

# Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da educação infantil

Márcia Andréia Triches\*

## Resumo

Desde o século XVIII o homem viu consagrado o seu direito de cidadão. Contudo, só no século XX foi aprovada a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC). Nesse contexto, os profissionais de educação infantil desenvolvem um importante papel na educação e na promoção dos direitos humanos. Neste artigo apresenta-se uma reflexão sobre os marcos da história dos direitos da criança e os resultados de uma pesquisa realizada com futuros profissionais de educação infantil, na qual identificou-se o conhecimento destes sobre a CDC no âmbito dos três “Ps” (direitos de Provisão, Proteção e Participação); de que forma pretendem atender a CDC na prática e como perspectivam a participação da comunidade na defesa dos direitos das crianças. Observa-se que os inquiridos reconhecem a CDC e os três “Ps” de forma generalizada. A grande maioria aponta que a empatia do adulto, o processo de ensino-aprendizagem, a participação nas discussões e gestão da rotina, uma abordagem lúdica e pedagógica, o trabalho em conjunto e o respeito pela diversidade são os principais elementos para a prática dos direitos das crianças. Em relação a participação da comunidade, as inquiridas defendem uma instituição de educação infantil exemplar, focada na prática dos direitos da criança, que seja aberta à comunidade e capaz de promover a integração das pessoas na defesa dessa temática.

Palavras-chave: Direitos das Crianças. Educação Infantil.

---

\* Mestranda em Ciências da Educação – Formação Pessoal e Social no Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal; Campus Universitário de Santiago, Departamento de Ciências da Educação, 3810-193 Aveiro, Portugal; marcia.andreia@ua.pt

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação infantil é feita de diversos caminhos, sempre relacionados com a concepção de criança de cada época, envolvida na reconstrução dos relacionamentos e nas atitudes que os adultos tiveram em confrontos com as crianças, ora relação de hierarquia, ora de superioridade. De acordo com Morin e Prigogine (1998, p. 57) “[...] até ao século XVII, a criança, como tal, não existia nas nossas sociedades. Era uma coisinha, à qual se dava muito pouca importância”, ou seja, a criança era deixada a um segundo plano, especialmente no que diz respeito aos direitos.

Com a promulgação da CDC em 1989, apostou-se numa mudança no estatuto da criança. Na opinião de Sgritta (1997, p. 18) “[...] a Convenção foi aclamada por muitos países como um novo signo de civilização e de progresso, como estão actualmente em crescimento.” Porém, numa era em que se pretendem melhorias nas condições de vida da criança, assistimos a um agravamento de múltiplos fatores que fazem dela o grupo etário, paradoxalmente, mais prejudicado.

Sendo o principal objetivo da CDC promover os direitos da criança, cabe aos professores de educação infantil, tomar atitudes que fomentem esse propósito. Nesse sentido, julgamos ser pertinente reconhecer a continuidade dessa promoção. Para tanto, resgatamos os marcos históricos dos direitos da criança e realizamos uma pesquisa com alunos da licenciatura de educação de infância (educação infantil) da Universidade de Aveiro, Portugal, para identificarmos o conhecimento destes sobre a CDC no âmbito dos três “Ps” (direitos de Provisão, Proteção e Participação), a forma pela qual pretendem atender a CDC na prática e como perspectivam a participação da comunidade na defesa dos direitos das crianças.

## 2 ASPECTOS DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Nas palavras de Rocha entendemos que foram muitos os autores que se preocuparam com o sentimento de infância e que, apesar de tardio, têm hoje uma visão consensual da criança. Para o autor, “[...] o carinho que hoje dizemos ter pelas crianças não data de tempos imemoráveis, mas representa uma conquista

da humanidade [...]” (ROCHA, 1996, p. 57). A maioria dos estudos sobre o sentimento de infância mostra uma mudança em finais do século XVIII, princípio do século XIX. Com várias alterações sofridas no que diz respeito ao seu processo de individualização, a criança foi sendo reconhecida na sua especificidade, deixando de ser confundida com o adulto, para lhe ser assegurado os seus direitos.

