

Infâncias e direitos na escola: múltiplas experiências*

Roseli Inês Hickmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — Brasil

Resumo

Trata-se de uma investigação que buscou compreender de que modo crianças escolarizadas estão sendo subjetivadas como sujeitos de direitos a partir de determinadas práticas pedagógicas em circulação no currículo escolar. Percebeu-se que o discurso que se propõe promover o exercício dos direitos das crianças, ao mesmo tempo em que afirma os direitos-proteção, a partir das tecnologias de poder, também oportuniza a construção de direitos-liberdade, por meio das técnicas de si. Constituiu-se como foco da pesquisa e corpus de análise e problematização as produções escritas (narrativas, poesias, histórias, diálogos, crônicas, cartas, desenhos, painéis e diários) de alunos/as de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais. Os aportes teóricos que orientaram este estudo de caso com matizes etnográficos foram Michel Foucault, Alain Renaut e Manuel Jacinto Sarmento.

Palavras chave: Infâncias — Direitos — Proteção — Liberdade.

Childhoods and Rights at School: Multiple Experiences

Abstract

This investigation searched for understanding about how educated children have been subjectivized as subjects of rights from certain pedagogic practices within the school curriculum. It was observed that the discourses that are supposed to promote the exercise of the children's rights, affirm the right-protection, from the technologies of power, and at the same time also provide the construction of right-freedom, by techniques of oneself. Written productions (narratives, poetries, histories, dialogues, chronicles, letters, drawings, panels and diaries) of students of the 3rd and 4th grades of Primary Education, of two public state schools, constitute the research focus, as well as the corpus for the analysis and questioning. The theoretical contributions that guided this case study with ethnological nuances were Michel Foucault, Alain Renaut and Manuel Jacinto Sarmento.

Key words: Childhoods — Rights — Protection — Liberty.

* Versão similar ao presente artigo, intitulada “Infâncias e direitos na escola: múltiplos olhares” foi aceita para comunicação no *I Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança: perspectivas sociológicas e educacionais*, 4 e 5 de junho de 2012, Universidade do Minho, Portugal.

Receção: 25-02-2012 | Admissão: 14-02-2013 | Publicação: 30-11-2013

HICKMANN, Roseli Inês: “Infâncias e Direitos na Escola: múltiplas experiências”. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 105 (2012): 31-51.

1. Contextualizando a investigação

O presente ensaio aborda a temática da infância e de seus direitos a partir de práticas didático-pedagógicas presentes no currículo escolar, tendo como contexto de emergência das considerações apresentadas uma investigação mais ampla¹, com características etnográficas, realizada junto a duas escolas públicas estaduais situadas em bairros de periferia da cidade de Porto Alegre/RS/Brasil.

O problema de pesquisa foi engendrado a partir do desejo de compreender como os discursos acerca de uma determinada “infância de direitos”² apareciam e eram significados, apropriados e interpretados pelas crianças escolarizadas, a partir de suas falas e produções escritas, no âmbito de uma determinada prática pedagógica, de uma professora que havia se predisposto a desenvolver a temática dos direitos das crianças em seus planejamentos.

O que mobilizou o estudo foi a vontade de examinar de que modo tais discursos produzem — e produziram — determinados processos de subjetivação das crianças, pelos enunciados que instituem a ideia de uma infância de direito, de modo a contribuir com o muito que há para pensar acerca de “como constituímos diretamente nossa identidade por meio de certas técnicas de si” (Foucault, 2004a: 302).

Tramada por meio de uma imersão empírica junto ao cotidiano escolar, esta investigação buscou perscrutar como as crianças escolarizadas, no caso crianças de classes sociais menos favorecidas e socialmente mais vulneráveis, estavam e estão sendo subjetivadas e se inscrevem discursivamente como sujeitos de direitos³ através de práticas didático-pedagógicas em circulação no currículo escolar e que denotam a emergência de uma infância de direitos.

1. Trata-se de minha tese de doutoramento em Educação intitulada *Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

2. A terminologia empregada diz respeito ao engendramento de uma determinada infância constituída pela discursividade que toma a criança como objetificada e subjetivada pelos discursos que tratam dos seus direitos, posicionando-a no lugar de sujeito de direitos.

3. De acordo com Adorno (1993), tomar como referência as crianças e os jovens como sujeitos de direitos implica percebê-los e respeitá-los a partir do ponto de vista deles, com interesses e necessidades próprios ao seu momento de vida, e não tão somente sob o olhar do adulto, buscando estar mais sensível e sintonizado com a cultura infantil e juvenil. Significa reconhecê-los como sujeitos que se encontram em uma condição peculiar de desenvolvimento e que necessitam de auxílio, apoio, proteção e cuidados diferenciados por parte dos adultos.

