



QUANDO AS CRIANÇAS SE EDUCAM EM DIREITO(S) NA ESCOLA...

Mariana Sant'Ana Miceli = UFSC¹

RESUMO:

Os saberes jurídicos participaram da construção simbólica da categoria infância, com a função de legitimarem o que se acreditava ser o seu melhor cuidado. A partir deste enfoque, analisam-se a disposição legal que prescreveu a obrigatoriedade do ensino do direito na educação básica do Brasil e os motivos plausíveis para justificar sua inocuidade prática, vez que a discussão passa pela ausência da participação popular na elaboração da lei, pela ausência de operacionalização do assunto no âmbito da escola e pela ideologia legal de homogeneização da infância. Assim, no intuito de realizar a educação em direitos na escola, destaca-se a necessidade da discussão interdisciplinar de temas infantojuvenis, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, sem que haja a preocupação apenas de se apregoar a norma jurídica em si – até porque o que é essencial ao desenvolvimento destes jovens é a reflexão acerca de valores sintetizados no sentimento de autonomia e de responsabilidade pelo destino comum da sociedade. Assim, as crianças não merecem apenas uma declaração de que são “sujeitos de direitos”. Merecem, ao contrário, que a sociedade as reconheça no dia-a-dia como “crianças de si mesmas”.

Palavras-chave: infância; direito; escola; educação em direitos; formação em valores.

“É o menino que revela o homem” (Gilberto Freyre)

No rol de verdades históricas, está aquela de que o Direito serve à construção de um estatuto e de um perfil de infância² que pretende universal. Assim, as estratégias que alicerça,

¹ DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). MESTRE EM DIREITO pela UFSC. PROFESSORA de Teoria do Processo no curso de Graduação em Direito da UFSC. PROFESSORA de Direito Processual Civil no curso de Pós-Graduação em Direito da UNINTER/IBPEX/Cesulbra. ASSESSORA JURÍDICA da Procuradoria-Geral de Justiça do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, na área da Moralidade Administrativa. GRADUANDA EM PEDAGOGIA pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). GRADUADA EM DIREITO pela UFSC (2007). E-mail: miceli.mariana@hotmail.com.

² Considerando que as variações históricas da noção de infância estão associadas aos limites etários que a definem como categoria geracional – variável no espaço e no tempo –, utilizar-se-á a perspectiva da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, que estabelece o período da infância até os 18 anos de idade, sem prejuízo do reconhecimento da existência de vários subgrupos etários, como categorias sociais no interior da infância. Logo, o termo “crianças” designa os sujeitos que possuam até 18 anos de idade. Ainda, a referência à “infância” no texto abarca não somente as crianças, mas também os adolescentes Quando for o caso de diferenciar estes dois subgrupos etários, isto constará expressamente no texto.

bem como as instituições que perpassa, parecem se alinhar nessa concepção unívoca da infância.

Em perspectiva, o “ideal de infância” se prestou a regular corpos, sentidos e sociabilidades, numa direção corretiva e reguladora da heterogeneidade social. A construção simbólica da infância, em que o Direito teve uma grande participação, aconteceu, dentro da modernidade, em paralelo ao desenvolvimento de processos disciplinares de corpos e mentes em razão da criação da ordem social dominante, sob o viés paternalista e opressor da burguesia. Assim, com o decurso do tempo, saberes jurídicos se legitimaram no intuito de garantirem o que se acreditava ser o melhor trato da infância: essa é a origem não só do direito da infância à educação, mas também do Direito da Criança e do Adolescente.

Como não poderia deixar de ser, a educação formal destinada às crianças se enumerou, desde os primórdios, dentro das competências arroladas como as mais adequadas a esse melhor cuidado da infância. Por isso, não é possível compreender a educação, o pensamento pedagógico e as práticas escolares sem investigar, ainda que brevemente, o que tem sido consolidado a seu respeito pelo saber jurídico, em meio a tantos outros saberes, nesta lógica disciplinar que se tem protraído no tempo e que cooperou para a construção da infância moderna e para o anúncio da pós-modernidade infantil em curso na atualidade.