Contudo, fazendo uma breve retrospectiva da evolução desse sentimento, percebemos que até ao final da Época Moderna, não estava associada à família qualquer função afetiva, até então a criança era apenas considerada como um entrave (BADINTER, 1981). Com esta representação da infância e com uma forte negligência da criança, que se viu durante anos privada de cuidados físicos e morais, assistiu-se a uma elevada taxa de mortalidade infantil, que se manteve até ao final do século XVIII. Vários moralistas criticaram os pais, que nessa altura menosprezavam a criança, ora assemelhando-a a um boneco, ora familiarizando-a com aspectos do foro da sexualidade, atitudes essas que podiam variar consoante o gênero ou a idade da criança.

Apesar de se notarem elevadas taxas de abandono infantil, mesmo antes do século XVIII, foi nessa época que a exposição das crianças atingiu o seu auge. Esse fato nos remete à questão do “infanticídio tolerado” (quando por razões de sobrevivência, os pais recorriam a práticas socialmente aceitas mas que conduziam à morte da criança), que persistiu até o fim do século XVIII. Todavia, segundo Ariès (1981, p. 17), “[...] não se tratava de uma prática aceita [...]. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto era praticado em segredo [...] camuflado, sob a forma de acidente [...]”. Isto porque muitas das crianças expostas não eram “[...] por desprezo, mas por más condições econômicas e por vezes psicológicas.” (FERREIRA, 2000, p. 425-426). E, quando tal não acontecia, era ainda comum, nas famílias mais necessitadas, a ocupação dos filhos em tarefas que fossem produtivas em seu benefício, já nas famílias mais abastadas, as meninas eram educadas por governantas e os meninos por preceptores.

Com o aumento do número de escolas desde o final do século XVI, estas começam a destacar-se como meio de educação alternativa, comutando, assim, o papel educativo atribuído às amas ou aos preceptores. Propagam-se, também, os internatos que, segundo Ariès (1988), vieram sustentar um processo de reclusão das crianças (como acontecia com os loucos, com os pobres e com as prostitutas) que se alonga até os nossos dias, conhecido por escolarização.

Por outro lado, pensadores, pedagogos, filósofos e psicólogos também influenciaram na evolução do sentimento de infância. Entre eles: John Locke (1632-1704), com a teoria da tábua rasa segundo a qual, “[...] o ser humano recém-nascido seria uma espécie de superfície de cera maleável onde os adultos poderiam ‘escrever’ tudo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 40); Jean Jacques Rousseau considerava que “[...] a criança é um ser que nasce bom e puro [...] merecedor de piedade, de proteção e de amor” e “[...] sustenta que o adulto deve proporcionar uma orientação que seja a mais reduzida possível, sem nunca pretender ensinar à criança as respostas corretas, mas ajudá-la, antes, a aprender a resolver os seus próprios problemas” (ROSSEAU, 1996, p. 90); Freud defende que a criança está longe de ser uma tábua rasa. Ela é dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidade de enfrentar obstáculos, como por exemplo, uma separação ou ansiedade; para o psicólogo Lev Vygotsky, é o comportamento linguístico que facilita o desenvolvimento do pensamento. Há, portanto, uma grande incidência no contexto social no qual a criança vem ao mundo.

### **3 PERCURSO HISTÓRICO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS**

O conceito de infância e a sua valorização sofreram um processo lento e progressivo, que contribuiu, também, para a visão da criança com direitos e necessidades próprias.

É a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) que proclama, pela primeira vez, a liberdade e os direitos do homem. Alguns dos princípios a que hoje chamamos direitos da criança constam na referida Declaração e nas primeiras Constituições liberais. Assim, a situação da criança foi tendo igualmente a sua evolução no plano conceitual e jurídico.

Em 1913, foi elaborado o primeiro esboço de um projeto para a organização de uma associação internacional de proteção à infância, o qual foi interrompido em virtude da Primeira Guerra Mundial. As circunstâncias do período pós-guerra levaram a educadora Eglantyne Jebb a denunciar a grave situação em que a humanidade vivia e, de modo especial, as crianças famintas e doentes. Era urgente reconhecer direitos especiais às crianças. Em 1919, foi criado o Comitê

de Proteção à Infância, pela Sociedade das Nações, o qual se apresentou como um dos mecanismos pioneiros no questionamento do poder dos países sobre as crianças, três anos depois foi constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância.

