

O DESAFIO DE EDUCAR AS CRIANÇAS NUMA SOCIEDADE DESPÓTICA

THE CHALLENGE OF EDUCATING CHILDREN IN A SPOTIC SOCIETY

Douglas Vasconcelos Barbosa 1

Resumo: o estudo apresenta questões formidáveis para que nós venhamos perceber a criança e sua infância de uma maneira que o paradigma dominante das ciências por vezes não percebe ou não quer reconhecer. Na verdade, tivemos como objetivo discutir acerca do caminho que pode ser perseguido para educar a criança decorrente da necessidade de termos um olhar mais crítico e, mormente humano, em face de uma sociedade arbitrária. A nossa problemática a ser respondida gira em torno da seguinte questão: seria plausível perspectivar uma sociedade para infância onde possamos educar nossas crianças e garantirmos a elas a vivência de suas respectivas infâncias sem restrição de direitos e contra a barbárie? Destarte, no debate teórico feito, percebemos que ainda precisamos pensar mais nas crianças, inclui-las na sociedade como atores sociais e perceber a multiplicidade delas e das infâncias, sobretudo livrá-las da barbárie.

Palavras-chave: Criança. Despotismo. Educação. Infância. Sociedade.

Abstract: the study presents formidable questions for us to come to understand the child and his childhood in a way that the dominant science paradigm sometimes does not perceive or does not want to recognize. In fact, we aimed to discuss the path that can be pursued to educate the child due to the need to have a more critical and, mainly human, look in the face of an arbitrary society. Our problem to be answered revolves around the following question: would it be plausible to envisage a society for childhood where we can educate our children and guarantee them the experience of their respective childhoods without restriction of rights and against barbarism? Thus, in the theoretical debate, we realized that we still need to think more about children, include them in society as social actors and perceive the multiplicity of them and childhoods, above all to free them from barbarism.

Keywords: Kid. Despotism. Education. Childhood. Society.

Introdução

No prólogo dos argumentos vindouros, convenhamos, a República Federativa do Brasil vive, quiçá, um dos piores momentos de sua história: voltamos a ser déspota! O título do trabalho é sugestivo, mormente questionador. Destarte, essa nossa discussão embasada por um campo emergente que vem crescendo no mundo acadêmico e que pode estar ligado àquele paradigma emergente que Boaventura de Sousa Santos nos aduz em *um discurso sobre as ciências*¹ que coloca em convulsão o paradigma dominante do mundo do tirocínio e nos faz problematizarmos nossos estudos acadêmicos sobre diversos aspectos em função de contribuímos para o mundo da ciência.

Segundo Santos (2010, p. 41), “a crise do paradigma dominante é o resultado *interactivo* de uma pluralidade de condições” e, cremos nós, que uma dessas condições sejam os novos estudos que emergem a contramão da hegemonia como os estudos da infância. Assim, neste trabalho pretendemos responder uma problemática formidável para academia, qual seja, seria plausível perspectivar uma sociedade para infância onde possamos educar nossas crianças e garantirmos a elas a vivência de suas respectivas infâncias sem restrição de direitos e contra a barbárie?

Para responder essa questão, nosso referencial teórico perpassa pelos seguintes autores: Anete Abramowicz, Alan Prout, Jens Qvortrup, Manuel Jacinto Sarmento, Sônia Kramer, William Corsaro e concepções em Dalmo de Abreu Dallari e Darcy Azambuja. Destarte, o objetivo perseguido com esse trabalho não é, simplesmente, contrariar a opinião unilateral prevista ao que já temos determinado pela hegemonia do conhecimento, cujos argumentos possam ser de natureza temerária. Pretende-se, na verdade, discutir acerca do caminho que pode ser perseguido para educar a criança decorrente da necessidade de termos um olhar mais crítico e, mormente humano, em face do que se predomina – de maneira ortodoxa – esses termos; e no sentido de que a sociedade para infância venha ser estabelecida contemporaneamente sem despotismo e a favor das crianças.

Por fim, se faz necessário justificarmos o presente trabalho tendo em vista que precisamos disseminar para academia os estudos da infância e para que outros pesquisadores, das mais diversas áreas, que acenam diariamente por questões ligadas à infância e a criança, já que esse é um campo interdisciplinar, possam conhecer e se tornarem adeptos desta *epistemologia* – podemos aduzir assim.

