania considerada como emancipação dos sujeitos socialmente construídos, onde pessoas e grupos não são considerados beneficiários, utentes permanentes de programas e projectos de intervenção

assistencialista: trata-se de uma proposta socialmente inclusiva para as crianças, em que elas fazem parte do diálogo e faz-se pela mobilização social, por um processo de aprendizagem social.

## Notas

<sup>1</sup> Com a variante neo-liberal, que consiste em delegar na família o poder de escolha no mercado de serviços e instituições, as repostas consideradas desejáveis para a viabilização dos seus deveres educativos. Verifica-se, assim, uma privatização crescente de serviços públicos e da transferência de competências e de recursos do Estado para o sector privado.

<sup>2</sup> James, Jenks e Prout (1998, p. 3-34) identificam um conjunto de imagens sociais da infância, dividindo em dois períodos distintos a formação dessas imagens, que não correspondem a categorizações históricas estanques ou em trânsito, mas que coexistem e se sobrepõem em diferentes espaços-tempos: *criança pré-sociológica* (crianças consideradas como entidades abstractas) e *criança sociológica* (produções contemporâneas resultantes de um juízo interpretativo a partir da análise das ciências sociais), as primeiras com maior espessura histórica e maior influência social (Sarmiento, 2006). As imagens propostas pelos autores como *imagens da criança pré-sociológica* são as seguintes: a *criança má*, a *criança inocente*, a *criança imanente*, a *criança naturalmente desenvolvida* e a *criança inconsciente*.

<sup>3</sup> Correia (1999) identifica sete códigos de subordinação numa relação paternalista: sujeito incapaz; sujeito que precisa de ser substituído; sujeito indefeso e frágil; sujeito colonizado afectivamente; sujeito que constrói argumentos com base numa autoridade exterior; sujeito tribal; sujeito a quem é preciso dizer o que é certo e o que é incorrecto, o que pode e não pode fazer na vida.

<sup>4</sup> O Comité Europeu dos Direitos Sociais do Conselho da Europa condenou em Maio deste ano, por unanimidade, o Estado português por violação do artigo da Carta Social Europeia que consagra o direito das crianças à protecção social, legal e económica. Na origem da decisão está uma sentença do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) que, no ano passado, considerou “lícitos” e “aceitáveis” alguns castigos aplicados a crianças deficientes num lar em Setúbal.

<sup>5</sup> Os primeiros estudos que exploraram as representações sociais da infância na cultura ocidental foram os de Chombart de Lowe, em 1971 (*cit in Casas, 2002*). A infância como o mundo imaginativo construído pelos adultos. Os mitos sobre a natureza da infância presentes nos meios de comunicação social. Sobre a construção social das crianças produzida pelo jornalismo em Portugal cf. Ponte (2002).

<sup>6</sup> Pode dizer-se que o sistema de justiça criminal juvenil ilustra claramente o dilema de se tentar proteger os direitos e as liberdades civis de uma criança ou jovem e de, ao mesmo tempo, se exercer o paternalismo e protegê-los do seu próprio comportamento, com as inevitáveis consequências sociais. E, no respeitante ao sistema judiciário, “as crianças são duplamente lesadas. São-lhes negados muitos dos direitos e privilégios reconhecidos às crianças pelo direito civil, e não beneficiam dos mesmos direitos que os

adultos em iguais circunstâncias”, afirma Barry Anderson, um advogado dirigente da secção de delinquência juvenil da Associação Nacional para a Protecção e Reinserção de Delinquentes do Reino Unido.” (UNICEF, 1996:39).

<sup>7</sup> Nos departamentos de biologia das universidades norte-americanas esta área é bastante popularizada. A denominada moderna síntese evolucionista das décadas de 30 e 40 do século XX unificou a teoria darwiniana e a genética mendeliana. A genética tornar-se-ia, desta forma, um dos campos mais dinâmicos da biologia evolutiva. Com a descoberta da estrutura do Ácido Desoxirribonucleico (ADN), em 1953, a chamada “nova genética” é inaugurada, trazendo novos dilemas e discussões a respeito da natureza do comportamento humano e levando a alguns determinismos biológicos, tais como a sociobiologia.