Em 1923, Eglantyne Jebb redigiu a Ata sobre os Direitos da Criança, que no ano seguinte, foi adotada pela Liga das Nações e transformada na Declaração dos Direitos da Criança, também conhecida como Declaração de Genebra. Esta representou, para a história dos direitos da criança, um grande avanço na trajetória de reconhecimento e construção da idéia das crianças como seres de direitos.

A Declaração dos Direitos da Criança, composta inicialmente por 5 princípios gerais, defendia a criança em primeiro lugar, mais tarde foi alterada para 7 deveres da humanidade para com as crianças que, além de colocar a criança em primeiro lugar, defende a necessidade imediata de proteção e auxílio às crianças, “[...] os homens e as mulheres de todas as Nações reconhecem que a Humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor e afirmam os seus deveres.” (ROCHA, 1996, p. 64).

Em 1946, surge um organismo com um importante papel no âmbito da luta pelos direitos e proteção das crianças – o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o objetivo de tentar melhorar a vida das crianças por meio de providências de serviços de saúde, nutrição, educação e bem-estar.

Em 1957, voltou-se a trabalhar no projeto de uma nova Declaração, que culminou na aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1959, que apresenta dez princípios fundamentais: 1º Princípio – “A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração”, isto é, qualquer tipo de discriminação em relação à criança, por “motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza”, deverá ser completamente afastada, em prol de uma igualdade total entre todas as crianças, sem exceção; 2º Princípio – “proteção especial”, o cerne deste princípio está na idéia de não só proteger a criança, mas também de criar meios para que essa proteção decorra de acordo com condições que favoreçam o seu normal desenvolvimento, “em condições de liberdade e dignidade”; 3º Princípio – “um nome e uma nacionalidade”, este princípio caracteriza-se pela sua brevidade e normalidade; 4º Princípio – “previdência social”, princípio inovador, principalmente o termo “recreação”, aspecto que concede à criança algo que a Declaração de Genebra não reconheceu:

o direito a brincar; 5º Princípio – “uma educação adequada com as suas capacidades físicas, mentais ou sociais”, este princípio já estava referido na primeira e na segunda versão da Declaração de Genebra, porém agora é abordado de modo mais sensível; 6º Princípio – “amor e compreensão”, este direito é um dos mais extensos, começa logo nas primeiras linhas a enfatizar que qualquer criança deverá ter condições para fomentar “[...] o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade”, o que deverá ocorrer num clima rodeado de “amor e compreensão”; 7º Princípio – “educação gratuita”, princípio este inegavelmente inovador, pelo que contempla e por sua relevância concedida, uma vez que as duas versões da Declaração de Genebra apenas apresentaram uma frágil menção ao desenvolvimento moral e espiritual; 8º Princípio – “proteção e socorro”, este direito foi um dos que se manteve inalterável, desde as duas versões da Declaração de Genebra; 9º Princípio – “proteção contra toda forma de negligência, crueldade ou exploração”; este princípio é um exposto avanço em relação à Declaração anterior; 10º Princípio – “proteção de qualquer tipo de discriminação”, ou seja, o apelo neste princípio é para que a criança se desenvolva de acordo com o carácter universal da condição humana cujos valores focam-se na rejeição de todo e qualquer ato que possa “[...] suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza”, em prol de práticas e ações que promovam o auxílio e a estima entre todos os homens, sem opiniões pré-concebidas e limitações arbitrárias (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959).

Na sequência, as Nações Unidas aprovaram a Declaração sobre a Proteção das Mulheres e Crianças em Situação de Emergência ou de Conflito Armado (1974), o Ano Internacional da Criança (1979), um conjunto de regras mínimas das Nações Unidas relativas à administração da justiça para menores (1985), a Declaração sobre Fomento entre a Juventude, dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos (1985) e, ainda, uma publicação sobre os princípios sociais e jurídicos aplicáveis à proteção e bem-estar das crianças, referenciando particularmente a colocação familiar nos planos internacional e nacional (1986).