Criança e Sociedade: buscando sucintas concepções

O que é ser criança? O que é sociedade? Essas interrogações perpassam nossa vida, senão de maneira continuada, algumas esporadicamente, e sabemos que tais termos transportam em si significados que precisam ser manifestados publicamente para que possamos compreendê-los. Nesse peregrinar, dar gênese ao texto com essas interrogações nos fazem perceber o quanto ainda – expressões tão simples de se pronunciar – temos dificuldade de entender.

Com isso, a composição de uma sociedade ela não se dá do nada. De acordo com teóricos como Dalmo de Abreu Dallari (2005) e Darcy Azambuja (2002), existem requisitos que precisam ser verificados para que se possa aduzir que há sociedade, pois, essas condições são essenciais para tanto, na medida em que cumprem com um papel fundamental: tornar, um simples aglomerado de pessoas, em um gigante social.

Mas e sobre a criança? Bem, a criança em nosso Estado ela nem sempre é vista como deveria ser: ativa, produz cultura, cria e modifica os ambientes por onde passa, inverte a ordem das coisas, fazem com que os adultos sejam como seus pares ao brincar ou dialogar com elas; ou seja, as crianças precisam somente ser crianças na sociedade e esta deve lhe garantir tais como outras instituições – família e Estado – condições dignas de sobrevivência, afiançam-

1 É um livro que, em suma, apresenta a hegemonia do paradigma dominante das ciências, mas reflete sobre a crise e demonstra novas ideias com o paradigma emergente baseado nas seguintes premissas: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento e, por fim, todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

do seus direitos.

Assim, sabemos que viver em sociedade não é algo simplificado, pois há pensamentos, perspectivas, formas de vida díspares umas das outras e, se não tivermos um meio capaz de satisfazer todas essas contradições sociais ou que, ao menos possam, diante das divergências, chegarem ao meio termo, tudo vira anarquia. Na verdade, precisamos ter certa finalidade a ser atingida, bem como manifestações ordenadas conjuntamente, mas também um poder social.

Nesse contexto, veremos, a partir de agora, tais requisitos acima descritos que são componentes da constituição de uma sociedade, no nosso caso, faremos analogia a brasileira, onde as crianças estão inseridas com suas diversas formas de vivências sociais, para o qual devemos direcionar nossos olhares com mais foco, pois esses agentes ativos da sociedade – crianças – são componentes importantes nesta criação.

Elementos para constituição de uma sociedade para infância

Aduzimos ainda pouco que para constituição de uma sociedade é necessária uma finalidade, mas também manifestações ordenadas de maneira conjunta e, por derradeiro, o poder social (DALLARI, 2005). No entanto, se faz necessário conceituar esses elementos para tornarmos a nossa metáfora – sociedade para infância – mais condizente com o que estamos perspectivando no decorrer dessa nossa alteração.

Para Dallari (2005), os primeiros desses requisitos é a finalidade, compreendida pelo fato de que toda sociedade precisa buscar atingir determinado fim, como ato de escolha definido previamente. Nesse caminhar, essa finalidade, dentro das concepções do teórico acima, é o bem comum². Para compreender o que venha ser o bem comum de uma sociedade é preciso corroborar que ele está ligado ao desenvolvimento de condições vitais da personalidade humana.

No caso da sociedade brasileira, por exemplo, uma das finalidades – bem comum – perseguidas pelo nosso Estado desde a promulgação da nossa Constituição Federal, Norma Maior do país, em 05 de outubro de 1988, constante em seu artigo 3º, é o fato de que a República Federativa do Brasil busca para o seu povo, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988). Ademais, o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, no nosso sentir, talvez seja, no Brasil, o bem comum que essa lei prega às crianças. Vejamos.

Art. 3º A criança [goza] de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Peregrinando nessa rota, ao pronunciarmos que “a sociedade humana tem por finalidade o bem comum, isso quer dizer que ela busca a criação de condições que permitam a cada homem e a cada grupo social a consecução de seus respectivos fins particulares” (DALLARI, 2005, p. 24). Com isso, ainda conforme esse mesmo autor, se uma sociedade ficar a inadimplir sua finalidade – bem comum – é sinal de que ela está possuindo uma moléstia desde sua gênese.

Entretanto, é evidente que o simples agrupamento de pessoas, com uma finalidade comum a ser atingida, não seria suficiente para assegurar a consecução do objetivo almejado, sendo indispensável que os componentes da sociedade passem a se manifestar em conjunto, sempre visando àquele fim (DALLARI, 2005, p. 25).