Nesta tentativa de desmistificar a “proteção jurídica” das crianças, inúmeros estudos

[...] vêm mostrando como o processo histórico de construção da infância foi acompanhado por uma história de legitimação da regulação das crianças e dos adolescentes. Regular esses tempos passou a ser visto como uma empresa gloriosa, louvável, como uma opção legítima e pedagógica na conformação das relações entre adultos/crianças, pais/filhos, mestres/discípulos. Inclusive adestrar, controlar, regular todos os coletivos vistos como crianças passou a ser uma empresa louvável, pedagógica, nas relações entre elites/povo, governantes/governados, burguesia/operariado, colonizadores/colonizados. Civilizar as crianças, o povo, os rudes, os selvagens passou a ser regular suas vidas, crenças, culturas, saberes, memória, condutas, corpos e mentes. Os estudos têm destacado essas sofisticadas pedagogias reguladoras, os horrores de tantas disciplinas em instituições ideadas como civilizatórias (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 135).

Portanto, como a função disciplinar tem sido inerente à criação da ordem social, com fins de regulação dos comportamentos de acordo com os valores dominantes, dentre os quais se destaca a construção simbólica da infância universal, é preciso olhar com cuidado para qualquer ação voltada às crianças, tal como a sua pedagogização em meio à instituição

escolar. Neste passo, o que a tradição mostra sobre as intervenções na infância é que, a pretexto de “libertá-la” e reservar-lhe, no futuro, o “estatuto de adulto civilizado”, a educação a ela destinada tem submetido-a a um intenso poder disciplinar, que, para falar o mínimo, acorrenta-a num estado de dependência e submissão com relação ao mundo adulto.

A regulação, na verdade, ao compor a tensão dinâmica da realidade, tem prevalecido sobre a libertação e os estatutos emancipatórios do ser humano. A infância, neste sentido, foi imensamente prejudicada pelo fato de as instituições e Pedagogias ditas “civilizatórias” terem assumido uma função muito mais reguladora do que libertadora. De fato, por trás do discurso, inúmeras pedagogias de controle, corretivas e moralizantes ficaram disfarçadas.

Por isso, se uma regra (regulação) existe, deve-se buscar sua razão de ser, pois regras podem e devem ser questionadas. Só após realizar a apropriação do sentido da regra, por sujeitos concretos, em contextos localizados, é que se poderá quebrar a ilusória universalidade que a lei pretende forjar no imaginário social, a partir de referenciais portados pelo poder dominante.

É a partir deste enfoque que deve ser analisada a disposição legal que prescreveu a obrigatoriedade do ensino do Direito, notadamente do Estatuto da Criança e do Adolescente, no ensino fundamental da educação básica do Brasil.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, de acordo com o acréscimo feito pela Lei n. 11.525/2007, no §5º do art. 32: “O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado”.

Nota-se que, embora prescrito o estudo de assuntos pertinentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente como conteúdo obrigatório no ensino fundamental, a disposição tem se mostrado inócua na prática.

Primeiro, porque a imposição da regra não foi precedida por um amplo debate com a sociedade – em especial, na figura de educandos e docentes. Segundo, porque a previsão feita em abstrato não foi instrumentalizada para que surtisse efeitos na educação escolar, seja no tocante ao material didático a ser usado, seja na prática pedagógica a ser empregada e mesmo na formação do professor que deveria ministrar a disciplina. Terceiro, porque, mais uma vez, estandardiza a infância em uma fórmula universal e homogeneizante, que acaba por reforçar, ainda mais, a exclusão dos desiguais (ditos “anormais”). E, quarto, porque a compreensão dos direitos infantojuvenis não deve partir da assimilação do conteúdo de instrumentos legais, mas deve emergir a partir da vivência dos educandos, na construção de seu próprio estatuto de

direitos.

Em outros termos, o entendimento dos direitos infantojuvenis, se comprometido efetivamente com o *status* da criança, não pode se firmar simplesmente a partir do conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, seja no conteúdo, seja na forma, pois este proceder não apresenta o vigor da ética, nem possui a eficácia terapêutica dos exemplos extraídos a partir da convivência humana (cfe. FAGÚNDEZ, 2003, p. 16). Neste sentido, é frágil defender que a norma jurídica se preste a “educar” em direitos.

