

Desenvolvimento Comunitário: das Teorias às Práticas

**Turismo, Ambiente e Práticas Educativas
em São Tomé e Príncipe**

ORGANIZADORES

Brígida Rocha Brito (Coord.)

Nuno Alarcão

Joana Marques

Ficha Técnica

Título: Desenvolvimento Comunitário: das teorias às práticas
Turismo, Ambiente e Práticas Educativas em São Tomé e Príncipe

Organizadores: Brígida Rocha Brito (Coord.); Nuno Alarcão; Joana Marques

Colaboração: Joaquim Pinto; Bastien Loloum; Ana Sofia Alarcão; Fernanda Alvim

Autores: Adelina Pinto, Ana Cristina Palos, Ana Cristina Silva, Antónia Barreto, António Guedes, António Martelo, António Rodrigues, Araceli Serantes Pazos, Arlindo de Carvalho, Bastien Loloum, Brígida Rocha Brito, Bruno Silva, Carlos Vales, Céu Teiga, Cláudia Silva, Conceição Afonso, Danilo Barbero, Drausio Annunziato, Eleutério da Assunção, Eugénia Gonçalo, Eva Vidal, F. Veloso-Gomes, Germán Vargas, Irene Nunes, Isabel Rodrigues, Isaura Carvalho, Ivanete Nardi, Joana Marques, João Martins, Joaquim Ramos Pinto, Jorge de Carvalho, Jorge Bom Jesus, Luís Mário Almeida, Luís Moita, Manuela Cardoso, Márcia Moreno, Marcela Sobral, Mariana Roldão Cruz, Maria Teresa Andresen, Mariana Carvalho, Mário Freitas, Miguel Silveira, Nora Rizzo, Nuno Alarcão, Pablo Meira, Pedro Morais, Pedro Teiga, Rafael Branco, Raquel Lopes, Rogério Roque Amaro, Rosa Madeira, Vítor Reis, Xavier Muñoz y Torrent, Yossene Santiago

Revisão: Equipa do Projecto PTDC/AFR/69094/2006, Centro de Estudos Africanos (CEA/ISCTE)

Financiamento e Apoios: FCT, CPLP, Delta

Organização do Seminário: Centro de Estudos Africanos (CEA/ISCTE); Direcção-Geral do Ambiente e Direcção de Turismo da República Democrática de São Tomé e Príncipe; Associação Internacional de Investigadores em Educação Ambiental (NEREA-Investiga)

Outros Apoios no âmbito do Seminário: FCT, Fundação Luso-Americana, Fundação Calouste Gulbenkian, CEIDA, TAP Portugal, BANIF, Câmara Municipal de Lisboa, Culturália

Local: Lisboa

Ano: 2009

1-ª Edição (Janeiro 2009)

Tiragem: 400 exemplares

Capa e Maquetização: Gerpress, Comunicação Empresarial e Marketing Lda.

Edição: Gerpress, Comunicação Empresarial e Marketing Lda.
Rua Joaquim Casimiro 6, 4.º Dt.º, 1200-696 Lisboa
e-mail: gerpress@sapo.pt

Depósito Legal: 287.969/09

ISBN: 978-989-96094-0-2

As Crianças como protagonistas de transformações nas relações intergeracionais

Rosa Madeira (Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro)

Introdução

Não posso deixar de contar as pequenas histórias reais que fizeram ressonância em mim, da história comum que temos vindo a traçar, com diferentes facilidades e meios de acesso a recursos materiais e que nos levou, por diferentes trilhas, até ao Encontro em São Tomé e Príncipe, onde me coube falar sobre estratégias educativas para o desenvolvimento sustentável.

Tendo presente os pressupostos da afirmação de Sousa Santos, de que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (1999: 62) pretendo invocar alguns episódios que, a nosso ver, exigem a desnaturalização da desigualdade das condições de diálogo intercultural e intergeracional, sem o que as diferenças culturais continuam a ser facilmente invocadas para justificar barreiras ao encontro e a uma comunicação que garanta a possibilidade de alternância de pontos de vista e de argumentação entre pessoas, grupos e comunidades, sobre o desenvolvimento e a sua sustentabilidade local e global.

Para poder abstrair algumas lições destes episódios tentarei socorrer-me do contributo de autores, cujo olhar e leitura das relações sociais nos obrigam simultaneamente a respeitar e a reflectir criticamente sobre o modo como cada comunidade reconstrói as suas possibilidades de sobrevivência histórica e social, através da acção e interacção de homens e mulheres com diferentes idades. A utopia que organiza o meu pensamento é a possibilidade de intencionalizar a cooperação entre adultos e crianças, na reconstrução de sociedades mais justas, equitativas e felizes contrariando a reprodução silenciosa e legitimada do modelo hegemónico de desenvolvimento que faz do cálculo infinito de mais valias, do capital económico, social e simbólico acumulado, a regra de vida colectiva.

Depois de visitar criticamente algumas condições históricas, políticas e sociais que estruturam assimetricamente o diálogo intercultural e intergeracional nos propomos reflectir sobre algumas diferenças na forma com que as comunidades têm procurado assegurar a reprodução e a transformação das suas estruturas sociais e formas de significação do mundo. Procuraremos depois localizar socialmente as crianças, enquanto grupo geracional, cujo estatuto jurídico e político de sujeitos com direitos próprios, passou a ser redefinido, em quase todos os países ao abrigo da Convenção dos Direitos da Criança.

Defenderemos a invenção de novos pretextos e contextos de interação entre crianças e adultos na esfera pública, como necessidade de um desenvolvimento que se pretenda sustentável. Acreditamos que a participação das crianças em espaços sociais de ação e decisão que têm vindo a ser ocupados exclusivamente por adultos, pode desafiar a eficácia dos mecanismos de controlo e de regulação social que têm confinado a imaginação social do futuro ao que existe, por fazer atravessar a análise e a resolução de problemas locais e globais por preocupações com dimensões novas, tais como a convivialidade, a emotividade, a espontaneidade, a interactividade e a reiteração que pode fazer com que o encontro entre histórias e diferenças seja vivido como momento de reconhecimento da contemporaneidade entre semelhantes.

I. As armadilhas do silêncio no diálogo intercultural e intergeracional.

Chegámos a uma Roça. Casas em fila a ladear o que noutra lugar poderia ser chamada de grande Avenida. À frente das casas mulheres, meninos e meninas na rua. conversavam, brincavam, transportavam coisas, trabalhavam. Pessoas com diferentes idades formavam pares ou pequenos grupos que mantinham os mais novos sob o olhar atento dos mais velhos. A atmosfera era de ocupação e cuidado. Majestoso diante de nós, surgia um belo edifício de grandes dimensões, por certo agora habitado apenas por memórias e fantasmas, mas omnipresente no espaço de vida da população. Depois do passeio, na proximidade do grande edifício, sem que elas tivessem dito nem uma só palavra, sobre o que continuava a identificar a comunidade no exterior, perguntei-lhes directamente que casa era aquela. Supunha que depois de uns instantes de impasse e dos entreolhares entre os meninos e as meninas que me acompanhavam alguma coisa me seria contada sobre o património experiencial das famílias, a memória social da sua comunidade e sobre a sua identidade de trabalho e de resistência. A única coisa que me disseram foi que ela estava estragada, mas que não eram as pessoas da comunidade que tiravam vidros e madeira... eram pessoas que vinham da cidade. Pareciam envergonhados. Os mais velhos desviaram o seu olhar fortuito, entre os mais novos cessou a torrente de palavras com que inventavam todas as respostas para as quais havia perguntas. Adivinhava-se o silêncio. Partimos e, de novo, ouviu-se o alarido dos meninos e meninas que corriam a brincar atrás da carrinha em movimento!

Raramente reconhecemos a nossa participação na reprodução da história cujo curso e sentido pretendemos ver transformado. Estamos imersos nos campos sociais sobre os quais falamos como realidade objectiva, sem ter em devida conta os processos de incorporação das estruturas sociais no nosso *habitus*. Não é fácil aderirmos espontaneamente a afirmação de Ferraroti (1983) de que “o nosso sistema social está plenamente contido nos

nossos actos, dentro dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos e a história deste sistema está inteiramente presente dentro da história da nossa individualidade”, quando conservamos memória de circunstâncias de opressão. A superação das barreiras que se opõem ao diálogo intercultural e intergeracional, dependem no entanto do reconhecimento da assimetria que os estrutura e que limita a possibilidade de criação conjunta de uma nova base da imaginação e reconstrução social.