² Segundo Dallari (2005), foi o Papa João XXIII que apresentou esse conceito que se conecta de maneira condizente com o termo finalidade, enquanto elemento para constituição de uma sociedade.

Não obstante a finalidade seja um dos componentes para se constituir uma sociedade, é salutar que para criação tenhamos manifestações ordenadas de maneira conjunta. Essas manifestações possuem ramificações que são denominadas, segundo Dallari (2005), numa tríade conceitual que passa de reiteração, adequação e também de ordem. Pela reiteração, o todo social de maneira continuada por intermédio de suas ações, terão condições para atingir sua finalidade.

Na verdade, também é pela ordem, enquanto elemento das manifestações ordenadas conjuntamente, que a sociedade vai alcançar seu objetivo maior que é o bem comum. Essa ordem, ela não nega o desígnio e a liberdade dos indivíduos, “uma vez que todos os membros da sociedade participam da escolha das normas de comportamento social, restando ainda a possibilidade de optar entre o cumprimento de uma norma ou o recebimento de uma punição que for prevista para a desobediência” (DALLARI, 2005, p. 30).

Por fim, a adequação. Nesta se faz necessário pensarmos que os indivíduos, grupos e a sociedade como um todo, devem almejar para que seus atos não dimanem “em sentido diferente daquele que conduz efetivamente ao bem comum, ou para que a consecução deste não seja prejudicada pela utilização deficiente ou errônea dos recursos sociais disponíveis” (DALLARI, 2005, p. 31). Nesse caminho de entendimentos, Dallari (2005, p. 31) vai nos alertar o seguinte:

Para que seja assegurada a permanente adequação é indispensável que não se impeça a livre manifestação e a expansão das tendências e aspirações dos membros da sociedade. Os próprios componentes da sociedade é que devem orientar suas ações no sentido do que consideram o seu bem comum.

Não bastassem esses elementos, já corroborados acima, ainda é preciso que uma sociedade, para que seja assim denominada, tenha um poder social. No entanto, “o problema do *poder* é considerado por muitos como o mais importante para qualquer estudo da organização e do funcionamento da sociedade, havendo mesmo quem o considere o núcleo de todos os estudos sociais” (DALLARI, 2005, p. 34).

Ademais, é difícil chegamos a um conceito conciso de poder, visto que ele é estudado sob os vários aspectos e por diferentes doutrinadores, do Brasil e do mundo. Assim, é mais salutar compreendê-lo como aduz Dallari (2005), tanto como *socialidade* – ou seja, o poder é fenômeno social e não pode ser explicado individualmente – quanto à *bilateralidade*, indicando que há duas vontades e uma prevalece.

Segundo Azambuja (2002), o objetivo do poder é manter a ordem para que seja assegurada a defesa e a promoção do bem-estar de toda sociedade, fazendo com que se almeje a realização do bem público que, neste caso, é o bem comum enquanto elemento final da sociedade e que deve ser observado por todos os seus respectivos membros.

Mas e agora, se a gente direciona nosso foco para a infância, uma questão nos vem à tona: seria plausível perspectivar uma sociedade para infância onde possamos educar nossas crianças e garantirmos a elas a vivência de suas respectivas infâncias sem restrição de direitos e contra a barbárie? – A resposta para essa pergunta pode vir com os argumentos a seguir, mas isso não quer dizer que são os privilegiados a corroborarem tal pretensão; devemos seguir as considerações dos estudos da infância para melhor compreensão da temática.

Estudos da infância: um mundo aberto ao conhecimento científico

Quando nós pensamos nos estudos da infância, logo pode vir em pensamento teóricos, brasileiros e internacionais, como Anete Abramowicz, Alan Prout, Jens Qvortrup, Manuel Jacinto Sarmiento, Sônia Kramer, William Corsaro, entre outros teóricos que discutem esse campo do conhecimento emergente que tem sido disseminado em todos os quatro cantos do mundo. De acordo com Kramer (2000, p. 2)

desde que Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Em que pese os argumentos dessa renomada autora, de que o aparecimento da infância surgiu na década de 1970, ela, fazendo um paralelo com o Brasil, vai aduzir de maneira salutar que “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar” (KRAMER, 2000, p. 3).