Certamente, o fato de a legislação estatuir a necessidade de se respeitar os direitos infantojuvenis – e mesmo de se divulgá-los junto aos seus destinatários – é digno de reconhecimento. No entanto, não se pode ignorar que o que a lei faz é reproduzir o discurso liberal, na medida em que iguala a todos apenas no plano formal. Com isso, não se pretende desqualificar o conteúdo das previsões normativas, mas destacar que, em que pese seu caráter idealista, a efetivação do estatuto jurídico conferido a cada indivíduo, na prática, está limitada pela ordem socioeconômica que o circunscreve – e a educação não pode estar alheia a essa realidade, ainda mais, quando lhe é colocada a função obrigatória de formação “em direitos”.

Por oportuno, merece registro a discordância com relação à tese de que a divulgação do Estatuto junto à comunidade escolar pudesse oportunizar, por si só, um processo de reflexão crítica, com vistas à construção de uma consciência cidadã coletiva. Essa é a posição defendida por Mara Barbosa Tavares (*in* PEREIRA, 2000, p. 631), *in verbis*:

Uma lei só deixará de ser apenas um conjunto de palavras escritas num papel quando todos os cidadãos a conhecerem e souberem como usá-la. É pela apropriação da lei, tornando-a viva, que a sociedade conquistará e concretizará sua cidadania. Só é capaz de defender seus direitos e fazer reivindicações quem tem conhecimento, informação e saber. E, desta forma, poderá transformar sua vida em uma vida mais justa, com reais condições de alcance da cidadania.

Na verdade, em que pese o argumento defendido acima, não é a mera divulgação do Estatuto que oportunizaria essa gama de mudanças sociais, até mesmo porque, via de regra, a lei, além de sempre estar atrasada em relação aos fatos sociais, é uma prescrição autoritária. A aplicação da lei não realiza propriamente a educação em direitos: ela a pressupõe, já que é essencialmente coercitiva e prescritiva de condutas – caracteres estes incompatíveis com o desenvolvimento de uma proposta educativa libertária e libertadora. E, mesmo que pretenda criar novos hábitos na sociedade, se ela não contar com a legitimação social, não será eficaz. O fundamental seria que a lei pudesse representar os anseios do povo, que, no mais das vezes,

não participa de sua elaboração e, portanto, não garante a representatividade de seus interesses. Por isso, já que a lei é imposta, o caminho é que, por meio da educação, os sujeitos se tornem autores de sua história e tenham maiores e melhores condições de se autodeterminar, questionando, inclusive os direitos que lhes foram atribuídos – sem que participassem desse processo, via de regra.

A mediação feita pela lei, na qualidade de prescrição, revela “[...] a imposição de uma consciência a outra” (FREIRE, 2006, p. 36/37). Regra geral, as prescrições concernentes ao estatuto infantojuvenil são alienantes na medida em que referem o discurso adulto como a diretriz dos comportamentos dos mais jovens, que, então, costumam assimilar à força o ideário “universalizado” concebido *para* eles, e não *com* eles. Ante o sufocamento feito pelas prescrições, retiram-se a autonomia e a liberdade destes jovens. Daí porque se trabalhar a ideia de que a situação opressora é inerente à lei da infância e da juventude: é necessário questionar esta situação de subalternidade para se atingir a conscientização de que os jovens precisam se tornar detentores de sua própria liberdade e não se deixarem aprisionar pelo imaginário que os adultos construíram a seu respeito.

É fato que,

Apesar de tais premissas [de se respeitar os sentimentos da criança e do adolescente, seus sonhos, pensamentos e reações, sem violentar sua sensibilidade e sua autenticidade] serem pela maioria reconhecidas, muitos adultos interpretam os comportamentos infanto-juvenis de acordo com suas experiências pessoais, desejos recalcados e aspirações projetadas (NOVAES in PEREIRA, 2000, p. 527).

Assim é que os jovens tantas vezes não se dão conta de que devem ser eles mesmos, e não os adultos introjetados neles. Esta é a diferença entre seguir prescrições e ter opções; entre ser espectador ou ator; entre dizer sua própria palavra ou repetir a palavra do opressor³: trata-se, sobretudo, de enfrentar a cultura da dominação. Neste âmbito, é indispensável que “[...] ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 2006, p. 39).