Nesse contexto, o currículo escolar figura como um tempo e espaço de convivência privilegiado e singular de (re)significação de saberes, um laboratório de aprendizagens para se conhecer as crianças e suas infâncias, bem como uma clareira de microlutas e de possibilidades para a promoção de acontecimentos em favor da preservação e do apreço pela vida das crianças que nele se inserem e participam de experiências como sujeitos escolarizados, isto é, ocupam posições identitárias de alunos/as.

Convém esclarecer que no presente estudo a posição de sujeito aluno encontra-se identificada com crianças de séries/anos iniciais que frequentam escolas públicas estaduais e experimentam, cotidianamente, um conjunto de práticas culturais didático-pedagógicas. Dentre tais práticas podemos nomear: os rituais de chegada e entrada na sala de aula, as vivências nos diversos espaços escolares, o envolvimento com os materiais escolares, com os livros didáticos e paradidáticos, as comemorações escolares, as atividades de registro e produção textual, a confecção de painéis para as paredes das salas de aula, bem como as aprendizagens intencionalmente planejadas e sistematicamente organizadas como vivências pedagógicas, por parte das professoras, envolvendo os diferentes campos de saberes.

Ainda por entender que o currículo escolar é um artefato cultural que inventa e institui práticas culturais capazes de produzir determinadas subjetividades mais ou menos assujeitadas às condições de possibilidade de nosso tempo, convém abordá-lo sob um outro registro, que envolva a produção de sujeitos de direitos, mais atentos e sensíveis ao cotidiano em que convivem, a partir de experiências do cuidado si.

De acordo com as circunstâncias que foram produzindo o contorno do objeto-problema de pesquisa e direcionando a trama metodológica da investigação, procurei aproximar o empreendimento a um estudo de caso com “matizes” etnográficos⁴, visto tratar-se do acompanhamento da prática pedagógica de uma professora junto a duas turmas de alunos do Ensino Fundamental, em du-

4. Conforme Sarmiento (2003: 153), “a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre”.

as escolas públicas estaduais, situadas no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, durante o 1º semestre de 2005 (3ª série) e o 1º semestre de 2006 (4ª série). Foi através da observação e convivência com estas duas turmas de alunos/as, acompanhada de registro escrito em diário de campo, e da análise e problematização de suas produções escritas⁵ que se buscou compreender os movimentos de subjetivação, presentes no currículo escolar, que as posicionavam e as inscreviam discursivamente como sujeitos de direitos. Também houve uma preocupação em posicionar as crianças pesquisadas a partir da perspectiva da participação e do exercício de seus direitos-liberdade, que o filósofo francês Alain Renaut (2004) relaciona ao processo de libertação das crianças⁶, ao considerá-las como protagonistas e sujeitos da investigação.

Houve também outro interesse investigativo: o de explorar o universo da sala de aula, de maneira a contemplar variadas situações, tais como observações das aulas com suas rotinas de atividades, recreios, lanches no refeitório; diálogos e formas de se relacionar da professora com seus/suas alunos/as e destes/as entre si; interações diversas da pesquisadora com as crianças. A ideia foi partir da observação do cotidiano da sala de aula, identificar como o tema infância de direitos aparecia e com que regularidade frequentava as produções escritas, desenhos,

5. Ao se produzir a trama metodológica desta investigação, considerou-se como possibilidades empíricas transformadas em *corpus* de análise: observação de aulas de uma turma de 3ª série e de uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental e registro escrito (diário de campo da pesquisadora) contendo observações, depoimentos, conversas, interlocuções da pesquisadora com as crianças, depoimentos e relatos informais da professora titular; produções textuais das crianças (aproximadamente 200 textos): redações, poesias, diálogos, desenhos, histórias em quadrinhos, crônicas, cartas, diários, painéis, textos reflexivos e argumentativos, músicas, paródias, criação de jogos de tabuleiro, quebra-cabeças etc; planejamento didático-pedagógico da professora e seu diário de classe, com a descrição das atividades propostas para as turmas de 3ª série e de 4ª série, sendo que para a investigação foram feitas inúmeras escolhas e (re)cortes, com o intuito de selecionar aquelas atividades que fossem mais significativas, contributivas e expressivas para o contexto deste estudo; livros paradidáticos e didáticos utilizados como recurso e apoio pela professora; legislação e documentos: Declaração de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959); Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA/Brasil (1990).

6. Conforme Renaut (2004), a libertação das crianças tem-se configurado por diferentes movimentos ocorridos nas sociedades com relação às transformações dos vínculos de autoridade dos adultos para com as crianças, vividos nas relações familiares e escolares. Tais transformações aparecem tematizadas nas representações de infância e se caracterizam pela perspectiva de compreender a criança como um outro na alteridade tendo como referência a constituição de uma subjetividade autônoma por meio da discursividade sobre os direitos do sujeito infantil.

falas, gestos, corpos e experiências das crianças. Ou seja, como essas crianças eram interpeladas como sujeitos de direitos e como se reconheciam nesse lugar de inscrição.