Ademais, Corsaro (2011) em seu livro *sociologia da infância* vai realçar o fato de que “crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15) e que a infância é um período construído socialmente. Deste modo, “quando nos referimos infância como uma forma estrutural queremos dizer que uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade” (CORSARO, 2011, p. 15).

Nesse caminhar, quando a gente arrazoza em criança e infância, pela perspectiva desse campo epistemológico aduzido outrora, deve-se ter em conta que as interpretações são divergentes do que se predomina no mundo hegemônico: de a que a criança não pode ser ator social, que constrói e produz cultura, e de que a infância é um período estanque, pela qual todas as crianças têm. Isso é utopia. Na verdade, porém, discorrer sobre o que venha a ser criança e infância no mundo contemporâneo é ir à contramão da hegemonia do tirocínio. Precisa-se pensar que a criança ela é um agente ativo na construção de seu próprio desenvolvimento e que a infância é uma constituição social.

Como todo campo acadêmico, existem teóricos que rechaçam essas posições, mas não vamos discorrer sobre eles, pois acreditamos que a infância e a criança precisam ser lembradas constantemente em suas atuações na sociedade. Nesse mar de visões, ainda que as pesquisas tenham “enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto” (KRAMER, 2002, p. 45). Assim, a docente Sônia Kramer, aponta para essa questão com uma maneira bem salutar,

o campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico (KRAMER, 2002, p. 45).

Destarte, caminhando sobre o campo em análise para a realidade brasileira, pode-se perceber que,

No Brasil, essa área vem se consolidando a partir da década de 80 com a constituição de grupos de pesquisa que partem dessa perspectiva, a realização de eventos científicos e a publicação significativa de livros e artigos, que focalizam as especificidades da nossa cultura e dos nossos contextos históricos para compreender a infância na organização social brasileira. Esses estudos, considerando a complexidade das relações sociais, culturais e regionais, evidenciam as diferentes formas de discriminação presentes em nossa sociedade de classe, gênero, raça ou de região sofridas pelas crianças (SIMÕES; LIMA, 2016, p. 47).

Nesse sentido, criança “*um ser em desenvolvimento*, mas é errado assumir que é, por excelência, *o ser em desenvolvimento*; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida” (SARMENTO, 2013, p. 18). Isso pode nos relatar que a criança é muito mais do que o senso comum pensa que é, ou melhor, também poderia dizer, do que o mundo jurídico prescreve – como aqueles que têm idade entre zero a doze anos incompletos, como na República Federativa do Brasil, e esse período também demarca uma infância; no termo amplo da palavra.

Destarte, a antropóloga Cohn (2005), vai aduzir que “o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socio-culturais” (COHN, 2005, p. 22). Essa passagem antropológica acima se conecta com os estudos da criança e descreve perfeitamente àquilo que Sarmento (2013) aduziu acima, de nós não pensarmos na criança e a infância como uma etapa de confinamento.

Caminhando assim, devemos refletir no sentido de que “a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Por esse raciocínio, é que pensamos na infância como algo que se constrói socialmente. Sabemos que a Lei nº 8.069/1990 apresenta grandes avanços no contexto infantil, mas não podemos ter em mente que o período previsto em seu artigo segundo – ou seja, de zero a doze anos incompletos (BRASIL, 1990a) – seja mais condizente para descrever a infância que estamos analisando nesse tópico.

Nesse diapasão, “infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos” (ABRAMOWICZ, 2014, p. 464). Assim sendo, essa declaração da renomada teórica brasileira reflete toda concepção de infância enquanto um não período cronológico, até porque o é ser criança e ter infância vai depender – e muito – do contexto jurídico, histórico e social em que ela vive.

Direcionando, ainda, nosso olhar nesse peregrinar de juízos condizentes para se pensar sobre criança e infância, outro teórico bastante conhecido nesse campo é Alan Prout (2010) que aduz ao tratar da infância o seguinte: “a ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos” (PROUT, 2010, p. 735). Prout (2010) tenta abrir nossos olhos para enxergarmos e descobrirmos que não existe uma uníssima infância, mas várias.

Tomemos, como exemplo, para essa situação, o seguinte: se olharmos para o interior de nossas famílias, onde existem várias crianças – filho(a), sobrinho(a), primo(a), irmão(a) etc. – perceberemos que cada uma delas, vive uma infância díspar e não podemos olvidar dessa afirmação. Com isso, esses teóricos quando alegam que necessitamos ver a infância plural é dizer que existe um trilhão delas – isso pode ser uma figura de linguagem, mas é a mais pura veracidade. A criança não fica de fora dessa assertiva.