A medida essencial para se lidar com a infância requer cuidado para não se proceder a uma verdadeira invasão cultural, que, segundo Paulo Freire, sintetiza num só tempo a dominação e a tática de dominação:

³ E aqui, embora tenham voz, veja-se que repetir o discurso de outrem é restar sem voz e sem o poder de criar a si mesmo.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto que lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 2006, p. 173).

Neste sentido, uma proposta de trabalho escolar com a juventude exige concentração na dialogicidade, partindo-se da desconfiguração, junto dos alunos, do mito de inferioridade, em razão do qual é propagado o discurso da incapacidade dos jovens, seja para a ação, seja para a reflexão, o que tende a situá-los num campo de dominação e subalternidade em relação aos adultos.

Neste aspecto, parece imprescindível referir que a construção da autonomia deve iniciar o quanto antes na vida da criança, inclusive no que tange à educação em direitos. Afinal de contas,

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos [...] (FREIRE, 2008b, p. 70).

O ponto essencial, portanto, é que, qualquer relação social oportunize a “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2008c, p. 94), e, mais especificamente, o entendimento dos direitos a partir da ótica de sujeitos concretos, desde a infância e respeitadas as peculiaridades de cada agrupamento social.

É absolutamente claro que

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre (FREIRE, 2006, p. 99).

Ao se contextualizar historicamente a intersubjetividade dos indivíduos desde suas mais tenras idades, a conscientização de si mesmo no mundo, juntamente com seus semelhantes, constrói a autonomia de seu ser, ou seja, “a visão de integridade, que reconhece o homem na sua multidimensionalidade” (FAGÚNDEZ, 2003, p. 101/102). Crianças não precisam de um “porta voz” para que tenham respeito, dignidade e liberdade em suas vidas. O seu “direito de ser” passa pelo direito de dizer a sua própria “palavra”. Mas o dizer a sua

palavra é ter a teoria (“discurso” – em todas as suas acepções) e a prática (“percurso”) em consonância.

Nesta esteira,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2008b, p. 107).

Dessa forma, as decisões e atitudes dos sujeitos serão éticas na medida em que assumidas responsabilmente, no exercício de sua autonomia. Assumir as consequências do ato de decidir integra o aprendizado de tomar decisões. É preciso que se diga que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2008b, p. 107), na presença de outros seres humanos.

A compreensão do outro é o próprio diálogo autêntico e é, a um só tempo, meio e fim da comunicação humana e da existência humana mesmo. Educação importa compreensão mútua, em todas as idades, no intuito de oportunizar a transformação incessante dos homens por meio do aprendizado de sua própria palavra.

Para se falar numa educação comprometida com o desenvolvimento infantojuvenil equilibrado, é fundamental que o educando, criança ou adolescente, consiga conscientizar-se de que o ponto de decisão da ação está nele mesmo; e não, fora dele (isto é, nos adultos), já que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2008b, p. 107). Enquanto a decisão não pertencer a quem deve decidir de fato, mas estiver fora de seu alcance, apenas se tem a ilusão de que se decide alguma coisa e de que se é sujeito de algum estatuto social.

Esse desenvolvimento de se que fala pressupõe (1) que a criatividade de cada indivíduo seja compatível com o exercício de suas decisões por si mesmo, ciente das consequências correlatas; e, (2) que esse movimento respeite o espaço e o tempo próprios do ser, que também deve estar consciente disso.

Por isso, ao passo que todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação implica desenvolvimento. Daí que podemos ter crianças que atingem a fase adulta sem terem experimentado um desenvolvimento sadio. Deste modo, toda vez que, submetidas à opressão, alienadas de si mesmas – já que “são” para os adultos e não para si mesmas – e situadas apenas como dependentes, as crianças não se desenvolvem autenticamente, pois são preteridas

em seu direito de ser e em suas decisões, em nome das prescrições adultas. Por isso o entendimento de que crianças só vão “[...] desenvolver-se quando, superada a contradição em se acham, se fazem ‘seres para si’” (FREIRE, 2006, p. 184).