A Assembléia-Geral das Nações Unidas, aprovou a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) em novembro de 1989. Essa aprovação somente foi efetivada após intensas e prolongadas negociações, na tentativa de esboçar um documento universal sobre direitos da criança que apreciasse as complexas faces da infância em nível global.

Na CDC estão anunciados direitos fundamentais, que vão desde os direitos civis aos econômicos, sociais e culturais, assim como os direitos mais básicos, à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene e proteção contra abusos e negligências, direito à privacidade, o direito de associação, expressão e pensamento (SOARES, 1999). A Convenção acentua a necessidade da criança ter uma infância feliz, além de reforçar que a criança deve se desenvolver globalmente, atendendo sempre a sua dimensão individual e única.

Segundo Hammarberg (1990), os 54 artigos da CDC são um amplo conjunto de direitos, que têm vindo a ser agrupados em três categorias (três Ps) elaboradas mediante parceria entre a Unicef e o Secretariado Internacional de defesa da Criança / *Defence for Children International*. Os três “Ps” são:

- a) Direitos de Provisão ou direitos sociais da criança: são os serviços básicos que qualquer sociedade deve garantir às suas crianças, tais como os direitos à saúde, à assistência social, à educação, à habitação, ao recreio e cultura, entre outros. Os direitos de provisão são os mais consensuais, uma vez que priorizam a satisfação de necessidades básicas das crianças, essenciais e incontestáveis.
- b) Direitos de Proteção: são discriminados os direitos da criança contra a discriminação, exploração, abuso sexual e físico, injustiça e conflitos, entre outros. Ou seja, os direitos sociais e especificamente de assistência social, o direito de ser protegida “[...] contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.” (Conforme o artigo 19º da CDC).
- c) Direitos de Participação: são direitos políticos e civis da criança, como por exemplo, o direito a ser ouvida e consultada, a liberdade de expressão e opinião, direito a tomar decisões em seu proveito, direito ao acesso a informação, direito ao nome, à identidade, à nacionalidade. O respeito pela opinião e participação da criança está explícito na CDC, quando comparados com os dois textos anteriores. A opinião e os interesses das crianças devem ser sempre considerados cuidadosamente e tal deve refletir-se indispensavelmente na forma como as instituições tratam e respeitam a criança.

Para Hammarberg (1990) e outros autores como Hart (1992) e Alexander (1995), a CDC apresenta, nos dois primeiros conjuntos de direitos, os seus pontos fortes e, no terceiro, o mais frágil. Ou seja, “[...] o reconhecimento e a aplicação dos seus direitos de participação é uma realidade mais difícil de se concretizar. Não está perfeitamente definido, quer socialmente, quer mesmo legalmente, que a criança tem competência para expressar a sua opinião em assuntos que lhe digam respeito.” (HAMMABERG, 1990, p. 38).

A CDC significa um progresso na afirmação da criança como ser de direitos e faz parte de um processo de reconhecimento em nível internacional de valores e princípios fundamentais que precisam ser atentados. Ela também constitui um avanço qualitativo na atribuição de um corpo ampliado de direitos à criança, por meio da sua universalidade. Mas “[...] ainda não fomos capazes de estabelecer compromissos a nível mundial acerca da protecção das crianças como fizemos em relação a outros objetivos políticos e econômicos.” (BRAZELTON; GREENSPAN, 2002, p. 223).

A CDC é o documento internacional mais ratificado, apenas os Estados Unidos da América e a Somália não a ratificaram. Aos países que ratificaram a CDC é atribuída a obrigatoriedade de apresentar, de quatro em quatro anos, um relatório de avaliação da aplicação.