A Sociedade para Infância precisa existir hodiernamente

Durante os argumentos pretéritos desta nossa discussão, vimos que um agrupamento humano para se constituir em sociedade, precisam de alguns elementos, quais seja, finalidade – dirigida ao bem comum, manifestações em conjunto ordenadas – que se enraíza em três outros elementos (reiteração, adequação e ordem) e, por fim, poder social (DALLARI, 2005).

Nesse sentido, apresentamos um campo emergente denominado estudos da infância com as discussões de alguns dos teóricos dessa área para aduzirmos que a infância e a criança não podem ser vistas como algo estático. A criança é um agente ativo que produz e reproduz cultura e ações, e a infância é uma construção social. Esses pensamentos refletem uma nova maneira de vermos o mundo infantil, mormente as crianças que estão (ou não) inseridas nele.

Agora, neste tópico, vamos fazer um diálogo entre o que discutimos nos anteriores para demonstrarmos a necessidade de uma sociedade para infância no mundo contemporâneo, diante de tanta opressão voltada para toda humanidade. Precisamos compreender, desde então, que as *inferências* aqui feitas podem mudar sua forma de elucubrar a criança e a infância, tal como os teóricos que apresentamos outrora.

Vamos aos argumentos. O bem comum, enquanto finalidade nesta sociedade para in-

ância, deveria ser a garantia de seus direitos, tal como preceitua a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, bem como de todas as demais legislações brasileiras e estrangeiras que o país tenha *aderido*. É certo que a finalidade, como bem aduzido por Dallari (2005), está ligada ao bem comum e este visa a garantir as condições de desenvolvimento da personalidade humana. As crianças precisam disso e mais um pouco. Precisam ser vistas como sujeitos de direitos, ator social, agente ativo na construção de seu desenvolvimento.

Outro ponto importante para que possamos pensar na existência de uma sociedade para infância, são as manifestações em conjunto ordenadas. Nesse sentido, “a necessidade de manifestações de conjunto não significa, obviamente, que todos os membros da sociedade devam estar reunidos num só local e ao mesmo tempo, a fim de que sejam praticados os atos exigidos pela busca de sua finalidade” (DALLARI, 2005, p. 26). Por essa rota, visando à garantia dos direitos das crianças, todos nós podemos se manifestar ordenadamente, ainda que em diversos lugares, para atingirmos a finalidade desta sociedade – *metafórica* – que denominamos de sociedade da infância.

Na verdade, para ilustrar esse argumento, é salutar colacionarmos o artigo 227 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 que aduz ser de competência da sociedade, da família e do Estado a garantia de todos os direitos à criança, pondo a salva de qualquer forma que venha a discriminar, violentar, etc. Vejamos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Por fim, o poder social. Esse poder não pode ser direcionado ao fato de termos que controlar as crianças e não deixarem de viver suas infâncias. A criança precisa ser o ator social que é, assim como denominou Corsaro (2011), e as infâncias devem ser vistas no plural, tendo em vista sua multiplicidade. O poder, neste sentido, não deve estar ligado à *bilateralidade*, mas, quem sabe, àquilo que foi denominado por Corsaro (2011) de reprodução interpretativa.

Por esse modelo – reprodução interpretativa –, “as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância e do adulto” (CORSARO, 2011, p. 40). Se fizermos uma *inferência* vamos perceber que na *bilateralidade*, segundo Dallari (2005), há duas vontades, onde uma prevalece sobre a outra. Aqui, a criança não pode ser inferior ao adulto, ela precisa ter voz ativa e seus atos como modificadores (também) das culturas entre pares e adultos. Elas precisam ter poder!

Educação, Crianças e Sociedade (Brasileira) Despótica

Já se sabe que as crianças, na nossa República Federativa do Brasil, elas têm o direito à educação consagrado na Lei Maior do Estado que, no caso, é a Constituição Federal de 1988. Nas palavras de Cury (2000, p. 567) “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país”. Assim, é perfeitamente possível aduzir que, conforme a argumentação de Cury (2000) acima elencada, as crianças têm esse recurso político-pedagógico que é o direito à educação.