Por isso, quando se prescreveu que o Direito da Criança e do Adolescente integrasse o currículo escolar, já de início se colocou sua inadequação, pois a maioria dos cidadãos restou alheia aos processos de discussão e escolha dos conteúdos e métodos educacionais a serem trabalhados em sala de aula, sobretudo as maiores interessadas: as próprias crianças. Dessa forma, não é de estranhar a ausência ou inadequação do trabalho com o Direito da Criança e do Adolescente nas escolas de educação básica e mesmo na formação docente em cursos de graduação, visto que a educação concebida não se voltou para as formas de convivência que se desenvolvem nos inúmeros grupos sociais, ignorando a originalidade de cada um deles, bem como o intercâmbio de informações e relações que os unem num todo social. Daí se dizer que a regra serviu a esconder a realidade, e não a desvelá-la.

Assim sendo, a despeito da ausência da participação popular na sua elaboração, da ausência de operacionalização e da homogeneização da infância, a regra da LDB parte de uma premissa totalmente equivocada que é determinar o ensino do Direito por meio da assimilação das regras jurídicas vigentes, em especial, aquelas concernentes a crianças e adolescentes segundo o Estatuto.

Em sentido oposto ao da LDB, a hipótese relacionada ao problema de como contribuir para o desenvolvimento de crianças por meio da educação difundida no espaço escolar aponta a necessidade da discussão interdisciplinar de temas infantojuvenis, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos, sem que haja a preocupação apenas de se apregoar a norma jurídica em si. Até porque o que é essencial ao desenvolvimento destes jovens é a reflexão acerca de valores/princípios sintetizados no sentimento de autonomia e de responsabilidade pelo destino comum da sociedade, e não a mera assimilação de regras jurídicas, cuja lógica repressiva⁴, a partir do ideário dominante, não é modelo pelo qual seja possível fazer crianças vivenciarem sua cidadania e seu respectivo estatuto social ou compreenderem os efeitos das garantias enunciadas no ordenamento jurídico.

Assim, ainda que a escola não seja o único agente educativo, assumiu, ao longo dos tempos, cada vez maior relevância na sociedade atual, que lhe conferiu um papel de destaque no desenvolvimento da criança. Daí o presente destaque à sua atuação inclusive para a formação em direitos. Por conseguinte, ao se tornar a instituição educativa por excelência,

⁴ “Há na repressão outra coisa da qual raramente se fala: os mecanismos do medo” (POULANTZAS, 2000, p. 81).

nela se depositaram grandiosas expectativas pelo sucesso da educação.

A ideia de que se deve partir é que o ambiente escolar deve ser compreendido como lugar propício à formação em valores, os quais devem ser transpostos à efetiva prática social que reúne sujeitos reais. Em outros termos: trabalhar com a educação em direitos na escola, concebida em seu sentido institucional, é um dos caminhos possíveis para a reflexão crítica da realidade e para a promoção da mobilização social em torno da educação como prioridade política. E mais, todo e qualquer conteúdo que tenha espaço no currículo escolar deve estar compatibilizado com a formação ética dos educandos, pois se trata de desconstituir a tradição de se separar “[...] prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 2008b, p. 95).

No ambiente escolar, as diretrizes que devem guiar o educador⁵ pressupõem, em essência: (a) o respeito pela individualidade de todos os envolvidos no processo, bem como a consideração pela convivência comum; (b) o diálogo contínuo, que demanda compreensão com as diferenças e com as contradições próprias do ser humano; (c) a reflexão crítica de seu fazer e o refinamento da coerência de seu pensar, para que o docente seja um exemplo real daquilo em que acredita; (d) a sensibilização constante, seja em relação a si mesmo, seja em relação aos outros, acerca da simetria ética que deve nortear os relacionamentos humanos, marcados que são por desigualdades de todos os tipos e em todos os graus.

No relacionamento com os educandos, não se pode desconsiderar que

Para que se possa falar em direitos infanto-juvenis é fundamental que se lhes dê o direito de serem crianças e jovens conhecendo e atendendo a suas necessidades e estimulando suas potencialidades nas diferentes fases de seu desenvolvimento (PEREIRA, 2008, p. 135).