Trata-se de um movimento de compreensão dos processos de subjetivação, isto é, de como os discursos operam e produzem sentidos com relação ao (re)conhecimento e a potencialização, ou não, das crianças como protagonistas do lugar de sujeitos de direitos. Não se trata tão somente de indagar e aceitar como tais discursos operam sobre as crianças, mas também de perscrutar quais são as condições de possibilidade que mobilizam e instigam para a (re)invenção cotidiana dos sujeitos, diante das situações de contingência em que se encontram. Como sugere o historiador Roger Chartier (2006: 39):

O objeto fundamental de uma história que visa reconhecer a maneira pela qual os atores sociais dão sentido às suas práticas e aos seus enunciados situa-se, portanto, na tensão entre, de um lado as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro, as restrições e as convenções que limitam — com mais ou menos força segundo as posições que ocupam nas relações de dominação — o que lhes é possível pensar, dizer e fazer.

Portanto, acredita-se que os discursos que subjetivaram as crianças investigadas e as instigaram a assumirem posições de sujeitos de direitos foram se construindo e se configurando como necessários, no decorrer da trajetória do estudo, por produzirem possibilidades. E quais possibilidades? Possibilidades de se realizar escolhas pessoais, a partir da maneira como estas crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros, e com os discursos tomados como verdadeiros⁷. Possibilidades de permanecerem vivas e mais informadas e esclarecidas sobre o que as atravessa, sobre suas histórias, direitos, violências, liberdades e proteções. Possibilidades de ocuparem um lugar de sujeito reconhecido, a quem já há consensos sobre direitos básicos, deveres das instituições. Possibilidades que não se orientam em termos de sujeição e obediência, com o intuito de submeter ou exaurir

7. Conforme Foucault (2004b), os discursos verdadeiros são aqueles incorporados ao sujeito, que fazem parte do modo como o sujeito se cuida e se conhece a si mesmo e de como ele se inscreve e se reconhece como um sujeito de comportamento ético e preparado para o porvir e o devir.

suas forças, mas, sobretudo, para investir produtivamente e positivamente em práticas de cuidado de si, que potencializem as crianças no lugar de sujeitos de direitos capazes de participar e contribuir no que lhes diz respeito, experimentando as múltiplas infâncias a que têm direito. Nas palavras do aluno J. da 3ª série: “As crianças têm direito sim, mas de ter coisas boas e não de coisas ruins, como ter seus próprios direitos de vida, para quando crescer ter suas próprias coisas e seus direitos”. Ou ainda, como apropriadamente nos lembra Foucault (1989: 199), “não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida”.

Cabe esclarecer que o fato de debruçar-me sobre as expressividades das crianças com relação aos seus direitos não destituiu a professora como uma figura que ocupava uma determinada centralidade, pois foi necessário considerar as suas mediações, proposições, intervenções, desafios e estratégias pedagógicas no trabalho empreendido junto à turma.

2. Das diferentes infâncias experimentadas: constituindo um saber sobre si

Com o intuito, então, de perscrutar como estas crianças escolarizadas estavam sendo subjetivadas pela discursividade sobre a infância de direitos em circulação nas práticas didático-pedagógicas implementadas no currículo escolar, o rumo desta investigação direcionou-se para uma analítica das múltiplas infâncias presentes no contexto escolar. Através da interlocução da pesquisadora junto das crianças, dos depoimentos orais e das expressões escritas destas, foi possível observar a presença da infância como um corpo múltiplo, ao inscrever discursivamente o sujeito infantil sob diferentes olhares e lugares.

Nas salas de aula observadas constatou-se que as crianças eram atravessadas por muitas histórias, enredadas por tramas mais tensas, intensas, alegres, dolorosas, fantasiosas, solitárias... Crianças com tênis rasgado e costurado à mão em casa, cabelos com cortes da moda que foram cortados no salão de beleza *unissex* da esquina, que não destoam tanto dos cortes do *shopping*, e que aparecem como algo bastante desejado por muitos dos meninos com quem foram estabelecidas interlocuções. Crianças com braço quebrado e com histórias nebulosas sobre os motivos de tal acidente. Crianças cujas mães são chamadas constantemente porque seus filhos são considerados pela escola como “hiperativos” e necessitam “ser tratados”, “medicalizados” em suas subjetividades. Crian-