Ademais, não só nesta legislação em comento, ou seja, na Constituição Federal de 1988, mas também no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente que faz menção de que elas possuem, entre tantos outros direitos, o direito educacional. Destarte, alçadas ao posto de sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo, não podemos olvidar de que as crianças elas são protegidas pelo Estado e, conforme citado artigo 227 no decorrer deste texto, também pela família e pela sociedade.

A criança como sujeito de direito não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas (SARMENTO, 2015, p. 79-80).

Assim sendo, talvez o grande problema seja em que contexto estamos educando nossas crianças, numa sociedade brasileira cada vez mais opressora e entregue ao arbitrário do poder constituinte e constituído que tem se afincado de suas artimanhas para deslembrar de que elas, as crianças, são sujeitos de direitos. Destarte, aduz Kramer (2000, p. 7) que “não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela”. Nesse sentido, é preciso, pois, o diálogo.

Diálogo esse que reflete, ou pode refletir, um caminho entre aqueles que devem salvar as crianças de quaisquer formas de violações: família, sociedade e Estado. A falha dessas três instituições, garantem o retrocesso humano no desenvolver da vida educacional, mas também humana das republicanas crianças brasileiras. Nas palavras de Kramer (2000, p. 7),

devemos educar contra a barbárie, o que significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável.

Outrossim, o diálogo entre elas, não podem ficar numa caixa com cadeado, fechado secretamente e sem acesso aos demais integrantes da sociedade, é preciso pensarmos conjuntamente, como (se fosse) as manifestações em conjunto ordenadas (DALLARI, 2005) direcionadas ao bem comum; ao bem comum (educação) das crianças! Isso porque, “cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus-tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas” (KRAMER, 2000, p. 7).

É preciso, pois, ter e reafirmar constantemente o diálogo. Nesta caminhada, o pernambucano e eterno educador, Paulo Freire (2018, p. 141), aduz que “o diálogo nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. Assim, nessas singelas e salutares palavras do educador pernambucano, é que precisamos direcionar nossas ações no sentido de educar nossas crianças, mesmo em meio ao despotismo vivido e arraigado em diversos setores da sociedade brasileira contemporânea.

Por isso, aduz Freire (2018, p. 141), “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. Quiçá, nosso desafio na contemporaneidade seja o saber como dialogar para que venhamos ser críticos e, ao mesmo tempo, manter a simpatia entre todos e os governantes do país na salvaguarda da educação. No entanto, não seria descomedido aduzir que

fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria (KRAMER, 2000, p. 3).

Destarte, a fundamentação de Kramer (2000) acima nos diz que estamos educando nossas crianças, ou tentando educá-las, em meio ao despotismo da classe política (brasileira) hodierna. Ademais, “as crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história [...] e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão” (KRAMER, 2000, p. 6).

De todo modo, nessa busca incessante pelo poder a qualquer custo, sem nenhum sen-

timento com relação ao povo habitante no país, inclusive com relação às crianças que, não obstante as intempéries do governo, não podem ser deslembradas de que fazem parte desta sociedade, pois a ela se mantém vínculos jurídicos e culturais desde seu nascimento.

Nesta linha de pensamento, Kramer (2000, p. 6) nos chama para uma conversa mais assisada que, verdadeiramente, (não) pode ofuscar nossos olhares em torno de como estamos educando nossas crianças. Ela aduz que “é numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes” (KRAMER, 2000, p. 6).

Além do mais, ainda nos argumentos de Kramer (2000, p. 6) estamos educando nossas crianças em meios a “métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra” (KRAMER, 2000, p. 6). Assim, essas fundamentações da teórica aludida, nos fazem recordar os argumentos de Cury (2000, p. 569) que

o Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o *direito de todos e o dever do Estado* não terão se consubstanciado.

Na verdade, diante dessa realidade é fato também, e precisamos recordar, que elas, crianças, não merecem uma educação bancária (FREIRE, 2013a), como se fossem seres alienígenas. Aliás, por esse modelo de educação, segundo Paulo Freire (2013^a, 2013, p. 82) “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Assim sendo, elas, repita-se, são seres humanos e sujeitos de direitos, de tal modo que a educação, de acordo com a lei, está voltada ao seu processo de desenvolvimento físico-mental com características peculiares: idade, crenças, respeito pelas diferenças, modalidades de ensino etc.