Olhar para a infância, portanto, implica interrogar verdades anteriores e pré-estabelecidas com base em projetos formulados de fora, a partir de padrões idealizados de civilidade, seja o adulto, seja o infantojuvenil. Essas interrogações são reforçadas pela experiência que crianças carregam do viver (bem ou mal) ou do não viver sua infância. Não há como conformar experiências concretas de vida em estatutos pré-concebidos a partir de uma realidade adulta e coatora da autonomia dos jovens. Por isso, cabe falar em um repensar

⁵ O educador, em sua prática docente, deve ser um referencial ao aluno, visto que “A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na ‘falta’ de juízo. O pior é o que considera o professor uma *ausência* na sala” (FREIRE, 2008b, p. 65).

o(s) Direito(s), a(s) Pedagogia(s), a docência, as políticas públicas, os currículos e a organização escolar. O melhor caminho parece ser não a invenção de novos estatutos e moldes para as experiências de vida, nem a insistência em revitalizar os já existentes, mas o desenvolvimento da sensibilidade para lidar com a diversidade humana e todas as limitações que lhe subjazem, independentemente de idade, classe social, gênero etc.

O reconhecimento das diferenças entre os seres humanos implica duas consequências essenciais: uma, que se deve buscar a superação das diferenças que obstam o exercício digno do estatuto humano, notadamente, as desigualdades socioeconômicas; e outra, que se deve respeitar o direito à diferença em tudo aquilo que particulariza o indivíduo e lhe confere valor singular no contexto social. Talvez esta pudesse ser uma boa representação para a educação em direitos, visto que

Trata-se do entendimento dos **direitos humanos** que problematize a compreensão abstrata de humanidade ainda reinante em muitos discursos, políticas e práticas. Ao introduzir essa reflexão, os movimentos sociais explicitam para o Estado, sociedade, escolas de educação básica e universidade o jogo de forças e de relações de poder nos quais se apóiam, historicamente, algumas discussões hegemônicas sobre os direitos humanos. Denunciam que, por detrás de muitos desses discursos, prevalece a concepção de humanidade que nega a diversidade e reforça um determinado padrão de humano: branco, masculino, de classe média, heterossexual e ocidental.

Nessa concepção homogeneizante de **direitos humanos universais**, a diversidade é colocada como um problema e não como um dos principais eixos da experiência humana. Por isso, é preciso compreender a **diversidade** como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças (Documento final do CONAE, 2010, p. 128).

Neste passo, é possível admitir que o problema não é propriamente a produção social das diferenças, mas o fato de que, a partir delas, consolidam-se relações de poder que classificam-nas e hierarquizam-nas, a fim de se estabelecer a submissão entre os indivíduos.

Quando está em jogo o uso da força na formação dos vínculos sociais, o grupo que se apodera da condução do processo autoritário tende a rigorosamente discriminar os demais em função das diferenças apresentadas, que, então, passam efetivamente a ser encaradas como desigualdades reais e desabonadoras da dignidade humana.

Por conseguinte, o direito à diversidade pressupõe que se discuta de que forma as diferenças estão sendo produzidas do ponto de vista histórico na sociedade. Se, por um lado,

visa combater a desigualdade social que suprime a condição humana de muitos indivíduos; por outro, deve ressignificar as diferenças cujo desconhecimento implica a perpetuação da discriminação e das relações assimétricas de classe, de etnia, de gênero, religiosa, de idade, de orientação sexual etc.

É neste momento que o papel da educação pode ser ressaltado na discussão, vez que o trato ético e democrático da diversidade oportuniza o questionamento e a superação de práticas pedagógicas excludentes que estão postas (veladamente ou não) em todas as instituições de educação, independentemente de sua natureza.

Dá se falar que

A articulação entre justiça social, educação e trabalho – que leve em consideração a inclusão, a diversidade, a igualdade e a equidade – precisa ser mais do que uma frase retórica. Em uma sociedade democrática, ela se cumpre por meio da vivência cotidiana da democracia, do exercício da cidadania – e representa a participação de um número cada vez maior de pessoas, de forma equânime –, da garantia dos direitos sociais (dentre eles, a educação), da justa distribuição de renda ou riqueza. Uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, antes, a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas e, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e cultural (Documento final do CONAE, 2010, p. 125).