ças que colecionam figurinhas da “Banda RBD ou Rebelde” e que fariam de tudo para poderem ir ao show da banda mas que, indagados por mim sobre o que é ser rebelde, afirmaram que é apenas um estilo, um jeito “maneiro” de ser. Crianças que realizam tarefas domésticas para ajudar em casa, que nem sempre se distinguem do trabalho infantil realizado informalmente por outras tantas destas crianças, como auxiliar na coleta e reciclagem do lixo. Crianças que se misturam aos adolescentes e jovens de seu bairro e que utilizam o grafite — popularmente denominado de pichação — como uma arte, expressão e lazer, que também remete aos processos de “juvenilização” da cultura, em busca de convivências mais identitárias com a sua “turma”. Crianças que têm gostos musicais de diferentes gêneros, como Funk, Rap e Hip-Hop, e que encontram na música e na dança formas de manifestarem seus estilos de vida, amores, sonhos e dissabores. Crianças que vão e voltam da escola, sozinhas ou acompanhadas por irmãs e irmãos, muitas vezes tendo que cuidá-los e protegê-los dos possíveis perigos que o espaço da rua impõe. Sucintamente, é sobre essas crianças e suas infâncias que me propus investigar, buscando compreendê-las no lugar de sujeitos de direitos. Para isso, é pertinente que as tomemos também no lugar de sujeitos da investigação, no exercício de seu direito à participação⁸.

Outras miradas sobre as infâncias em circulação no currículo escolar direcionaram os olhares para uma infância disciplinada e normalizada (Foucault, 1977), principalmente pelos dispositivos biopolíticos de governo implementados pelas tecnologias de poder, em diferentes instituições sociais, com destaque para a escola. Portanto, dentre as inúmeras incumbências atribuídas historicamente à instituição escolar está a disciplinarização das crianças — através da difusão de determinados saberes e a produção de corpos dóceis — que atualmente poderiam, quem sabe, ser identificados com uma “docilidade” que

8. Conforme Delgado (2006: 43), “a participação [...] significa, em primeiro lugar, ter acesso à informação para poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões em grupo, etc. Só participa quem aprende a fazê-lo, o que evidencia a importância da mediação educativa na constituição de seres humanos mais autônomos e solidários. A participação exige um tempo de preparação, de reflexão e de diálogo, sob pena de ser inconsequente ou objecto de manipulação. Sem locais, estruturas ou espaços adequados, na família, na escola, na vizinhança, na região ou mesmo a nível nacional, a participação não passa de uma fachada que legitima ‘simpaticamente’ a decisão dos adultos”.

remete a corpos flexíveis e adaptáveis às regras do mercado e do consumo. É, pois, com a contribuição dos processos de escolarização que o lugar da infância remete o sujeito-criança ao lugar do infantil, tomado aqui no sentido de “ser governado por outrem”, pois é frágil e necessita de proteção e cuidados.

Ainda nesse movimento caleidoscópico de ir mirando infâncias, cabe destacar a presença da infância como novidade e experiência⁹, como um acontecimento que irrompe em nossas vidas fazendo emergir o inusitado e o imprevisito, ou de como o novo se faz presente com a chegada de uma criança ao mundo, transformando-nos e trazendo-nos a incumbência de educá-la sem tirar-lhe a possibilidade de (re)inventar o cotidiano. Como nos lembra Arendt (2005: 247), “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós”.

Outra mirada sobre a infância focaliza-a como geração e alteridade (Sarmiento, 2005), compreendendo que ser criança é experimentar a situação de conviver com características singulares e específicas do mundo infantil que se sintonizam e conduzem o olhar para percebê-lo mais homoganeamente, mas que, ao mesmo tempo, se distinguem por marcadores identitários como raça/etnia, gênero, religião, território ou práticas culturais. Tais distinções ocorrem dentro do universo infantil mas também se dão em contraposição às características que permeiam o mundo adulto, principalmente marcadas pelo tempo geracional, que necessita ser compreendido como um processo, numa perspectiva relacional entre o sujeito criança e o sujeito adulto.

Outro aspecto a salientar na perspectiva analítica de Sarmiento (2005: 373), diz respeito às crianças como protagonistas de suas trajetórias de vida, na medida em que estabelecem relações de apropriação dos artefatos produzidos tanto pela cultura do mundo adulto para as crianças — seja pelo mercado ou pela cultura escolar —, quanto o que é (re)apropriado, (re)elaborado e (re)pro-

9. De acordo com Agamben (2005), a experiência pode ser pensada como uma possibilidade de estarmos abertos ao inusitado, ao inesperado, aos imponderáveis, ao insólito, ao que foge dos domínios da razão, ao espontâneo, ao acontecimento, às condições de possibilidade e ao presente, enfim, como muitos (re)nascimentos que necessitamos fazer cotidianamente.

duzido por elas em suas ações e interações, compartilhadas entre seus pares e entre os adultos.

Neste sentido, as produções escritas das crianças foram bastante expressivas ao demonstrar que a infância tem se constituído como um *alter ego*, conforme caracterizada por Renaut (2004), em que se estabelecem relações parentais e pedagógicas dos adultos para com as crianças, de um lado, mais igualitárias, participativas e de similitude entre os sujeitos; e de outro, e ao mesmo tempo, o outro-adulto tem que se posicionar e se relacionar com o outro-criança na posição de diferente e de semelhante.