Nesse sentido, não se pode perspectivar esse modelo de educação que nos chama atenção Paulo Freire (2013), até porque nossas crianças ainda que estejam, algumas delas na escola, essa prática bancária de transmissão-recepção-mecanizada, não condiz com a própria especificidade que as crianças apresentam em seu contexto de vida. Ademais, diria Cury (2000, p. 568), “a educação escolar entra como referência e como um direito de cidadania”. E é esse direito de cidadania que, inegavelmente, precisa não ser contestado. Cury (2000, p. 569), aduz que

o direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX [...] Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente à ignorância.

Nesta caminhada de argumentos, essas características que repelem o direito à educação acima trazidas por Cury (2000), até pela multifacetada e heterogeneidade das infâncias que vivem as crianças no Brasil, não podem ser únicas. As crianças indígenas têm seu contexto histórico-cultural, as crianças quilombolas também, as crianças ciganas no mesmo caminho, enfim. Isso não quer dizer que elas sejam desprovidas de conhecimento humano. Elas possuem (sim) e precisam ter respeitado seus contextos de vida. Pensar de outra forma, seria direcionar uma educação bancária e uma educação das crianças a favor da barbárie.

Segundo Kramer (2000, p. 7) o desafio maior que temos gira em torno de que, com os entendimentos dos “totalitarismos a que o século XX assistiu, semear a tolerância. Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade”. Não parou por aí: segue ela argumentando que isso seria ínfimo para os dias hodiernos e que,

para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. Trago esses exemplos de dor, não para comparar com antes e concluir que já foi pior, nem para dizer que é pior agora, nem para dizer que é mais fácil em um lugar e mais difícil em outro, mas por entender que o passado e o presente precisam ser vistos na sua crueza para que seja possível mudar (KRAMER, 2000, p. 7).

Destarte, nós, como educadores – e aqui disseminamos essa expressão bem no sentido plural mesmo – democráticos que somos, não podemos agenciar uma educação para as crianças em sentido inverso à nossa democracia e a favor da barbárie e do despotismo social que estamos presenciando no nosso país. As palavras de Cury (2000, p. 583) nos faz pensar nesse sentido, quando ele aduz que “a importância da educação para o processo de construção democrática no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada”.

Ademais, tomando essa perspectiva de argumentos outrora aludidos, seria utopia não corroborar que isso seria relegar as crianças a mero objeto, não sujeitos de direitos, ou seja, delas não ter a educação que se espera: pautada no seu direito humano. Do mesmo modo, nos recorda Freire (2013b, p. 28), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Não é, pois, pela tenra idade que as crianças devem ser educadas pela submissão. A bem da verdade é na criticidade, curiosidade e insubmissão, como recorda o pernambucano.

Talvez uma dessas três expressões seja difícil de compreensão: insubmissão. No entanto, essa insubmissão aqui perpetrada, no nosso contexto de argumentos, diz respeito ao fato de que as crianças necessitam ser olhadas por nós, adultos, não do nosso ponto de vista, mas numa visão da própria criança. É observar se estamos educando as crianças de maneira submissas a nós, numa educação bancária, ou visando uma educação humana.

No que tange às outras duas, é possível afirmar que as perguntas (criticidade) que as crianças fazem diariamente e o desejo de descobrir (curiosidade) novos rumos no seu contexto de vida, fica “fácil” a compreensão das outras duas expressões. Outrossim, com a fala de Freire (2013b) sobre o educador democrático, as conexões com os argumentos de Kramer (2000, p. 7) são evidentes: “precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a”. Ainda para essa autora,

políticas comprometidas com as crianças como cidadãs precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural.

Destarte, essas linhas postas por Kramer (2000) reforça que é preciso o diálogo, mas também o direcionamento de uma “ordem” com manifestações conjuntas de maneira reiterada e adequada, inclusive “uma concepção de infância como sujeito de direitos e da criança como cidadã, na sua unidade e diversidade, é, pois, o nosso ponto de partida” (SARMENTO, 2015, p. 85). Essa concepção de criança como sujeito de direito a quem merece uma educação livre de uma sociedade despótica, tem gênese em diversos documentos jurídicos, como mencionado à epígrafe e, dessa expressão e de seus desdobramentos, não podemos deslembrar.

Não podemos olvidar também de que, no Brasil, por meio do Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos da Criança, onde aduz que o Brasil reconhece, como Estado Parte da Convenção, que as crianças têm direito de serem educadas dentro da peculiaridade e contexto de vida. Assim, de acordo com a Convenção, promulgada no mencionado decreto,

Artigo 29.1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente (BRASIL, 1990b).