Logo, se a infância interroga a educação em direitos, o caminho mais interessante parece ser desenvolver a sensibilidade em relação às experiências de crianças que a vivenciam e que, é claro, justificam a existência desta categoria social. São justamente as experiências concretas que devem contrapor a ideia de infância predominante no discurso jurídico, no pensamento pedagógico, nas ciências em geral, nas instituições escolares e em todo o aparato educacional.

Por isso,

Se as formas dos adultos pensarem a infância tem condicionado o pensar da pedagogia e as ciências, as formas diversas de experimentar o ser adulto e o ser criança, adolescente podem também ser fonte do repensar do ideal de infância e das verdades que alimentaram a pedagogia e as ciências. Se as experiências da infância são decisivas para construir suas próprias verdades, por que não seriam decisivas na construção das verdades dos adultos, da pedagogia e das ciências sobre a infância? Na compreensão deste tempo humano fica destacado como nem sempre experiência e verdades históricas coincidem (ARROYO *in* SARMENTO, 2008, p. 126).

Em razão da premente necessidade da relativização das verdades históricas construídas acerca da educação voltada à infância, parece ser necessário interpretar as experiências dos jovens de acordo com suas singularidades, nem como anomalias civilizatórias, nem como trajetória de pessoas “não civilizadas” ou ainda “incivilizáveis”. Aliás, deve-se buscar justamente fugir ao enquadramento diante de verdades históricas, que, por serem classificatórias, são também excludentes. O foco, portanto, destas linhas é justamente questionar o processo que fez parte da construção dos estatutos e concepções da infância, da adolescência e do adulto “civilizados”.

Daí porque a educação em direitos, sem perder a noção do percurso histórico, deve se embasar na experiência direta, única e irrepetível do ser criança e do ser adulto. Assim, além dos conhecimentos históricos, deve conscientizar a respeito dos imaginários sociais formulados e traduzidos em categorias, concepções, marcos e estatutos subordinados ao poder e aos processos civilizatórios, permeados por distinções geracionais e ideias de progresso. De outro lado, essa educação deve acolher irrestritamente as experiências concretas que lhe chegam, pela vida de seus educandos e educadores e pela vida de todos os demais que confabulam o dia-a-dia da existência humana. É o reconhecimento da diversidade na categoria geracional da infância que poderá enriquecer a educação. Assim, a educação em direitos não está apenas diante da diversidade de educandos, mas, em especial, da diversidade de infâncias. Logo, não se trata apenas de vislumbrar diferenças de ritmos nos processos de aprendizado, sob a ótica pedagógica, mas de conseguir se sensibilizar pela diferença da construção social e histórica da vida de cada educando.

Com efeito, se há diversidades na forma de viver a infância, o protótipo uniformizador desta categoria geracional carece de sustentação fática: o que existe, na verdade, são infânciaS, dadas as complexas diversidades intrageracionais. Se existem infânciaS é porque existem, também, sentimentoS de infância, pois já em sua origem histórica não há como ignorar a presença da diversidade no cuidado destas crianças.

Desta maneira, este pequeno estudo não contém respostas definitivas, nem ambiciona fazer prescrições genéricas. Não é uma pesquisa *sobre* a juventude, mas uma pesquisa que almeja *com* ela dialogar. E pretende, na realidade, colocar na pauta de discussão os interesses infantojuvenis, em especial aqueles conectados ao desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes e a educação que lhes é reservada.

Deste modo, as assertivas ora lançadas são provisórias. Provisórias porque reconhecem sua relatividade enquanto conhecimento produzido. Mas, mesmo com “Tantas

escolhas, [em] tão pouco tempo” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2008, p. 45), há caminhos possíveis para se divergir da negação a respeito da diversidade subjetiva de crianças que a sociedade e a escola costumam perpetuar. Situações extremas e limítrofes de desconsideração da humanidade de crianças servem de alerta para a perversidade da naturalização da infância e do escamoteamento dos mecanismos sociais para a sua destruição. Ainda, para falar do contexto escolar, muito se perde ao se calarem discussões acerca da construção ética da infância e da importância de sua formação em valores.