Frequentemente somos tentados a abreviar este caminho que passa pela problematização dos obstáculos ao diálogo, invocando princípios e propósitos formalmente instituídos como valores universais, contrários ao silenciamento de velhas e novas subjectividades individuais e colectivas. No entanto, como sabemos, a afirmação de princípios democráticos não basta para deslegitimar a presunção de superioridade política ou de autoridade cognitiva de umas comunidades sobre as outras. É necessário saber como reconstruir as bases necessárias para que o reencontro histórico de percursos complementares entre dominadores e dominados; opressores e oprimidos não resulte numa nova imposição ou normalização de princípios de visão e de divisão do mundo, pressupondo a sua validade universal. A própria definição de países em desenvolvimento pode tornar inquestionável este pressuposto que foi sendo legitimado e interiorizado ao longo da História, num momento em que a preservação de condições mínimas de sobrevivência se tornou um problema premente que afecta de modo especial os povos e grupos sociais minoritários em termos de poder.

Apesar das transformações sociais terem multiplicado os factores de subjectivação e de produção de identidades sociais, que participam para a reestruturação das relações face a face, e entre categorias sociais de classe, género e etnia, tornando mais contingente a definição do lugar do opressor e do oprimido, o modelo de entendimento crítico desta relação proposta por Paulo Freire e que se mantém actual. Na sua perspectiva, a dificuldade de emancipação dos oprimidos reside no facto das relações de opressão terem forçado e reforçado (palavras nossas) a interiorização do opressor como o único modelo de humanidade viável pelo oprimido, pelo que a mudança de posições pode levar à reposição da ordem opressora em vez da superação desejada dos papéis entre opressores e oprimidos. Segundo o autor só a conscientização, a conseguir através do diálogo com os outros mediado pelo mundo, tornaria possível a apropriação pelos grupos historicamente subalternizados, da sua própria existência social e histórica. Sem a tomada de consciência crítica da negação da sua alteridade, produzida pelas relações de dependência, de marginalidade e de opressão, estão impedidos de se definirem a si próprios como seres para si mesmos, enquanto sujeitos da própria História e produtores de cultura. Sem esta libertação de si

mesmos, o etnocentrismo dos povos dominantes não pode ser superado porque ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho. A reprodução das posições sociais e cognitivas desigualitárias, interiorizadas por ambas as partes, requer por isso a reconstrução de espaços de comunicação autêntica.

Embora as novas tecnologias da informação e comunicação, criem novas condições e contextos facilitadores do encontro entre comunidades nacionais, religiosas, locais ou comunidades de interesse, a globalização que faria supor a consolidação do cosmopolitismo como visão alternativa de um mundo inacabado e em desenvolvimento, a possibilidade de isto acontecer parece comprometida pela hegemonia e desregulação das relações económicas estabelecidas pelo mercado.

A esperança na possibilidade de mudança pela reconstrução de novas subjectividades justifica-se no entanto na medida em que sendo a vida “uma prática que se apropria das relações sociais (estruturas sociais), as interioriza e transforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de estruturação e reestruturação” (Ferraroti, 1983) resta alguma margem para a agência social. Mesmo admitindo como o faz Bourdieu, que o *habitus* é o lugar de reprodução das relações sociais incorporadas através da socialização primária, é possível conceber-se a possibilidade de mudança social. A intensificação de alterações nos mecanismos de produção e redistribuição de bens materiais e simbólicos, deixam cada vez mais de fazer corresponder o *habitus* e o *habitat*. Nestas circunstâncias cada sujeito é desafiado a reconstruir o seu próprio lugar social, num mundo que passou a ser cada vez menos previsível.

É neste contexto de desestabilização e crise de horizontes de determinação social, que coloca cada vez mais problemas à gestão controlada das desigualdades e das contradições entre discursos, políticas e práticas sociais que vemos a oportunidade de problematizar os modos de relacionamento dos e entre povos, grupos sociais e sujeitos individuais. A necessidade comum de assegurar mínimos de coesão e segurança social, agora ameaçados por velhos e novos riscos sociais e socioambientais, que não se compadecem das divisões estabelecidas e interiorizadas historicamente, pode constituir um pretexto válido para um diálogo que pense e viabilize a construção de outros modelos de desenvolvimento local e global. O que propomos é que se considere a urgência de implicar as crianças, que são a maioria em alguns países em desvantagem, neste caminho de procura e partilha de olhares alternativos sobre as relações de exploração, opressão e dominação que se querem superar, para diminuir o efeito da segmentação, radicalização e/ou cristalização de percursos e formas de pensar o desenvolvimento comunitário.

2. Aquém e além da desigualdade: diferenças dos modos de reprodução social

Tal como em muitos outros lugares a chegada dos carros despertou a curiosidade de meninos e meninas da comunidade. Num instante estávamos rodeados por elas e eles que não esperavam a iniciativa da interação da nossa parte. Já tínhamos aprendido que a palavra “Doce” era uma espécie de código aprendido por todos, que facilitava a aproximação com os estranhos que, embora de passagem e na melhor das hipóteses, pediriam para os fotografar. Antecipavam-se assim à habitual troca de valores diferentes e desiguais: uma qualquer coisa de utilidade ou meramente simbólica por uma imagem de si mesmo dada como recordação do lugar. Passado o primeiro alvoroço gerado pela intensidade da comunicação com que adultos e crianças, estranhos e da comunidade apressavam-se no estabelecer laços fortuitos que viabilizariam a comunicação, ali estávamos na companhia de pequenos mestres generosos no relato das histórias e dos saberes que acrescentariam ainda mais novidade e qualidade ao mundo natural que os envolvia e que nos davam a observar, apontando frutas, plantas e flores exóticas. Disposta a ouvir o que aquelas crianças, também alunas agora em férias da escola teriam para nos contar, esperei que me falassem da grande casa bonita, o que não aconteceu. Perguntei sobre o que aprendiam na escola em meio físico e social, na lembrança de um deles restava a definição do que eram os povos primitivos, que comiam plantas... Insisti na pergunta sobre o que a escola lhes ensinava e falaram-me com entusiasmo que aprendiam a ler e a escrever, e assim os preparava para serem médicos, engenheiros... As meninas calavam-se.

Para imaginar esta possibilidade de um caminho partilhado, que se faça a caminhar, torna-se fundamental que se reconheçam as diferenças entre os contextos e as práticas sociais através dos quais cada comunidade tem procurado assegurar a reprodução e transformação das estruturas materiais, sociais e simbólicas que dão forma e sentido à relação das pessoas umas com as outras, consigo mesmas e com as coisas e acontecimentos que materializam as suas vidas.

Será sempre importante lembrar que, como refere Iturra “quem nasce e chega a um grupo social, encontra-se já com um conjunto de taxonomias com as quais convive e que, enquanto cresce e se desenvolve, não coloca questões porque não as entende: obedece e respeita as que já existem e não se sabe porquê.” Como refere o autor num outro momento, é assim que os mais novos que dão os primeiros passos recebem cuidados, mimos e oportunidades de imitação, os que os antecederam estão ocupados em entender o que os que os antecederam estão ocupados em praticar o que vai sendo a experiência dos mais velhos (cf. Iturra; 1979; 1994).

É através do processo educativo que os mais velhos exteriorizam o como e o porquê da experiência histórica da comunidade e é nesta exteriorização que transmitem a cultura,

como resultado da transformação da teoria com que cada uma organiza a sua vida e que vai sendo sucessivamente assimilada e transmitida à geração vindoura. É assim que cada uma, a seu modo, procura garantir a produção de novos seres humanos e a interiorização da obrigação de aprender um trabalho que lhes permita substituir os mais velhos quando estes já não possam fazer. O que difere são os meios e os processos com que cada sociedade procura atingir estas finalidades, segundo o horizonte de realização que lhe é próprio.