Ademais, com esse dispositivo acima é possível aduzir que as crianças elas precisam ser respeitadas pelas suas especificidades: sendo respeitadas pela sua identidade, história, costumes, religião, etc. e não é demasiado aduzir o fato de que, para que a sociedade para infância possa erguer-se no caminhar avesso à barbárie de que as crianças são vítimas diariamente em todo emaranhado social, precisamos pensar em caminhos – como os estampados na Convenção – para que venhamos educar nossas crianças sem o retrocesso de direito e, sim, de maneira emancipada, crítica, cidadã e democrática no Brasil contemporâneo.

Considerações Finais

Nessa nossa discussão nós apresentamos uma novel maneira de percebermos as crianças e suas infâncias, por meio do campo interdisciplinar dos estudos da infância. Apresentamos, também, a possibilidade de existência de uma sociedade para infância, baseada nos elementos que compõe uma sociedade, interligando com os conceitos dos estudos da infância.

Mas, nós não podemos ficar por aqui. Precisamos pensar que a criança e sua infância carecem de serem respeitadas hodiernamente por toda sociedade, família e Estado. O bem comum – educação das crianças, como dialogado – precisa ser a garantia de seus direitos por todos e, por intermédio das manifestações em conjunto de maneira ordenadas, pensarmos na efetivação desses direitos a todas as crianças da República Federativa do Brasil, sem quaisquer atos discriminatórios.

No mais, o poder social não pode ser o elemento bilateralidade – tendo em vista que há sempre uma vontade que será submetida à outra. Neste caso, necessitamos compreender que as crianças elas possuem uma maneira própria de interação e modificação do local onde estão inseridas e seu “poderes” são muito mais salutares do que apenas se submeter à vontade bárbara e hostil dos adultos ou esses verem elas – crianças – como uma miniatura ou boneco de engonço.

Destarte, a sociedade para infância ela precisa existir e cabe a nós pensarmos nessa possibilidade – se bem que muitos já pensam assim. As crianças elas necessitam de ser quem são: educadas como agentes sociais no mundo e não podemos olvidar disso, assim como também acerca do fato de que nem todas elas possuem o direito de ter infância: algumas delas trabalham, são violentadas, perseguidas etc. Igualmente, a sociedade para infância percebe o que a criança mais sabe fazer: inverter a ordem das coisas e criar e modificar o mundo à sua volta participando de culturas de pares e de adultos.

Ademais, se vocês estiverem prontos para compreender isso, una-se a nós e venha perceber o quanto podemos aprender com as crianças e o quanto elas são formidáveis para entendermos nossa sociedade que já é tão opressora e marcada por vários acontecimentos que tiram delas, e também de nós adultos, o direito de viver em paz, bem como a efetivação de todos direitos que foram consagrados nas mais diversas legislações, como o direito à educação. A sociedade para infância te espera com os mesmos sorrisos e abraços de uma criança! Pela criança, não ao despotismo!

Referências

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T. C. Descolonizando as Pesquisas com Crianças e Três Obstáculos. **Educação & Sociedade**, v.35, n.127, p.461-474, 2014.

AZAMBUJA, D. 1903-1970. **Teoria geral do Estado**. 42 ed. São Paulo: Globo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. D.O.U. 16.7.1990a.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF. D.O.U. 05.10.1988.

_____. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF. D.O.U. 22.11.1990b.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: -----, **500 anos de educação no Brasil**. Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DALLARI, D. A., 1931. **Elementos de teoria geral do Estado**. 25ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FREIRE, P. 1921-1997. **Educação como prática da liberdade**. 44ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

KRAMER, S. Autoria E Autorização: Questões Éticas Na Pesquisa Com Crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

_____, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**. v 1, n. 2. p. 1-14, 2000.

PROUT, A. **Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set/dez, 2010.

QVORTRUP, J. A Infância enquanto Categoria Estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. **Sociologia da infância e a formação de professores**, n. 1ª, p. 13-46, 2013.

_____, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: -----, **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vânia Carvalho de Araújo (org). Vitória: EDUFES, 2015. p. 61-89.

SIMÕES, P. M. U.; LIMA, J. B. Infância, Educação e Desigualdade no Brasil. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 72, p. 45-64, 2016.

Recebido em 1º de maio de 2020.

Aceito em 6 de maio de 2020.