O século XX foi um século surpreendente para a legitimação dos direitos da criança, por meio dos documentos já mencionados – Declaração de Genebra (1923), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), porém os direitos da criança ainda são gravemente violados. O fosso entre princípios e realidade é ainda notório em muitas sociedades. Ainda há um grande caminho a percorrer entre as normas jurídicas publicadas e a sua implementação vivida na estrutura social, econômica e cultural.

De acordo com as evidências que continuam a denunciar constantes violações aos direitos da criança, negligenciando-se o respeito por princípios fundamentais como o da igualdade, da liberdade, da justiça ou da dignidade, é crucial que os educadores fundamentem suas práticas em ideais capazes de promover uma cultura de direitos que reconheça que o outro é tão cidadão como eu, que tem os mesmos direitos, responsabilidades e deveres, e isso independentemente de ser adulto ou criança, ou seja, “[...] educar é desenvolver a habilidade de aceitar-se e respeitar-se a si mesmo e a partir disso aceitar e respeitar o outro.” (STRIEDER, 2000, p. 352).

## 4 O PAPEL DO PROFESSOR PARA UMA CRIANÇA CIDADÃ

Para consolidar a criança cidadã preconizada pela CDC, é necessário construir espaços nos quais as crianças gradualmente possam tomar decisões e também dividir responsabilidades, baseadas no sentimento de pertença ou identificação. Ser cidadão pressupõe educar na cidadania pela cidadania, isto é, para a liberdade mas com responsabilidade, e essa aprendizagem deve ser iniciada já na educação infantil. Cabe aos profissionais da educação infantil a tarefa de reunir esforços, criar estratégias e definir metas para que as crianças possam desenvolver o seu espírito democrático pautado no diálogo e na troca de opiniões, tornando-se, assim, cidadãos com espírito criativo. Segundo o Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o professor tem pela frente o desafio de:

[...] passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida. (DELORS et al., 1996, p. 155).

Martins refere que a Associação Nacional para a Educação da Primeira Infância, *National Association for the Education of Young Children* (Nayec), a qual é a principal porta-voz de profissionais de educação infantil nos Estados Unidos, salienta que o papel do professor implica na:

Promoção de experiências de sucesso; no apoio e encorajamento de situações de resolução de problemas; na resposta contingente e diversificada às necessidades e interesses manifestados pelas crianças; na gestão de comportamentos inapropriados; na manifestação de atitudes de respeito e aceitação e apoio à criança independentes do seu comportamento; na promoção da autonomia da criança; na facilitação do seu auto-controle; na criação de um ambiente rico em oportunidades de comunicação. (MARTINS, 1997, p. 171).

Não se pode afirmar que existe um momento ideal para serem trabalhados os direitos com as crianças, no entanto quanto mais cedo for possível o

professor familiarizar a criança com conceitos como a tolerância, a liberdade, a igualdade, maiores serão as possibilidades dela assimilar esses conceitos e agir de acordo com eles.

O professor precisa ter consciência de que seu papel é condição essencial na formação de crianças que dignifiquem o estatuto de cidadão que lhes foi atribuído pela CDC. Segundo Soares (1999, p. 40), cabe aos professores reivindicar os direitos, uma vez que “[...] não tendo as crianças grande capacidade de reivindicação dos mesmos” (direitos), “tal tarefa depende fundamentalmente daqueles que se advogam como educadores [...] no desenvolvimento e bem-estar dessas mesmas crianças.” Estarão os professores de educação infantil preparados para esse desafio?

## **5 A CDC SEGUNDO FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Objetivando obter dados acerca dos conhecimentos e perspectivas de futuros professores de educação infantil sobre a CDC, elaboramos um questionário que foi respondido por alunos do quarto ano da licenciatura em Educação de Infância (educação infantil) da Universidade de Aveiro, Portugal. O questionário foi elaborado com questões descritivas, portanto apresentamos aqui uma síntese das respostas.

Os alunos inquiridos demonstram reconhecer a CDC de forma genérica, já que a categorização dos três “Ps”, (direitos de Provisão, direitos de Proteção e direitos de Participação) foi por eles referenciada.