Um diferença importante a assinalar é o efeito predominância do registo oral sobre o escrito, na reconstrução da sua memória social que caracteriza algumas comunidades. Em algumas culturas esta memória continua a ser predominantemente guardada na lembrança das pessoas, na relação entre elas, nas histórias e factos que narram aos mais novos para identificar o seu percurso histórico particular. Quando a reprodução deste saber acumulado, com que se definem as funções sociais, das coisas e dos objectos, depende da memória e se transmite oralmente, o que fica estabelecido como ordem ou norma, pode ser menos variado. São as genealogias e as hierarquias que definem, neste caso, o trabalho social que tem que ser assegurado pelo conjunto dos seus membros. A motivação para agir e para aprender nasce de lealdades e adesões a esta ordem social, que define quais são as capacidades e habilidades necessárias à vida colectiva. A distribuição dos direitos e das obrigações das crianças e adultos visa a produção de novos seres humanos e a interiorização da obrigação de aprender um trabalho que lhes permita substituir os mais velhos quando estes já não possam fazer.

Cabe aos mais novos aprender a compreender através do saber oral, que circula nas famílias e nos grupos de vizinhos, o movimento, a natureza e a função das coisas, bem como o modo como estas coisas se relacionam com as pessoas. As crianças começam a participar do conhecimento com que o seu grupo social trabalha, com base num cálculo reprodutivo feito através da sua teoria económica particular. O lugar das crianças é assim definido pelos direitos e obrigações que lhes correspondem e que resulta (i) do saber gerado pela convivência de gerações no mesmo espaço físico e afectivo, (ii) das suas capacidades pessoais e (iii) do ganho material e rendimento que o grupo social espera de cada uma.

Actualmente a maioria das comunidades delega parte desta obrigação de reprodução de papéis e de saber social à escola. Embora o objectivo e a função das coisas continue a ser ensinado pelo grupo doméstico. A explicação sobre a função do trabalho sobre a matéria, as relações e as técnicas tende a ser dada cada vez mais por esta instância de socialização que retira a mente das crianças do quotidiano, dos contextos e das práticas sociais que permitem a sua comunidade viver, trabalhar e relacionar-se. A falta de uma ligação significativa entre os saberes escolares e os saberes da vida quotidiana pode, conforme adverte

Iturra, criar uma descontinuidade entre o que a escrita regista do saber oral, daquilo que é narrado oralmente sobre o vivido.

Ao trazer as crianças para o interior da escola, as sociedades precipitam a sua homogeneização e treino como herdeiras de uma identidade nacional e o seu objectivo passa a ser o treino nas técnicas da escrita, o entendimento de grafias e das explicações que os eruditos constroem sobre o movimento das pessoas entre si e das coisas. Como estes modelos de entendimento estão distantes da existência e da vivência de quem aprende, o que se ensina, tal como refere Iturra, passa a ser uma verdade que não se experimenta, mas que se repete depois de enunciada pela autoridade de quem diz e da letra impressa. Este ensino pode não ser útil para a aprendizagem que permite entender o movimento, os processos que vão formando as estruturas da memória social. Em algumas sociedades esta é, no entanto a forma dominante de transmissão de saber social que passa a ter como “objectivo generalizado ganhar habilitações naquilo que cada um conseguir, conforme e as capacidades financeiras numa sociedade cujo valor é a moeda, suas alianças ou clientelas, ou a possibilidade de ter nascido em grupos domésticos produtores de ideias e já manipuladores de textos”. É desta forma que cada sociedade, cada grupo explica a sua percepção da vida e transmite o saber e procedimentos que são decididos pela cultura, isto é pela autoridade da instituição que ensina as suas formas próprias de pensar a tradição, os valores, a vida material e a interacção. Cada sociedade, ou todos os grupos sociais da mesma cultura, partilham entre si um conjunto de conceitos que se impõe como aprendizagem a cada pessoa e forma o processo educativo ao qual os mais novos aderem, na medida em que a sua subsistência coordenada com os outros, a sua felicidade e permanência entre os seus depende deste entendimento (cf. Iturra).

3. A experiência e os significados da infância na subordinação ao poder do adulto

Propus-lhes então brincarmos. Poderíamos ser agora entrevistadores ou entrevistados num programa de televisão. Cada uma poderia escolher o lugar dos repórteres ou de adultos com poder de decisão: governantes, representantes da comunidade, directores de escolas. Propus que lhes perguntassem o que eles fariam para que as crianças dali crescessem melhor, mais felizes e aprendessem mais coisas. As respostas andaram a volta do uso da outra casa, também grande e instalada no espaço da comunidade. Todos responderam que autorizariam as crianças a irem à casa, onde havia um parque e flores mais bonitas que as outras, onde elas poderiam aprender e brincar sem estragar nada. O realismo e franqueza com que expressaram o ponto de vista e as razões de quem pode decidir sobre um mundo que se repete mesmo enquanto lugar de mudanças intensas me levaram a imaginar quantas histórias

bem e mal contadas entre os adultos haveria ali para serem reescritas e inventadas com as crianças da comunidade, para serem lidas e recontadas dentro e fora da escola, desafiando a imaginação colectiva sobre outros futuros viáveis. Pudessem as crianças ter não só o estatuto mas poderem ocupar a posição de parceiros do diálogo... entre os adultos!

Para localizar a posição social que as crianças ocupam em cada comunidade, enquanto grupo geracional, é indispensável que se tenha em conta quer as imagens e o significado que cada uma atribui à infância, e que apenas em parte, é determinado pela representação universalista construída pelo estatuto jurídico e político que lhe é reconhecido ao abrigo da Convenção dos Direitos da Criança.

Como tem vindo a ser reclamado, por muitos autores e em tempos mais recentes, as idades de infância variam segundo a cultura, o momento histórico e o modo de organização da vida social, que como atrás referidos orienta-se por uma teoria económica, que serve os seus interesses de reprodução. O modo como as crianças são reconhecidas por cada sociedade, varia também segundo o modo como cada uma responde às necessidades de inserção dos mais novos na vida quotidiana, onde elas participam nos contextos de vida colectiva; a inserção das crianças através de contextos, cada vez mais diferenciados, como ocorre em algumas sociedades, interfere no modo como elas são também construídas como objecto de conhecimento especializado. A condição social das crianças varia assim segundo a posição em que cada uma se encontra, em diferentes campos de acção constituídos por relações hierárquicas e diferenciadas, estabelecidas segundo a classe, género, pertença étnica, estatuto de nacionalidade, etc.

Apesar desta heterogeneidade marcada pela estruturação social, as crianças partilham entre si uma identidade e estatuto social comum, que tem vindo a ser universalizado, por efeito de mudanças que podemos localizar no tempo e espaço europeu dos séculos XVII e XVIII, que geraram novos sentimentos dos adultos perante as crianças. Mudanças que estiveram relacionadas com a ascensão económica de classes cujos filhos não tinham tido até então direito a beneficiar do ensino formal provido por instituições que eram maioritariamente religiosas. Embora esta mudança na percepção das crianças e da sua presença entre os adultos, como outros, diferentes e dependentes ou sujeitos aos cuidados, ensino e controlo dos adultos, enquanto sujeitos possuidores de uma cultura legítima, ocorreu sobretudo nas classes sociais privilegiadas e como reflexo da privatização da vida familiar, resultante da conquista de melhores condições de vida pela burguesia ascendente. O destino e condição das crianças das classes populares não foi o mesmo e mantiveram-se incluídas nos contextos das relações de produção entre adultos até o seu trabalho ter sido construído jurídica e politicamente como exploração. As condições de vida e as imagens de infância que regulavam a vida quotidiana destas outras crianças que eram consideradas propriedade dos

pais, migrantes do campo para as cidades, onde habitavam agregados plurifamiliares, nas proximidades das unidades fabris, contrastou durante longo tempo com a das crianças suas contemporâneas, que passaram a viver em espaço separado dos adultos, submetidas diária e sistematicamente a uma socialização e aprendizagem escolar. Os mundos de vida destas outras crianças submetidas à institucionalização da educação na forma escolar, frequentada em regime de internato tinha, como único equivalente para as crianças mais pobres, a possibilidade de internamento em instituições destinadas à protecção de crianças abandonadas e vagabundas; instituições estas que eram promovidas por renovadores pedagógicos, por moralistas e médicos para fazer frente à mortalidade e negligência relativamente às crianças, sob a inspiração das práticas ao cuidado das classes mais favorecidas.