<sup>8</sup> No início da década de 1990, o geneticista italiano Luici Cavalli-Sforza apresentou um projecto científico: construir uma grande colecção de ADN de populações das mais diversas partes do mundo para a realização de estudos comparativos sobre variabilidade genética. Uma das justificativas do *Human Genome Diversity Project* seria o combate ao racismo e ao etnocentrismo, já que demonstraria as afinidades genéticas entre os mais diversos grupos culturais. Para saber mais sobre o Projecto cf. <http://www.stanford.edu/group/morrinst/hgdp.html> (último acesso em 17 de Junho de 2006).

<sup>9</sup> Para saber mais sobre a historia de factos relevantes em genética cf. <http://www.ufrgs.br/bioetica/crogen.htm> (último acesso em 12 de Junho de 2006).

<sup>10</sup> Segundo Prout (2005), as dicotomias que mais marcaram os novos estudos sociais da infância foram: estrutura *versus* agência, indivíduo *versus* sociedade, ser *versus* tornar-se [*being versus becoming*]. O autor propõe a superação desses dualismos, através do conceito de Bobbio de *meio incluído*, como um espaço que comporta os dois lados de uma mesma moeda.

<sup>11</sup> Não pretendemos entrar em detalhes explicativos destas situações, assim como dos factores explicativos para as mudanças que ocorreram nas últimas décadas. Para uma análise mais profunda destes fenómenos, cf. Santos (2001) e Hespanha (2001).

<sup>12</sup> O ano 2005 foi designado o Ano Europeu da Cidadania através da Educação.

## Bibliografia

- Arendt, Hannah. *Condition de l'homme moderne*. Paris: Ed. Calmann-Lévy, 1994.
- Badinter, Elisabeth. *O Amor Incerto, História do Amor Maternal (Do séc. XVII ao séc. XX)*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, Lda, s/d.
- Casas, Ferran. Las representaciones sociales de las necesidades de los niños y las niñas. *Anuario de Psicología*, n. 53, 1992.
- Correia, André. Cidadania e Paternalismo na Escola, *Colóquio Comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica das Ciências Sociais “Sociedade, Cultura e Política no fim do século, A Reivenção da Teoria Crítica”*. Coimbra: CES, 1999.
- Devine, Dympna (2002), Children’s Citizenship and the Structuring of Adult-Child Relations in the Primary School, *Childhood*, n. 9 (3), 2002.



- Flores, Renato (2002). Biology in the violence. *Ciênc. saúde coletiva*, n. 7(1), 2002.
- Fraga, Mario *et al.* Epigenetic differences arise during the lifetime of monozygotic twins. *PNAS*, n. 102(30), 2005.
- Giddens, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989
- Harvey, David. *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell, 1989.
- Hespanha, Pedro. Mal-estar e risco social num mundo globalizado, Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- James, Allison e Prout, Alan. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: The Falmer Press, 1990.
- Javeau, Claude. *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora, 1988.
- Jenks, Chris. *Children's rights, a participative exercise for learning about children's rights in England and Wales*. Londres: Longman, 1993.
- Lee, Nick. *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertain*. Maidenhead: Open University Press, 2001.
- Pais, José Machado. Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, 2005.
- Pinto, Manuel. *Educar Para a Comunicação*, Lisboa: GEP-ME, 1998.
- Ponte, Cristina. Cobertura Jornalística da Infância: Definindo a Criança Internacional. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 38, 2002.
- Prout, Alan. *The future of childhood*, New York/London, Routledge Falmer, 2005.
- Roche, Jeremy. Children, Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, n. 4(6), 1999.
- Santos, Boaventura de Sousa (1988). Uma cartografia simbólica das representações sociais: O caso do Direito. *Crítica das Ciências Sociais*, n. 24, 1988.
- (org.). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.
- (org.). (2001), Os processos de globalização. In *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- Sarmiento, Manuel. Os Múltiplos Trabalhos da Infância. In *Straight to the Point: Should we boycott companies relying on child labour?*. Braga: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 2000.
- Reinvenção do ofício de aluno, em Rui Canário; Filomena Matos e Rui Trindade (org.), *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições, 2004.
- As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa, 2004b.
- Sirota, Réginne. Emergência de uma Sociologia da Infância, Evolução do Objecto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, 2001.
- Tejerina, Benjamin. Multiculturalismo, Movilizacion Social y procesós de Construcción de la Identidad en el Contexto de la Globalización. *Oficinas do CES*, 2003.
- Unicef. *O Progresso das Nações*. Nova Iorque: Unicef, 1996.
- Vilarinho, Emília. As Crianças e os (Des)Caminhos e Desafios das Políticas Educativas para a Infância em Portugal. In *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004.