Nos direitos de provisão, apontam: direito à habitação, alimentação e educação; direito à integração numa família e numa dada sociedade; direito à assistência social; direito à brincar; direito ao desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Quanto aos direitos de proteção, indicam: direito a ser protegida de abusos físicos e maus-tratos; direito à segurança; direito ao bem-estar físico e psicológico; direito à proteção social, segurança, afetividade e atenção; direito a que os adultos zelem pela sua integridade.

Por fim, nos direitos de participação designam: direito de expressão; direito de expor as suas opiniões; direito à liberdade de pensamento; direito a ser ouvida na tomada de decisões que a si se referem.

No que diz respeito à prática pedagógica, a maioria dos alunos inquiridos demonstraram serem capazes de referenciar e fundamentar estratégias para atender aos direitos das crianças (CDC) no contexto educativo, chamando atenção para o papel do professor, para o processo de ensino-aprendizagem, para a participação das crianças na organização da rotina; apontam a abordagem lúdica e pedagógica, o trabalho em conjunto salvaguardando as individualidades.

No que se refere à importância da empatia do adulto, o professor deve: “Observar as necessidades individuais da criança”; “ter o cuidado de ouvir sempre aquilo que a criança tem para dizer”; “com respeito, falando tranquila e sinceramente”; “deve ser um aliado da criança [...] promotor dos altos níveis de bem-estar”.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, afirmam ser necessário: “criar todo um ambiente rico e estimulante para a criança, onde possa brincar e desenvolver-se plenamente”; “facultar momentos de interação individual e coletiva, alternadamente, que permitam a exposição dos problemas das crianças”; “respeitando os tempos das crianças e as suas capacidades” e salvaguardando a participação da criança na gestão da rotina diária: “A criança deve ser um agente ativo [...]”; “participar no planejamento de atividades” e também na “discussão das regras de rotina da instituição e de comportamento social”.

Perspectivam atender aos direitos das crianças mediante “abordagem lúdica e pedagógica”; “por meio de histórias, músicas, expressão dramática, expressão plástica – tendo em conta a individualidade expressiva de cada criança – da natureza (respeito), ciências, [...]”; “o trabalho em conjunto e o respeito pela diversidade”, de forma a tornarem-se “cidadãos emancipados capazes de agir e pensar livremente”; “tomarem suas próprias decisões”; “cidadãos de direitos e deveres”.

Para atender aos direitos das crianças, os alunos inquiridos perspectivam a necessidade da parceria com a comunidade, por intermédio de uma instituição de educação infantil exemplar que tenha “a preocupação de os colocar em prática”, disponível para promover sessões de esclarecimento, debates; palestras, congressos, seminários sobre a temática, mas, sobretudo, “mais aberta à comunidade” e capaz de integrar “a participação direta das pessoas”, “centradas no diálogo, na livre iniciativa e no respeito mútuo [...]”, comprometida com o “desenvolvimento holístico da criança”.

As respostas mostram o conhecimento dos futuros professores de educação infantil, quer sobre o documento da CDC – dos três “Ps”, quer sobre a forma como os direitos poderão ser abordados nas instituições com a participação da comunidade.

## 6 CONCLUSÃO

A educação tem vindo a ser influenciada pela emergência da idéia de uma escola inclusiva, na qual a perspectiva de uma pedagogia diferenciada já não se confunde com individualização, no sentido em que se centra na cooperação, na aceitação das diferenças e no envolvimento de todos os profissionais, crianças, pais e comunidade em geral.

A inserção da criança em grupos diversos, resulta na progressiva consciência dela como membro da sociedade, numa perspectiva de educação para a cidadania. Encarar a criança como um cidadão, como um ser de direitos, com voz ativa no seu projeto de vida, reconhecer-lhe o direito à liberdade é fundamental, quer no seio da família, quer no contexto educativo, quer na comunidade. Isso constitui-se um desafio à toda comunidade educativa em nível da imaginação e concepção de estratégias que permitam a participação ativa da criança “[...] nos projetos, nas instituições, no espaço local e nas instâncias de decisão política [...] atribuindo à infância um irrecusável estatuto político.” (SARMENTO, 2000, p. 143).