A percepção da vida das crianças como processo que se inicia com a entrada na vida, passa pelos primeiros anos de existência e termina com a escolarização, é desafiado quando se reconhece que a sua experiência não se restringe ao que vivem e aprendem na família e na escola, ou seja enquanto objectos de relação e de intervenção por duas instituições nas quais a infância foi historicamente construída como tempo de espera e de dependência. Não considerar a diversidade e o contraste destes contextos de vida das crianças pertencentes a grupos sociais desigualmente posicionados face a estrutura de oportunidades sociais comporta riscos importantes já que o conhecimento científico e social que foi sendo produzido sobre as crianças evitou durante muito tempo reconhecer as particularidades das circunstâncias de vida, reduziu a variabilidade como condição de rigor científico, na sua aspiração a um saber neutro e universalizável.

O impacto da dominância da representação das imagens de infância, que pressupõe um novo sentimento e uma nova percepção das crianças pelos adultos, pode contribuir para acentuar em vez de contrariar a tendência estrutural de dualização de percursos de vida, mas também de produção de conhecimento e de modos de pensar e organizar serviços para as crianças. A patologização da pobreza pode levar a imaginação de duas espécies de infâncias e de crianças.

Importa fazer aqui uma muito breve referência ao modo como a infância é também representada socialmente pela noção de outras infâncias e crianças em risco. Huning & Gaurechi (2002: 41) referem como a psicologia e a pedagogia, na sua bem intencionada procura de captar uma suposta essência da infância, através da tradução dos medos, satisfações, necessidades, modos de sentir e de pensar das crianças, contribuiu para excluir aquelas que não correspondem aos manuais de psicologia, de pediatria e de pedagogia e de outras ciências que se ocuparam da descrição dos comportamentos, atitudes, sentimentos e necessidades dos mais novos. Consideram que a classificação das crianças como crianças em risco pode criar uma outra identidade social, que é construída a partir das diferenças

entre crianças. Além de contribuir para naturalizar e cristalizar um padrão de normalidade ou de referência (estabelecido a partir da observação de grupos homogêneos) suposto como universal e universalizável, a criação da categoria outras infâncias permite nomear e objectivar grupos como necessitados de uma tutela, atendimentos, supervisões especiais para atingirem a média ou não se afrontarem com ela.

Esta discriminação pelo olhar e discurso sobre as crianças, baseado na construção de estereótipos ou da desvalorização dos seus contextos de vida pode adiar a consolidação do que pode efectivamente contrariar esta tendência de dualização de percursos de vida e de entendimento das/sobre as crianças. Partir da afirmação do estatuto da criança como sujeito de pleno direito, tal como está instituído no campo das políticas internacionais, deve ser o ponto de partida do reconhecimento da igualdade entre as crianças. A procura de universalização de modelos de entendimento e atendimento das suas necessidades específicas enquanto sujeitos em desenvolvimento e em processo de aprendizagem cognitiva e social, é um esforço de valor inegável. Ou será tanto mais quanto a tendência de criação de instituições cada vez mais diferenciadas e normalizadas, em termos de critérios de qualidade, não subestime a necessidade de considerar criticamente e diminuir as desigualdades de recursos materiais, sociais e simbólicas específicas com que cada grupo social entende e procura garantir a possibilidade de exercício dos direitos de protecção contra a discriminação, ao abuso, à negligência e aos maus-tratos (inclusive pelas famílias), dos direitos de provisão de serviços de saúde, educação e segurança social e do direito à participação em espaços e momentos de acção e decisão no espaço público e em assuntos relativos à sua vida privada. Um dos benefícios deste processo de internacionalização de um regime jurídico que afirma e regula o estatuto da criança como sujeito de direito próprio tem sido o reconhecimento da sua existência e competência como actores sociais. Esta tendência tem obrigado à superação de uma concepção restritiva da imagem da infância e das crianças, definida estritamente segundo a idade e necessidades vitais de protecção, que muitas vezes legitimam regimes de controlo que não servem ou respeitam os seus interesses, tendo em conta as experiências e contextos de vida concretos.

A coexistência no mesmo tempo histórico de crianças que reclamam ou em nome de quem ainda tem que ser reclamado o direito à voz e à regulação do poder dos pais e de outros adultos que configuram os seus contextos de vida quotidiana com crianças que são mantidas prisioneiras de condições, de géneros de vida definidos e naturalizados pela sua inserção no mundo adulto da produção e reprodução social, constitui por isso um desafio interessante.

Mais do que a generalização de discursos construídos a partir ou a favor de sistemas centrados na criança ou orientados para as crianças, que tendem a tornar hegemónica

uma imagem da infância, a universalidade reclamada para o estatuto da infância e das crianças, como sujeitos de direito, em vez de dispensar, pode ao contrário exigir a problematização da diferença das suas oportunidades de vida, entre nações e grupos sociais nacionais ou locais. Mais do que tornar mais visível a condição de subalternidade (e por vezes de exploração) a que continuam a estar submetidas as crianças cujos grupos familiares dependem do seu trabalho para a sobrevivência dos seus membros, esta orientação pode mobilizar esforços mais activos no sentido de diminuir a desigualdade socioestrutural e sociosimbólica que as tem dividido e feito divergir lógicas e percursos históricos, políticos e sociais de desenvolvimento pessoal e comunitário. As discussões sobre a infância e a construção de estratégias educativas para o desenvolvimento sustentável requer por isso que os próprios conceitos e ideias construídos e veiculados por discursos produzidos em dadas conjunturas sociais, pelas diversas disciplinas científicas, sejam submetidos a reflexão e apropriação crítica no diálogo intercultural e intergeracional, de que, na nossa óptica depende a construção de novas imagens de futuro viável para todos.

4. A Criança sujeito de direito e o seu lugar entre actores sociais e produtores culturais

Era Domingo. Quando chegamos à Roça música tocava e havia gente que dançava. Parecia um dia de festa. A curiosidade trouxe mais uma vez os meninos e meninas ao nosso encontro, mas contrariamente ao habitual, a palavra “doce-doce” não foi o código que abriu o espaço de comunicação. Desta vez eles traziam consigo garrafas de cerveja gelada, e as ofereciam para venda. Confessei que já estava sem dinheiro para comprar o que me propunham insistentemente. Contei-lhes então o meu embaraço: teria que escrever sobre o papel das crianças na vida de todos os dias na família e na comunidade, mas pouco sabia sequer sobre o que faziam, qual era o seu trabalho em casa e na escola, quando descansavam, como brincavam e quais eram as histórias que ouviam e contavam, liam e escreviam dentro e fora da escola. Eis quando generosamente aceitaram o meu pedido. Mimavam uma canção ao ritmo das palmas e sob olhar atento e enternecido dos adultos da comunidade e estranhos no lugar, quando uma das meninas, com os seus oito anitos de vida e poucos menos de co-responsabilidade pelos mais pequenitos, deixou cair a garrafa enquanto batia as palmas ritmadas. Sob o olhar do grupo ela chorou aflita e todos pararam de cantar.

Como bem têm demonstrado diversos estudos, a psicologia tem vindo, desde os anos 70, a afirmar-se como principal matriz de conhecimento que fundamenta as práticas de atendimento às crianças pequenas, ao que se seguiu a tendência de interpretar o efeito desigualdade social a partir da ideia de privação cultural. Como refere Rocha, referindo-

se às políticas para a infância no Brasil, a criança era imaginada, nos anos 80, “como um modelo único, independentemente do contexto familiar, socioeconómico e cultural”. A construção social das crianças como sujeitos idealizados em contextos naturalizados, ou como indivíduos em processo de um desenvolvimento processado em etapas e segundo áreas específicas é explicado pelo facto da investigação realizada até então, tomar como seu objecto de estudo “a criança fora do seu contexto familiar e em contextos estranhos a estas e com extremo controlo dos adultos eram baseadas em padrões de pesquisas feitas em populações europeias e americanas, brancas, de classe média” (Rocha, 2004: 248, cit. Rosei, Ferreira, 1988: 59; Faria, 1989). Só no final dos anos 90 é que, segundo a autora, esta tendência começou a ser contrariada, quando as perspectivas socio-históricas passaram a fazer parte da análise dos processos de inserção social em contextos colectivos, que vieram questionar a imagem dos adultos como de únicos agentes de socialização. Desde então a sociologia da infância e a antropologia da educação têm permitido reconstruir a criança “como sujeito que se constitui de forma activa e relacional nas relações sociais, não obstante sejam reconhecidas neste processo relações de determinação e sujeições relativas” (Rocha, 2004: 249-253).