Cabe, aqui, reproduzir alguns excertos das expressividades escritas pelas crianças pesquisadas no sentido de ilustrar este movimento de alteridade que as tem subjetivado na posição de *alter ego*:

Para um adulto entender o que é ser criança tem que se botar no lugar de criança, mas também tem que ter seus direitos. Eu diria para esse adulto que é bom, mas também é difícil, porque o adulto exige muito da criança (aluna L., 4ª série).

Eu diria que teria que ouvir as nossas idéias e o nosso jeito de pensar e o que a gente quer e também deseja. A gente também erra e não precisa se irritar e também tem que ser feliz, esse é o desejo de toda criança (aluno E., 4ª Série).

Com quais experiências e com quais sentidos, então, a trajetória de inúmeras destas crianças tem se afirmado como uma experiência de alteridade, *alter ego* e de geração? Poder-se-ia se dizer que algo que nos parece muito trivial, corriqueiro e normal e que é um direito reivindicado comumente pelas crianças, como o momento de brincar, constitui uma experiência para muitas delas, de intensidade, concentração e dedicação.

A constatação de que o brincar faz-se muito presente nas produções escritas das crianças e considerá-lo como algo relevante não implica afirmar uma concepção de infância sob a ótica essencialista e transcendental. O que merece ser analisado é o modo particular como as crianças com as quais estabeleci interlo-

cuções se narram como sujeitos de direitos e como o direito a ter infância, para estas crianças, tem se configurado como a possibilidade de brincar — que também tem se transformado em suas expressões no decorrer da história da cultura. O que se percebe é que o discurso sobre a criança como sujeito de direitos tem preconizado e defendido o direito ao brincar como um dos tantos marcadores identitários do ser criança e da infância e, dessa forma, tem produzido algumas das vozes que atravessam a constituição do sujeito infantil, quanto aos processos de inscrição discursiva do mesmo. É o que nos indicam as produções escritas abaixo:

Ser criança é não trabalhar antes dos 16 anos. A criança tem que brincar bastante, mas também tem que estudar. A criança tem que estudar todo dia, brincar todo dia e ter alegria (aluno H., 4ª série).

É bem legal. Tem que aproveitar quando é criança. Poder brincar, se divertir, ir no cinema com os amigos, brincar de boneca, pega-pega e esconder. As crianças têm direito. Na escola a gente tem que estudar, pode brincar só no recreio, na sala não. Tem também que fazer esportes (aluna N., 4ª série).

Os excertos acima são bastante elucidativos para o estudo em questão, pois indicam a emergência de uma apropriação dos discursos sobre os direitos das crianças a partir de suas práticas curriculares, principalmente quando se observa o domínio de informações pertinentes ao que é permitido e definido como parâmetro para vivenciar a infância da forma mais adequada, dentro do que é estabelecido por lei. Dentre tais indicadores, ressalta-se o reconhecimento do limite de 16 anos de idade para poder trabalhar, ou ainda, a necessidade caracterizada como intensa e permanente de que a criança tem que “brincar bastante” e “todo dia” como algo preponderante, que deve prevalecer diante do ato de “estudar todo dia”, conforme demonstram os escritos do aluno H., da 4ª série. Também cabe ressaltar a disciplina e o regramento da escola como fazendo parte das tecnologias de poder que limitam o tempo do brincar das crianças e lhes restringe o exercício desse tão desejado direito, pois vem acompanhado

de sentimentos que lhes proporcionam “alegria” e “diversão”, ainda mais quando percebem que é preciso “aproveitar quando é criança”, pois crescer e ser adulto em nossa cultura significa ter de abandonar o prazer de brincar e de experimentar o lúdico. Ou seja, pelos depoimentos acima, observa-se que a infância tem sido posicionada como um tempo e lugar de experiências de geração e de alteridade diante do que se convencionou, historicamente e socialmente, denominar de vida adulta.

Outra mirada relevante nos leva a observar a infância como um tempo e lugar em que não se pode mais ser criança¹⁰, quando focalizamos o olhar sobre as situações em que muitas crianças são impedidas de viver a experiência da infância por terem de envolver-se precocemente com atividades do mundo do trabalho, ou por serem maltratadas, serem vítimas de guerras, negligências, abandonos, doenças como a AIDS, abusos e exploração sexual, violências diversas que as desnudam em seus direitos. Dentre estas diversas situações que lhes tomam a possibilidade de viver a infância como uma experiência, apareceram, com muita força, os depoimentos das crianças que apontaram para os tênues limites entre o trabalho doméstico e o trabalho infantil, conforme é perceptível observar no excerto abaixo:

10. Segundo dados do relatório do UNICEF — *Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis* —, as crianças estão sofrendo um processo de apagamento e de invisibilidade devido às situações de negligência, maus-tratos e desamparo a que são submetidas. Conforme o relatório, as crianças têm se tornado “[...]invisíveis, efetivamente desaparecendo dentro de suas famílias, de suas comunidades e de suas sociedades, assim como desaparecem para governos, doadores, sociedade civil, meios de comunicação e até mesmo para outras crianças. Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção. É difícil obter evidências consistentes da amplitude dessas violações, porém há diversos fatores que parecem básicos para aumentar os riscos que ameaçam tornar as crianças invisíveis: ausência ou perda de uma identificação formal; proteção inadequada do Estado para crianças que não contam com cuidados por parte dos pais; exploração de crianças por meio do tráfico e de trabalho forçado; e o envolvimento prematuro da criança com papéis que cabem aos adultos, como casamento, trabalho perigoso e conflitos armados. Entre as crianças afetadas por esses fatores estão aquelas que não foram registradas ao nascer, crianças refugiadas e deslocadas, órfãos, crianças de rua, crianças em prisões, crianças em casamentos precoces, em trabalho perigoso ou em conflitos armados, crianças vítimas do tráfico e crianças presas a contratos” (UNICEF, 2007: 35).

Os direitos das crianças

Têm umas crianças que brincam e têm outras crianças que trabalham, que cuidam de um avô que está doente, mas eu brinco e eu limpo a casa. Eu gosto de ajudar a minha mãe e o meu pai, e eu brinco de bola. Eu tenho uma casa muito bonita e gosto de limpar a casa, lavar a louça e secar a louça. E a minha mãe chamou:

— G. vem sair comigo! (aluno G., 3ª Série).

Conforme nos sinalizam as histórias narradas nos textos das crianças pesquisadas, o trabalho infantil, a mendicância e o aumento da circulação de crianças nas ruas dos centros urbanos transformaram-se em marcas cada vez mais acentuadas e aceleradas do movimento de exclusão que a sociedade, governada pela lógica da globalização e de uma economia com características neoliberais, tem gerado e acentuado. Sobre isso, vale a pena tomar contato com o depoimento do aluno S., da 3ª série:

Os direitos das crianças

É triste dizer que no nosso país e em outros, muitas crianças tenham que trabalhar para ajudar em casa. Crianças em sinaleiras, pedindo, vendendo. Os direitos das crianças são: estudar, brincar, alimentação, lazer, saúde. Mas isto é só para alguns. Na verdade, isto não acontece. Muitas crianças não têm alimentação. Enfim, muitas crianças estão nas ruas cantando lixo e latinhas com sacolas para ganharem uma miséria e não comprarem nenhuma alimentação direito e nenhum brinquedo direito. As crianças têm que trabalhar para sustentar a família, e os direitos delas são irem na escola, se alimentar direito, fazer exercícios, brincar e terem carinho do pai e da mãe.

3. Da infância de direitos na escola: entre experiências de proteção e liberdade

Por meio dos indícios do empírico foi possível perceber a circulação e emergência de mais uma infância no cotidiano escolar, que é a infância de direitos, na qual a voz e o lugar da criança passam a estar em evidência e a serem tomados como uma possibilidade de construir laços que fortaleçam as crianças para exercitarem os direitos-liberdade articulados às práticas do cuidado de si. Trata-se de

uma infância em que os direitos-liberdade somados aos direitos-proteção vão dando o contorno de uma infância que se afirma pelo reconhecimento e pelo respeito à criança como sujeito de direitos, digno de escuta, de participação e que é capaz de posicionar-se com relação aos assuntos que lhes afetam.

Para isso, algumas aproximações puderam ser estabelecidas, no contexto deste estudo, entre as idéias de pensadores como Michel Foucault e Alain Renaut. Tais aproximações apresentaram-se como possibilidades de compreender a relação com a infância e seus direitos na sociedade contemporânea, cuja existência tem-se tornado cada vez mais frágil e instável. Uma delas é pensar os direitos-proteção da infância como estando relacionados à perspectiva das tecnologias de poder (Foucault), enquanto os direitos-liberdade (Renaut) estariam relacionados às práticas da liberdade e da ética do cuidado de si (Foucault). A escola, a partir de suas práticas curriculares, estaria produzindo estes dois movimentos subjetivadores de uma infância de direitos, no sentido de compreender a infância de uma forma mais “alargada”, não tão-somente assujeitada pelo discurso do sujeito de direitos, mas pelo discurso do sujeito da ética.

É nesse sentido que os direitos-liberdade, como o direito à expressão, à autonomia, à participação, à sexualidade, emergem e produzem deslocamentos e agregam significados com relação ao sujeito-criança para além do lugar de serem cuidadas e protegidas pelo sujeito-adulto. Tais direitos ampliam as possibilidades de a criança poder viver a experiência do ser criança e do ter infância, pois passa a ser chamada a ocupar uma posição de alteridade como sujeito de direitos em relação ao outro-adulto.

Os nossos direitos

Num certo dia, um menino encontrou uma menina e começaram a discutir sobre os direitos da criança.

— Oi, você sabe os direitos das crianças?

— Eu sei.

— Ah é, você sabe? Então quais são?