É preciso garantir as dimensões fundamentais para o desenvolvimento das crianças, para que elas se tornem, no futuro, cidadãos autônomos, responsáveis e ativos. Sendo esta uma das tarefas, principalmente daqueles que trabalham com a educação infantil, defender o direito da criança de ser ouvida, para que a sua voz tenha reconhecimento.

A Convenção dos Direitos da Criança deve ser, nessa medida, uma referência fundamental e permanente. Faz-se necessário, portanto, o comprometimento de toda a comunidade educativa, para que possam ser realizadas mobilizações com vistas à garantia de que esses direitos conquistados, sejam de fato cumpridos em todas as instâncias.

Muito do que precisamos pode esperar.  
A criança, não.  
Não se lhe pode dizer: amanhã.  
Seu nome é hoje  
(Gabriela Mistral).

## *The children's rights on the future childhood education teachers perspective*

### *Abstract*

*From the XVIII century people saw their citizenship rights in practice. However, the Children's Convention Rights (CCR) only was officially accepted in the XX century. In this context, the childhood education professionals develop an important role in the human rights promotion and education. This paper presents a reflection about the historic points in children's rights and results of a survey made with candidate childhood education professionals, in which we identified their knowledge about CCR in terms of triple "Ps" domain (Providing, Protection and Participation rights); the manner they hope to consider the CCR in practice and also how they think about the community engagement in defense of children's rights. We observe that teacher candidates have knowledge about CCR and triple "Ps" in a general way. The most teacher candidates think the adult empathy, the teach-learning process, the participation in discussions and management of regular tasks, a pedagogical and creative approach, working in groups and the respect to the diversity are the major elements the children's rights practice. Regarding the community engagement, they defend an childhood education institution, focused on children's rights practice and that be open to the community and able to propose people integration in defense toward that theme.*

*Keywords: Children's rights. Childhood education.*

### **REFERÊNCIAS**

ALEXANDER, G. Children's rights in their early years: from plaiting fog to knitting treacle. In: FRANKLIN, Bob (Org.). **The handbook of children's rights: comparative policy and practice**. London: Routledge, 1995. p. 131-146.

ARIÉS, Philippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio d'água. 1988.

\_\_\_\_\_. **História social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BADINTER, E. **L'amour en plus**: histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle). Paris: Flammarion, 1981.

BRAZELTON, T. B; GREENSPAN, S. I. **A criança e o seu mundo**: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Lisboa: Presença, 2002.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. Acesso em: 13 mar. 2007.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 15 mar. 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/decl\\_dir.htm](http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm)>. Acesso em: 9 ago. 2007.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da *International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 1996. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

FERREIRA, A. G. **Gerar, Criar e Educar**. A criança no Portugal do Antigo Regime, Coimbra, Quarteto editora, 2000.

HAMMARBERG, T. **The UN Convention on the Rights of the Child – and how to make it work**. *Human Rights Quarterly*, 12, 1990. p. 97-100.

HART, R. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Florence: Unicef, 1992.

MARTINS, P. C. Planificação da actividade e tomada de consciência na criança. As crianças contextos e identidades. SARMENTO, M.; PINTO, M. **Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal** (PIIP). Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 147-216.

MORIN, E.; PRIGOGINE, I. **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da Criança, Univ. do Minho, Colecção Infans, 1997.

ROCHA, F. **Educar em valores**. Aveiro: Editora Estante, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Émile ou de l'Éducation**. Paris: Flammarion, 1996.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. In: Congresso Internacional, Actas II volume, 2000, Braga: Universidade do Minho. **Os mundos sociais e culturais da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 125-143.

SGRITTA, G. Inconsistencies: Childhood on the economic and political agenda. In: **Conference on Childhood and Children's culture, Esberg**. Dinamarca: Policopiado, 1997.

SOARES, N. F. Em busca da visibilidade pedagógica dos direitos da criança no jardim-de-infância. In: **Cadernos de Educação de Infância**. Lisboa: Apei, 1999. p. 35-41.

STRIEDER, R. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Recebido em 27 de setembro de 2007

Aceito em 16 de novembro de 2007