Esta evolução do conhecimento tem sido acompanhada pela consolidação dos Direitos – universais - da crianças, que começaram a ser reclamados a partir de 1914 por um movimento social de denúncia da condição de vulnerabilidade social em que viviam as crianças na Europa devido à guerra e à repressão política e social. O âmbito da Declaração dos Direitos da Criança que em 1923 instituiu o princípio de que as crianças deveriam ter prioridade na protecção e auxílio social, tem vindo a ser ampliado, desde que, em 1959, aqueles direitos foram reformulados como direitos adicionais aos consignados aos adultos, na Declaração dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1946. Além de comprometer os Estados com a garantia dos direitos de protecção contra a insatisfação de necessidades ligadas à sobrevivência, a Declaração dos Direitos da Crianças tem desafiado a reflexão e implementação dos direitos sociais e cívicos da criança ir para além da provisão de serviços e da criação de dispositivos legais e sociais de protecção contra a discriminação, o abuso físico e sexual, a exploração, injustiça e o conflito, no sentido de garantir os direitos de participação cívica e política. Segundo Soares (1997), um dos efeitos da instituição do princípio do melhor interesse da criança com o alargamento dos direitos de provisão aos direitos sociais e civis foi a mudança da representação das crianças como propriedade dos pais e o seu tratamento como assunto privado e prolongamento dos adultos. Apesar das crianças continuarem a ser percepcionadas em muitos grupos sociais como seres pré-sociais, a quem falta algo para vir a ser,

o poder dos pais sobre os filhos dentro do núcleo familiar tem vindo a ser devidamente delimitado e regulado, prevenindo efeitos lesivos da sua integridade humana a despeito das suas circunstâncias ou tradições.

Esta nova postura de respeito conseguido em parte pela afirmação do seu estatuto e reconhecimento jurídico, político e social como sujeito com direitos próprios e inalienáveis, tem exigido a construção de outros pontos de vista sobre os mundos sociais em que elas vivem e que constroem entre si. Foi possível compreender que elas têm uma percepção do mundo que lhes é própria, apesar de ser mediada pelo adulto; que o que elas observam, repetem e sabem pode ser explicado por hierarquias interpares que são estabelecidas entre elas; que os seus conceitos são construídos através da experimentação da relação entre cada um deles, recorrendo aos elementos materiais e lúdicos mobilizados por eles. Ao observar o quotidiano das crianças numa aldeia, Iturra concluiu que sua representação do mundo físico e a distribuição do poder no interior do grupo de crianças, o seu modo de comunicar entre pares, o significado e a função do jogo e da brincadeira são diferentes dos dos adultos em muitos aspectos. Para elas a experiência em primeira mão é o que define a representação espacial do mundo físico, o que faz com que o centro seja a própria casa, estendendo-se a todos os sítios onde podem jogar. Constatou que quem “comanda o grupo é quem melhor conhece as maneiras de brincar sem que os adultos interfiram no que estão a fazer; o líder é quem melhor saiba escapar ao ouvido e olhar dos grandes e ao mesmo tempo, seja capaz de organizar actividades de risco das quais se possa sair sem perigo e sem dor; o chefe é quem ganha e inventa a melhor alternativa de entretenimento e quem assegura que a forma definida é respeitada”. Iturra faz sobressair também a rapidez e fluidez da comunicação entre crianças, que faz com que a razão assente no triunfo ou na derrota, no ganhar por saber superar as capacidades do outro. A brincadeira e o jogo são, na sua perspectiva “o meio de materializar o exercício da lógica com que o pensamento se desenvolve o mundo constituído pela racionalidade de entender a actividade de um outro facto, de uma tecnologia, de uma relação, da capacidade das coisas têm conforme a definição social do seu usos e utilidade” (cf. Iturra).

Manuel Sarmiento, citando Corsaro e outros, chama a nossa atenção para o modo com as crianças criam entre si a sensação de grupo, usam valores comunitários e investem na perseguição de objectivos pessoais ao identificar-se como companheiros de actividade de outras crianças; ao defenderem o espaço interactivo em face de crianças exteriores ao seu grupo de amigos; ao partilharem rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; ao criarem estratégias para evitar fazer o que não querem elaboram ajustes para contornar as regras dos adultos de forma inovadora e colectiva que por vezes, são mais elaboradas

que as próprias regras reproduzidas do mundo adulto. (cf. Sarmento, citando Corsaro e Eder, 1990; Corsaro, 1997)

É a partir da sua interacção, da actividade lúdica, da fantasia do real ou não literalidade que as crianças desenvolvem entre si as culturas infantis e a cultura de pares, que lhes permitem apropriar-se, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que lhes permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano. Estas culturas, que as ajudam a lidar com experiências negativas, servem também por outro lado para estabelecerem fronteiras de inclusão e de exclusão de género, de subgrupos etários e de status, nas suas interacções. Segundo Sarmento, o imaginário infantil desenvolve-se a partir das crianças pela sua condição comum de grupo desprovido de condições autónomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controlo da geração adulta. É a partir deste lugar ou posição social comum que elas desenvolvem “a capacidade de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”. Existem regularidades no modo próprio com as crianças estruturam o sentido das suas experiências que resulta num conjunto estável de actividades e rotinas, artefactos, valores, ideias produzidas e partilhadas nas interacções entre elas enquanto pares, no entanto estas culturas são necessariamente múltiplas e heterogéneas na medida em que são produzidas na interdependência com culturas das sociedades em que estão inseridas, onde são reproduzidas as relações de classe, género e de proveniência étnica. No entanto, Sarmento salvaguarda também que mesmo reconhecendo a grande influência que a cultura escolar e os produtos da indústria cultural para a infância, exercem na configuração destas culturas, o grau desta influência depende das condições de receptividade das próprias crianças. Mesmo num contexto em que o mercado investe agressivamente nas crianças como consumidores, os jogos infantis tradicionais, por exemplo, mantêm-se como uma das formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças enquanto património preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intergeracional que escapa em larga medida à intervenção adulta.

Segundo Sarmento, cuja perspectiva temos vindo a partilhar, o imaginário infantil obedece ao mesmo princípio de transposição imaginária do real dos adultos, este distingue-se do dos adultos pela sua radicalização. É o reconhecimento do valor desta diferença e da barreira que a desigualdade estrutural opõe ao diálogo intergeracional e à convivência entre adultos e crianças, que é possível conceber um outro papel para as crianças como grupo e como parceiros sociais interessados e competentes para participar na construção necessária de outras imagens de um futuro desejável e na inovação de práticas sociais que o tornem viável.

5. A Participação

Diante da menina que partiu a garrafa o meu primeiro pensamento foi de que poderia ser castigada por ter perdido o valor da cerveja, num meio onde o dinheiro, que passou a mediar todas as trocas materiais com o mundo exterior, é de facto um recurso raro e escasso. Tranquilei a menina, prometendo que lhe compraria a cerveja, perguntei-lhe o preço e continuámos a cantar. Quando trouxe o dinheiro para comprar a cerveja a menina, com uma expressão tão ou mais aflita que anteriormente, apressou-se a dizer-me que não podia receber o dinheiro porque a garrafa não tinha cerveja, mas água. Insisti que recebesse o dinheiro, pensando já então no valor da garrafa cujo valor não pode ser estimado nos lugares onde a água potável não se derrama abundantemente nas inúmeras torneiras disponíveis no interior das casas e nos espaços públicos à distância de um braço ou ao simples toque da mão. Perante a minha insistência pouco disponível para escutar as suas razões, a menina afligia-se a fazer-se entender por mim sobre uma questão simples para ela, vista do alto dos seus poucos anos de vida e experiência: não podia receber pelo que não havia o que trocar! Água não é cerveja e garrafas partidas não servem para nada, como vendê-las?. Quando consegui entender a sua resistência a minha atitude, irracional mais do que generosa, aos seus olhos e aos olhos do grupo, que observava atento o desfecho da interacção, socorri-me da influência de outros adultos para fazer entender à menina que eu estava a dar o dinheiro para que pudesse comprar outra garrafa para poder continuar a brincar com os outros meninos e meninas. Ela aceitou o dinheiro apenas quando pôde entender, pela voz de alguém da comunidade, que este poderia ser um recurso partilhável com os seus parceiros de brincadeira. Aliviada recebeu aos olhos de todos o dinheiro que pagaria uma outra garrafa de cerveja e a interacção entre eles prosseguiu à nossa saída da comunidade. O realismo da leitura da realidade e a seriedade dos juízos daquela criança, me colocaram diante da relatividade do modo de entendimento e dos julgamentos construídos a partir do cálculo de (outras) mais valias.