— O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade.

- E você, sabe?
- Eu sei que têm muitos outros, mas eu não me lembro agora.
- Porque desses direitos o que ficou melhor para as crianças foi o de não trabalhar. E também têm os direitos dos idosos que são os seguintes: têm lugares só para eles, outra coisa é que eles não podem ser maltratados, constrangidos, abandonados.
- Mas que legal, então, todos têm direitos! (aluno H., 4a série).

O excerto acima vem chamar a atenção para que se mire a infância de direitos, com ênfase nos direitos-liberdade, como uma possibilidade de se exercitar a liberdade, bem como a possibilidade de ser autor de suas opiniões e decisões, caracteres próprios do mundo adulto. Ser adulto é ser capaz de ser autônomo, de governar a si mesmo e nisso também se enlaça a vontade de saber cuidar de si como um processo potencializador do sujeito.

Salienta-se que tal enlaçamento se processa na medida em que o sujeito criança aprende a saber cuidar de si, por meio de técnicas de si ou tecnologias do eu (Foucault, 1990: 48), e também pelo exercício dos direitos-liberdades (liberdade de expressão, de reunião, de ter escolhas, de ser ouvido, de participar, de ser aceito na sua diferença/alteridade de ser criança, etc) que “empoderam” e autorizam o sujeito criança em direção a experimentar vivências como um sujeito de direitos. É o que o texto transcrito acima, do aluno H., da 4ª série, nos instiga a pensar quando esclarece o interlocutor com quem estabelece um diálogo para saber quem detém mais saberes sobre os direitos das crianças e afirma que as crianças têm “O direito de brincar, de estudar, de igualdade, de crescer sem trabalhar, direito à alimentação, ao agasalho, saúde, dignidade, respeito pela sua individualidade”. Neste caso, deseja-se enfatizar as palavras igualdade, dignidade e individualidade como emblemáticas e significativas do que tem sido associado aos direitos do sujeito adulto e que aqui aparecem como possibilidades de inscrever-se discursivamente também pelo âmbito dos direitos-liberdade, comumente associados à vida adulta, mas que passam a ser incorporadas ao mundo do sujeito criança.

4. Dos direitos que potencializam: práticas do cuidado de si e direitos-liberdade

Nesse deslocamento em que vai se constituindo um outro lugar, uma outra voz e um outro olhar sobre a infância, os direitos-proteção e os direitos-liberdade passam a implicar-se e a imbricar-se com as tecnologias de poder e as técnicas de si, enquanto formas de governmento dos sujeitos, mas que também subjetivam e governam no sentido de potencializar o sujeito-criança para que constitua aprendizagens a partir de práticas do cuidado de si.

Através das produções escritas das crianças foi possível fazer conexões com o pensamento de Foucault, quando aborda as *técnicas de si*, também denominadas de *tecnologias do eu*. Foucault (1990: 47) estava interessado em “traçar uma história das diferentes maneiras que, em nossa cultura, os homens têm desenvolvido para esboçar um saber acerca de si mesmos”. Para a realização de tal propósito, seria necessário considerar quais técnicas específicas seriam utilizadas pelos indivíduos, a fim de compreenderem a si mesmos. Dentre tais técnicas, que se encontram em geral sob interação constante e que buscam uma transformação dos indivíduos para que adquiram não apenas aptidões, mas também atitudes com relação aos modos de estar no mundo, destacaria duas que estariam mais intimamente ligadas ao foco deste estudo e ao âmbito mais específico do currículo escolar. De acordo com Foucault (1990: 48) seriam “as tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certos tipos de fins ou à dominação, e consistem numa objetivação do sujeito” e as tecnologias do eu, que estariam imbricadas às primeiras e num movimento constantemente tensionado e híbrido em termos de governmento do sujeito.

Desta forma, haveria um interesse em se perseguir a ideia de uma “estética da existência”, segundo o pensamento foucaultiano, tomando a vida como “obra de arte”, produtiva, a partir de “práticas de liberdade”, embora se entenda que “as práticas de si” não estejam fora dos governmentos biopolíticos instituídos pela cultura, pela sociedade e pelos grupos sociais. Tais ideias permitem vislumbrar algumas possibilidades que sugerem transformar o olhar, a compreensão e a crítica, acerca dos processos de subjetivação produzidos pelas tecnologias de poder, com o intuito de se lutar por uma vida menos indigna e menos infame, pois se trata de buscar viver e guiar a vida pelo princípio do “cuidado de si” e pela “ética e estética da existência” (Foucault, 2004a).