No espaço escolar, é surpreendente notar a ausência de discussões em torno da ética e dos comportamentos que enseja. Em geral, os professores, quando muito, trabalham apenas os conhecimentos próprios de suas matérias, pressupondo que seus alunos já possuem uma formação em valores capaz de lhes assinalar um comportamento ético a ser tomado a partir dos conhecimentos produzidos e assimilados. Ocorre que, ao contrário do que pensam, precisam (e devem) se preocupar essencialmente com as discussões éticas, porque de nada adianta acumular conhecimento, mas não se saber o que fazer com ele. Por isso, questões relacionadas à moral e à vida em grupo devem ser abarcadas na vivência escolar, com o efetivo envolvimento dos alunos neste processo: e isto sim é educação em direitos. Um melhor entendimento de si mesmo e da vida em grupo é fundamental para se compreender o respeito mútuo e a autonomia dos sujeitos, sem que seja necessário, para tanto, recorrer-se à imposição de “disciplina” em sala de aula pelo medo de sanções como habitualmente acontece ou, como anunciado, pela mera divulgação de direitos e deveres prescritos juridicamente em relação à infância.

É tempo da sociedade admitir que não está à altura de suas crianças. Crianças não merecem apenas uma declaração de que são sujeitos de direitos. Merecem, ao contrário, que a sociedade assim as reconheça no dia-a-dia. Este é o primeiro passo para que tenham o “direito de ser” o que efetivamente já são em suas próprias realidades⁶: crianças de si mesmas.

⁶ Sobre o comprometimento dos operadores do direito com a efetivação dos direitos infantojuvenis, pode-se dizer que, em primeiro lugar, não recebem uma formação específica sobre as políticas públicas voltadas a crianças, adolescentes e suas famílias. Em muitos cursos superiores, a disciplina de Direito da Criança e do Adolescente sequer é obrigatória no currículo – quando muito, aparece como matéria optativa. Em segundo lugar, não há tradição alguma de os cursos jurídicos apresentarem uma dimensão interdisciplinar do estudo do Direito da Criança e do Adolescente, o que implica a dificuldade do operador do Direito assumir a parte da suas responsabilidade por crianças e adolescentes. Apesar disso, sabe-se da importância que a Universidade teria para as mudanças estratégicas das propostas educacionais vigentes, pois “Na medida em que forma educadores, o ambiente acadêmico, através da pesquisa, proporciona soluções para a melhor forma de atingir efetivos resultados que permitam o desenvolvimento de uma escola criadora e transmissora de cultura. Sendo o espaço de debate por excelência, o questionamento das ‘verdades’ que se apresentam em tom peremptório, baseadas, muitas vezes num saber parcial, permite um mergulho na incerteza, o confronto com novas possibilidades e alternativas” (PEREIRA, 2008, p. 493). Assim, persiste o desafio para que os estudantes e profissionais do Direito, além de conhecerem a lei “para si próprios” em seu futuro profissional, atuem na comunidade, mediante

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Repolitizar os tratos da infância e adolescência populares, 2009. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/cc1271d8-2fcd-4a74-aaed-671ced8612b5/Default.aspx>. Acesso em: 24.jul.2009.
- _____. A juventude popular na agenda da pesquisa e da extensão, 2009b. Disponível em: <http://promenino.homedns.org/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/5a8f4719-7bd0-4682-a095-6c5e0dc76501/Default.aspx>. Acesso em: 25.ago.2009.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. A arte da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CURY, Munir (Coord.). Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.
- FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. O Direito e a hipercomplexidade. São Paulo: LTr, 2003.
- FERNANDES, Francisco das Chagas (Coord.). Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 10.jun.2010.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008a.
- _____. *et alli*. Cuidado, escola! – desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- _____. Pedagogia da autonomia. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.
- _____. Pedagogia da esperança. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

_____. Pedagogia do oprimido. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

NOVAES, Maria Helena. O “maior interesse” da criança e do adolescente face às suas necessidades biopsicossociais: uma questão psicológica. *In*: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

_____. Direito da Criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIFUENTES, Mônica. Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. 2. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.

TAVARES, Mara Barbosa. Considerações preliminares para a divulgação do ECA no âmbito escolar: um dos caminhos possíveis para atender o princípio do “melhor interesse”. *In*: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. *In*: V Congresso Português de Sociologia – Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção. Cidade do Porto: Universidade do Minho, 2004.