Quando pensamos na participação das crianças devemos pensar nas realidades que estão ao seu alcance e na necessidade de promover experiências que lhes permitam aprender a intervir no meio que as envolve, que elas conhecem através da experiência imediata e sobre o qual tem direito a receber informação suficiente para darem opinião ou agir sobre a realidade, com que estão em contacto directo a cada dia. Embora as crianças estejam agindo no quotidiano de todas as comunidades, através da sua participação na qualidade de filhos, de alunos ou de pares, elas precisam que esta participação seja tornada visível e pronunciável como parte e contributo para a melhoria da vida da comunidade, de modo a ser reconhecida, potencializada e requalificada. As crianças precisam que lhes assegure um clima de segurança que lhes permita não se sentirem minorizadas pelos adultos. A complexidade dos problemas que se lhes colocam devem ser abordáveis por elas, através

das múltiplas linguagens de que dispõem para comunicar e devem minorar o efeito da assimetria de poder que estrutura as suas relações com os adultos na família e na comunidade. Para que as crianças não sintam que estão sendo inquiridas pelos adultos, mas antes em diálogo com eles, é muito importante que se preserve os contextos de pares e de pequenos grupos como contextos privilegiados de comunicação em que o adulto se deve inserir com respeito e delicadeza. Só assim o conhecimento prático que as crianças estão sempre a adquirir pela experiência directa em situações da vida quotidiana pode ser mobilizado como manifestação da sua competência social.

Um aspecto fundamental a assegurar é que a participação das crianças em qualquer processo seja percebida por elas mesmas como significativo. Os motivos, objectivos, condições da sua participação e etapas do processo e critérios de avaliação devem ser claros para cada uma, tal como habitualmente acontece quando se trata de adultos. A garantia de todos estes cuidados é fundamental para que as crianças possam reconhecer-se e serem investidas como protagonistas em acções que actualmente muitas delas são obrigadas, por circunstâncias diversas a assumir, numa posição de subalternidade como responsabilidade social quotidiana. Talvez este seja o momento oportuno para reconhecermos que muitas crianças de diferentes idades têm que definir os objectivos e a forma de usar o seu tempo e recursos experienciais e materiais para resolver problemas relativos a outras crianças, à própria família e comunidade, numa invisibilidade quase total aos olhos dos adultos. Se é certo que se advoga hoje que elas devam ser investidas como consultas - presentes e disponíveis - dos adultos, não é difícil identificar inúmeras situações em que a sua opinião é tida em conta sem o devido reconhecimento, no entendimento e resolução de assuntos que por vezes ultrapassam o seu próprio interesse imediato.

Embora as crianças estejam continuamente a ser mobilizadas e/ou convidadas a participar em processos iniciados pelos adultos, continuam a ter poucas possibilidade de escolha relativamente aos assuntos a tratar, às actividades a realizar, aos tempos e ao modo de organizar a acção. Raramente são implicadas como parceiras dos adultos, desde o início, na definição em conjunto dos problemas e das prioridades de acção, na elaboração dos projectos ou no planeamento de acções tendentes a resolver questões relacionadas com a sua existência social e qualidade de vida na comunidade.

Ao analisar as condições de participação das crianças em processo de investigação de que resulte conhecimento social significativo sobre os mundos sociais e culturais que lhes são próprios, Soares (2004) refere os patamares de participação, teorizados por Hart (1992) que nos ajudam a ter consciência do que pode ser considerado como falsa participação das crianças. Muitas vezes o envolvimento das crianças em acções que são justificadas pelo seu direito à participação, não corresponde a mais do que a simples exigência

da sua presença, por vezes involuntária, em eventos sobre os quais elas não foram informadas, nem ouvidas ou solicitadas a organizar ou dar opinião. Estas formas de (suposta) participação são caracterizadas e adjectivadas por Hart como manipulação, decoração ou participação simbólica em relação as quais ressalta o facto das crianças poderem não compreender o projecto, não estar conscientes dos motivos ou decisões ou sequer terem sido convidadas voluntariamente. Muito raros são ainda os casos em que as crianças são consultadas e informadas pelos adultos; e têm oportunidade de participar com propostas e opiniões; partilhar decisões com os adultos em projectos iniciados por eles e pelos próprios. Estes casos excepcionais, acontece sobretudo quando se trate de grupos de crianças cujo estatuto e posição social na comunidade seja beneficiado pela sua inserção de classe, género, etnia ou pertença comunitária a outros grupos favorecidos e/ou prestigiados.

Face a esta discriminação é importante lembrar como faz Glombek que todas as crianças e cada criação é um “sujeito que possui direitos; que tem o direito de formar e expressar opiniões, de participar em processos decisórios que influenciam soluções que intervêm no processo de mudança social e na construção da democracia. É ao exercer direitos que como refere o autor elas podem tornar-se parceiras e suportes da sociedade, desenvolverem senso de responsabilidade sobre o que é público e internalizar uma atitude positiva em relação à cidadania” (Glombek 2002)

Um dos projectos que partilhamos como utopia realizável com outros sujeitos e instâncias preocupadas com a condição actual da infância no mundo é a criação de condições políticas e psicossociais para que as crianças possam assumir os adultos como parceiros de decisões relativos à criação de um espaço aberto de comunicabilidade e de troca material, afectiva e simbólica entre crianças de diferentes grupos sociais e comunidades nacionais. O desafio que vemos neste processo é como criar condições de simetria, troca e tradução das experiências de cada grupo ou comunidade neste diálogo, de modo a assegurar o seu reencontro como contemporâneas, de um mundo em transformação, imaginado como precursor de uma sociedade global cosmopolita.

Esta seria uma forma prática de, aproveitando as imensas potencialidades das novas tecnologias de comunicação e informação, retirarmos as crianças do estatuto de espectador ou de executante de expectativas e práticas pensadas estritamente e por vezes pouco reflectidas, a partir do olhar hegemónico dos adultos.

Como referem Trilla & Novella “no jogo dirigido são as crianças quem joga, mas ao que se joga, como se organiza o jogo, como se estabelecem as regras, quando se começa ou quando se termina, como se resolvem os conflitos, é decisão que cabe ao adulto.” (Trilla & Novella, 2001: 146) Seria importante mudar esta relação para que a opinião das crianças enquanto sujeitos de direito próprio pudesse concretizar-se para além do que já vai sendo

procurado através de inquéritos e questionários, sondagens, entre outros, que se disponibilizam apenas com fins de consulta a determinada população, sem que esta escuta tenha efeitos directos na construção de qualquer projecto que diga respeito à sua vida pessoal, à vida da família, escola ou comunidade de que é membro activo.

Caberá ao adulto em todo caso a responsabilidade de estar presente e disponível para dar informação, orientações, intervindo democraticamente num percurso negociado com as crianças enquanto grupo heterogéneo e desigualmente posicionado (também entre si) face às estruturas de oportunidades e aos recursos sociais. A intervenção do adulto pressupõe múltiplos contextos que vão desde a disponibilização dos espaços, a criação dos momentos de acção prática e comunicativa e a cada momento, a mediação democrática das trocas e também dos conflitos de interesse entre as próprias crianças e delas com adultos menos sensibilizados para o seu direito de participação.

Todo este processo ficaria de facto neutralizado se não se garante às crianças um espaço social e político próprio que lhes assegure a possibilidade de meta participação ou seja de assumirem um papel activo, na gestação de novos espaços e mecanismos de participação, a partir do qual o seu direito de intervir na tomada de decisões, possa ser reivindicado.

Ao observarmos as crianças em acção, de um outro ponto de vista, menos ofuscado pelo efeito de representações descontextualizadas sobre a infância, que nos fazem imaginar as crianças como seres incompetentes, inexperientes ou como vítimas passivas das circunstâncias em que se encontram, podemos nos dar conta da legitimidade do seu direito a serem reconhecidas como “agentes activos que influenciam o mundo que as rodeia pelas suas interações” e como sujeitos que constroem e interpretam o sentido da sua existência. Como referem Clark & Moss (2001 apud Van Leer) as crianças estão despertas nas questões relacionadas com a sua própria vida; são comunicadoras hábeis que empregam uma enorme variedade de linguagens mediante os quais constroem as suas opiniões e vivências e têm capacidade efectiva de transmitir a sua opinião de acordo com as suas próprias experiências.

Importa assim que, mais do que reproduzir automaticamente mais e mais sistemas de serviços típicos e normalizados para crianças ou centrados nas crianças, pensadas segundo um modelo universal de desenvolvimento, legitimador da lógica que tende a fragmentar e circunscrever a riqueza das suas experiências a contextos formais, desligados da vida quotidiana que é vivida no interior de redes sociais construídas pela família, vizinhança, comunidade (ampliadas pelos media ao espaço mundo) há que encontrar tempos e espaços de real curiosidade e disponibilidade para estar, dialogar, agir e cooperar com elas na expressão, questionamento e enriquecimento dos seus modos próprios de entender e re-

lacionar-se com os outros, com a natureza e com o mundo, respondendo à questão: quem sou eu? quem somos nós? que mundo é este que habitamos? Como o poderemos arrumar e reconstruir como lugar de Bem, Bom e Bonito para todos?

6. Em tom de conclusão: a lucidez e a inevitabilidade da história do Macaco e da Tartaruga

Entre cantigas e risos me contaram a história do macaco e da tartaruga. Aquele esperto e ligeiro, esta sábia e lenta sob o peso do velho casco, que era preciso mover habilmente ultrapassando sucessivos obstáculos até à meta apresentada a ambos como condição para serem vencedores! Inesperado foi o fim da história em que a tartaruga, apesar do percurso histórico já longo e sucessivamente prolongado pelo esforço alterou as expectativas de quem seriam os vencedores e os vencidos naquela corrida feita de modo tão diferente e em condições tão desiguais. Valeu à Tartaruga a astúcia de seguir sempre caminhando no seu próprio passo consciente, enquanto o seu parceiro Macaco ia se perdendo no consumo do que se lhe apresentava como satisfação de necessidades, reinventadas sucessivamente, à medida de cada satisfação. Perdido por ele e encontrado por ela foi o modo de viver o presente que fez a diferença na definição de vencedores e vencidos naquela prova comum.

A história que me contaram os meninos pode funcionar aqui como metáfora que me ajuda a representar o que não posso perspectivar com o necessário distanciamento crítico: o lugar que as crianças portuguesas, santomenses ou outras, poderiam ocupar num processo de desenvolvimento humano que, até há pouco tempo, tinha como indicadores prioritários o produto nacional bruto e a rentabilidade nacional e que pensava-se a si mesmo como sucessão de estádios; que todas as nações teriam que percorrer, a diferentes ritmos, numa única direcção.

O desenvolvimento do Norte e do Sul, tal como referem Caride e Gomes, foi cindido em duas direcções. As desigualdades entre Nações, classes sociais e indivíduos e entre as gerações, presentes e futuras, constituem indícios de um problema que deixou de dizer respeito a alguns países, para tornar-se um problema mundial. Os riscos manifestos na relação entre o problema ecológico, a distribuição do rendimento, propriedade, direitos e bem-estar dos seres humanos requerem ser advertidos não só através da distribuição, equidade e redistribuição dos benefícios que antes responsabilizava os governos de cada país, mas exige cada vez mais a coordenação de esforços da comunidade internacional na luta contra a fome e a pobreza, o desemprego, a desintegração social, as discriminações, que os autores consideram como os grandes problemas de desenvolvimento.

Sousa Santos nos dá a apreender uma outra dimensão do problema de desenvolvimento como problema global, que reclama a mudança do paradigma, a partir do qual temos

pensado a transformação social. Segundo o autor: “vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária, e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos uma sensação de estarmos vertiginosamente parados”. Segundo o autor, os desequilíbrios ecológicos, a destruição maciça da biodiversidade, a degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na terra, são alguns dos factos que se repetem no presente e perante os quais perdemos a capacidade de espanto e de indignação. Mas a estes factores Sousa Santos acrescenta, além dos novos fascismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, a fome, a miséria de uma parte cada vez mais importante da população mundial ou seja o conflito e o sofrimento humano, que agora conhecemos mediatizado pela sociedade de informação e que arrisca a criar um *apartheid* global.

O autor coloca então a pergunta : Perante isto, haverá energias no passado ou no futuro para impedir que o presente se repita indefinidamente? Responde dizendo que as energias parecem desvanecer-se enquanto o futuro continuar a ser pensado nos termos em que o foi pela modernidade ocidental, ou seja o futuro como progresso.... em nome do qual os trabalhadores e povos do terceiro mundo viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação. Como alternativa Sousa Santos propõe que a trivialização do sofrimento seja combatida pela produção de imagens desestabilizadoras do passado como fatalidade, revitalizando-o e reanimando na nossa direcção como campo de possibilidades e de decisões humanas; visto como tal pode gerar outras imagens possíveis de presente e futuro, que seriam outros se as decisões tivessem sido outras. Esta nova perspectiva da realidade como lugar de transformação e não de repetição por tempo indefinido poderia, segundo o autor ser conseguida por um projecto educativo de memória e de denúncia e por outro lado, de comunicação e de cumplicidade que investisse na ampliação da conflitualidade entre sentidos comuns alternativos. Em confronto poderiam estar então diversos saberes práticos (i) os que se inconformam com o sofrimento humano (ii) os que aceitam o que existe só porque existe; independentemente da sua bondade (iii) os que só aceitam o que existe na medida em que merece existir. Estariam enfim em confronto os saberes práticos que olham as decisões pelo que está a jusante delas e as converte em consequências fatais (v) e os saberes práticos que olham as decisões pelo que está a montante delas e as converte em opções humanas indesculpáveis.

A realização deste projecto requereria no entanto que se enfrentasse o conflito entre a aplicação técnica do conhecimento e a aplicação edificante do conhecimento, que

procura reforçar definições alternativas da realidade e para isso deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos contextos, por entender que tais formas e modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade. Requereria também que o enfrentamento do conflito entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação e finalmente que se enfrentasse o conflito cultural. O multiculturalismo apresenta-se aqui em conflito com o imperialismo cultural que não reconhece outra forma de relacionamento entre culturas que não a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais, ainda que sejam específicos só de uma cultura, a cultura ocidental. Contra esta tendência o autor propõe a criação de possibilidades de comunicação e cumplicidade a partir a partir do diálogo com um pé numa cultura e o outro na outra que maximize a consciência da incompletude recíproca das culturas. A reciprocidade entre culturas é através da hermenêutica diatópica ou da transformação das premissas de argumentação de uma cultura-exercício de que consiste em transformar em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura.

Vemos nesta perspectiva a possibilidade de fazer inflectir o sentido da história contada pelos meninos e meninas, que nos faria acreditar na necessidade infinita de haver vencedores e vencidos, mesmo quando, tal como aconteceu na história os resultados pudessem ser imprevisíveis!

7. Existe aqui algum lugar para a participação das crianças enquanto actores sociais?

A nossa resposta é sim, mais do que possível nos parece absolutamente necessário que as crianças sejam nas duas culturas reconhecidas e investidas de condições para o exercício dos seus direitos de participação na imaginação e construção da possibilidade de transformação social, designadamente através do exercício da reciprocidade entre culturas. Como temos vindo a defender o modo como as crianças são pensadas e educadas pelas diferentes comunidades, tem tornado invisível o papel que elas desempenham como protagonistas de muitas acções quotidianas que dão sentido e conteúdo às relações intergeracionais, nas quais participam, de forma discreta, enquanto sujeitos e actores sociais competentes, em processo de reprodução e de transformação social. Por isso reclamamos a atenção das comunidades que se dispõem a reflectir sobre a sustentabilidade do seu próprio modelo de desenvolvimento, para o lugar que atribuem à Infância e para o lugar que nelas é ocupado pelas crianças. É importante dizer-se que a universalização de uma determinada ideia de infância tem, sem dúvida, constituído um factor importantíssimo de

pressão internacional, para que todas as sociedades do mundo reconhecerem o estatuto da criança como sujeito com direitos próprios, o que tem, sem dúvida, libertado muitas delas da condição de propriedade dos pais que dava lugar a abusos de um poder que só pode ser legitimado como exercício do dever ou responsabilidade de proteção social, cuidado e educação. Esta mesma ideia implica no entanto o risco de reforço da hegemonia de padrões de desenvolvimento individualizados, de normas de comportamento infantil descontextualizadas e de critérios de prestação e qualidade de serviços para a infância que podem resultar na homogeneização descaracterizada das existências e contextos de vida das crianças, além de poder matar o conhecimento com que cada comunidade garante a sua reprodução social e cultural enquanto comunidade.

Cada vez mais se reconhece a influência deste grupo social sobre os contextos e as práticas sociais quotidianas dos adultos e entre pares, e o quanto hoje não podemos pensar esta influência sem considerar relações sociais mais amplas, designadamente do mundo criado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e do mercado global, que as investe como consumidoras de bens materiais e culturais, e as posiciona no interior do espaço social global. A própria difusão e transferência de conhecimento, aplicado como tecnologia, tem acelerado a generalização de modelos de atendimento às crianças que são construídos sobre definições normalizadas e normalizadoras das suas necessidades e interesses, bem como das respectivas famílias e comunidades. Esta tendência tem levado a que cada vez mais as crianças de todo o mundo habitem regularmente mundos sociais formais, tutelados por adultos, altamente regulados pela lógica pericial, promovidos pela iniciativa de governos de todo o mundo, em nome do seu bem-estar e desenvolvimento. Embora este investimento na melhoria de condições de cuidado e educação das crianças por instituições criadas especificamente para elas e a tomada de consciência crescente do seu estatuto jurídico-político e social venha diminuindo a assimetria que caracterizava as práticas educativas que unem, separam e por vezes opõem os interesses dos adultos e das crianças, esta não é ainda uma mudança social generalizada e consolidada para as crianças de todos os grupos sociais. A desigualdade de contextos e condições de vida entre crianças tem levado a que a hegemonia dos pressupostos e padrões de desenvolvimento, comportamento e aprendizagem tenha contribuído para transformar e traduzir o efeito da desvantagem de condições e disposições de uma maioria em diferenças de capacidade individual ou cultural a corrigir ou a compensar. Esta tendência tem levado à dualização do pensamento sobre as necessidades e competências das crianças dos diferentes povos e grupos sociais, com efeitos sobre as políticas de atendimento que podem apartar os percursos de vida e de inserção no espaço mundo.

Considerando o facto das crianças serem uma em cada duas pessoas pobres no mundo (UNICEF; 2005) e de existir ainda uma grande multidão de crianças que quotidianamente trabalha para prover a própria sobrevivência pessoal e familiar, no interior do mundo social adulto, importa construir e reclamar a consideração de um ponto de vista que afirme a sua condição de semelhantes, já que apesar da discrepância das suas circunstâncias materiais e sociais, as crianças partilham entre si a condição social de grupo geracional subordinado aos ritmos, interesses e poder dos adultos da família e da comunidade.

Acreditamos que a criação de uma identidade colectiva reconstruída sobre o conhecimento devidamente contextualizado e produzido pelas próprias crianças, a partir do ponto de vista que lhes é próprio, seria uma força para reclamar não só os direitos especiais de protecção e de provisão de bens e serviços, mas também o direito de exercerem e verem reconhecido o seu papel de mediadoras e de desafiadoras de mudanças sociais, enquanto nós de relações intergeracionais nas famílias e comunidades. Este reconhecimento público nos parece fundamental na conjuntura de crise actual, que confrontam os adultos de todas as sociedades com a desestabilização das formas convencionais de entender, gerir e significar a realidade social, transformada por efeito da intensificação do ritmo das mudanças tecnológicas, políticas, socioeconómicas e culturais. Acreditamos que a ampliação dos âmbitos de acção e a criação de dispositivos de escuta e representação das crianças nos espaços de decisão política das comunidades seria um desafio fundamental à criatividade dos adultos, no sentido de reinventar os modos de acção comunicativa na comunidade que permitiria aos mais velhos afirmar a dignidade dos saberes locais e aos mais novos traduzir e reconstruir estes saberes com recursos importados e incorporados num diálogo estabelecido no espaço global.

Por sua vez, a construção de condições do contacto das crianças com o espaço global poderia participar para a (re)construção dos contextos e modos de vida quotidianos na comunidade, opondo limites à influencia hegemónica de conhecimentos e tecnologias educativa e sociais, bem como de produtos culturais para a infância que colonizam os seus mundos de vida e agudizam as desigualdades sociais e educativas globalmente estruturadas. Acreditamos que a implicação activa das crianças no exercício do diálogo intergeracional e intercultural que há de criar a possibilidade de reciprocidade entre culturas, são uma estratégia fundamental para que, ao descobrirem-se como concidadãs do mundo, na sua qualidade de sujeitos históricos e contemporâneos, elas possam revitalizar e ampliar de forma criativa, através das suas múltiplas linguagens e plasticidade cognitiva, dada pela sua socialização não reificada, a imagem de uma sociedade global cosmopolita. Este nos parece ser um contributo crucial para o empenho das comunidades nas lutas hoje empreendidas sob a designação de educação ambiental.

Ao ocupar mais radicalmente o presente do que os adultos, as crianças podem reinventar a ligação entre passado e o futuro, pela tomada de consciência de que se os grandes que no passado ocuparam pela força e armas desiguais, os pequenos mundos habitados pelos que nos antecederam, soubessem que, independentemente da extensão geográfica, poder ou riqueza de cada país, todas as pessoas e comunidades se constroem como um habitat ou seja como um lugar onde apesar de toda a opressão e sofrimento nunca se deixou de sonhar, nascer e morrer, no esforço de compreender e resolver os pequenos e grandes acontecimentos comuns que dão sentido às vidas de todos, quanto habitam o planeta e vão contando e nem sempre escrevendo uma História maior que é comum.

Talvez assim pensando, reflectindo e confrontando as escolhas alternativas que já existiam no passado e que são ampliadas no presente, estas crianças possam crescer curiosas entre os adultos, experimentando, brincando e questionando no diálogo com eles, os saberes que se lhe apresentem como alternativas no presente, aprendendo que o futuro dependerá da sua opção pelas escolhas que forem menos dolorosas para todos e cada uma, do que depende a possibilidade da vida comum e a existência plena de todos como membros de uma só humanidade. Talvez então a ideia de uma cultura sem raízes nem lealdades locais, que seja partilhada por toda gente em toda parte mundo, uma cultura cosmopolita que subjaz ao que é globalmente comum a toda humanidade.

Bibliografia

- ALDERSON, P. (2000). “Crianças como investigadores: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação” in Christensen, P; James, A. (2005). *Investigação com Crianças – Perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- ANAVITARTE, E; VICENT, R.; MUÑOZ, M (2003). *De la participacion al protagonismo Infantil, propuestas para la acción: Plataforma de organizaciones de infancia*. Madrid
- CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (2005). *Investigação com Crianças – Perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- FERRAROTTI, F. (1985). *Sociologia*. Lisboa: Editora Teorema.
- HUNING, S; GUARESCHI, N. (2002). *Tecnologias de Governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes in Currículo sem fronteiras, v. 2 , n.2*.
- ITURRA, R. (1995). *Tu Ensinas-me Fantasia, Eu Procuo Realidade*. Educação Sociedade e Culturas Edições Afrontamento, Porto.
- MADEIRA, R. (2005). *A infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida*. Revista Perspectiva. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- MOSS, P; Petrie, P. (2002). *From Children services to children's spaces, public policy, children and childhood*. Routledge Falmer. London.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- ROCHA, E. (2004). *Crianças e Educação: caminhos de Pesquisa in Crianças e Miúdos; Edições ASA, Porto*
- SARMENTO, M.; FERNANDES, N; TOMÁS, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*. Educação Sociedade e Culturas nº 25. Edições Afrontamento. Porto.
- SOUSA SANTOS, B. (1996). *Para uma pedagogia do conflito*. In: Silva, Luis Eron et al (Org.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*.

Porto Alegre: Sulina.

SOUSA SANTOS, B. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES.

SOARES, N. (2005). Infância e Direitos: Participação das Crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. Tese de Doutorado. Universidade do Minho

TRILLA e NOVELLA (2001). Educacion e Participacion social de la infancia, Revista Ibero americana de educacion; Organizacion del Estados Iberoamericanos para la Educacion, la Ciencia y la Cultura; Madrid