Foucault (2004b) indica que a cultura de si, no que se refere à direção da alma, estabelecerá uma série de outros vínculos, sendo atravessada por um feixe de relações com a família, ou invocando a proteção para com o outro, ou relações de amizade entre indivíduos que sejam próximos em idade, cultura e situação, ou por meio de diálogos, aconselhamentos e produção de conselhos úteis como um dever para o outro, que se estabelece através de intensas, complexas e múltiplas relações sociais de combate constante na vida. Isto é, a ética do cuidado de si implica, então, num compromisso consigo de cuidado para com os outros e de cultivo de uma postura de não submissão aos ditames dos discursos que possam capturar os sujeitos, tornando-os reféns somente dos seus desejos. Para isso, é necessário fazer uso dos “discursos verdadeiros” como armas que possam fortalecer os indivíduos para que estejam atentos e sensíveis diante dos enfrentamentos do porvir.

Nesse sentido, as produções escritas das crianças pesquisadas vêm demonstrar que está em circulação um movimento de proliferação, de reverberação e de apropriação dos discursos sobre a infância de direitos para além do contexto escolar, que têm se incorporado cotidianamente aos sujeitos como verdadeiros e dotando-os de novos saberes. Tais discursos têm produzido efeitos nos processos de subjetivação também dos lugares do outro-adulto em suas práticas culturais na escola, família, vizinhança, trabalho, igreja, etc, como nos evidenciam as palavras do aluno R., da 3ª série, quando em sua produção escrita ele narra a história de um casal de irmãos que ao retornar para casa era obrigado pela mãe a limpar a casa e catar sucata. Fazendo uso das aprendizagens oportunizadas pelo contexto escolar, as crianças lembram à mãe que “na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar”. Diante da postura de escuta e de contato com um novo saber, a mãe ficou “tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar”. Abaixo, a história narrada pelo aluno R. possibilita identificar os indícios de um novo saber sobre si em constituição a partir da emergência de uma proliferação discursiva sobre a criança como sujeito de direitos e que focaliza nas práticas didático-pedagógicas a responsabilidade de fazer emergir tal saber.

Os direitos das crianças

Era uma vez uma família que não conhecia os direitos das crianças e esta família só sabia dos deveres das crianças. João e Maria um dia ficaram sabendo que eles não tinham só deveres e sim direitos. Numa certa tarde, João e Maria chegaram em casa, fizeram seus deveres e depois foram brincar, mas sua mãe xingou e disse a eles que tinham de limpar a casa, e eles disseram para a mãe que na escola a professora havia dito que as crianças devem brincar e não trabalhar, porque sempre depois que eles chegavam da escola, eles tinham que limpar a casa e depois ir para catar sucatas. Sua mãe ficou tão envergonhada que naquele momento pediu desculpas e disse que isto iria mudar, e que eles teriam mais tempo para brincar e estudar, e ter cuidados familiares (aluno R., 3ª série).

Observa-se que tal aprendizado favorece o fortalecimento das crianças para que exercitem um combate permanente, com diferentes estratégias, contra todos aqueles adultos que possam, em qualquer circunstância, vir a tomar-lhes a experiência de ser criança e de serem sujeitos de direitos.

5. Das possibilidades conclusivas

Encaminhando-se as reflexões desta investigação para possibilidades conclusivas, convém destacar como um dos aspectos mais significativos e representativos deste estudo a emergência e a proliferação discursiva no currículo escolar dos direitos que potencializam as crianças a partir da ética do cuidado de si e dos direitos-liberdade. Tais processos de subjetivação das crianças na posição de sujeitos de direitos que aprendem a cuidar de si operam como discursos verdadeiros ao serem incorporados ao cotidiano, tanto do sujeito criança quanto do sujeito adulto. Isto é, quanto maior é a discursividade que toma a criança como um sujeito portador de direitos-liberdade e que por meio de técnicas de si vai constituindo um saber sobre si, mais ela aprende a cuidar-se daqueles que possam lhe tirar a possibilidade de viver a experiência da infância, bem como interpela o outro-adulto para que também aprenda a cuidar de si, na medida em que se torna capaz e se compromete a cuidar do outro-criança.

Neste estudo também foi possível constatar uma interligação e uma identificação das tecnologias de poder com os direitos-proteção, na medida em que o proteger e o cuidar produzem um sujeito regrado, disciplinado, governado e normalizado. Contudo, também apontam para outras possibilidades de subjetivação por meio das práticas culturais viabilizadas pelo currículo escolar quando consideramos as aproximações entre as técnicas de si com os direitos-liberdade, pois possibilitam a construção de saberes potencializadores sobre si e menos assujeitamentos sob o ponto de vista da dominação e do poder que exaure e despotencializa o sujeito de suas forças.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao lugar da família como de extrema relevância para constituírem-se como sujeitos de direitos, pois fazer parte de uma família que ama, protege, cuida, responsabiliza-se pela alimentação, moradia, saúde e afirma positivamente os direitos-proteção significa ser alguém, ser gente, ao mesmo tempo em que produz novas relações parentais, pois evoca àqueles que estão na posição paterna e materna para que passem a cuidar e proteger a criança a fim de que usufrua do seu direito de ser criança e de ter infância. Isto é, evoca o adulto para que assuma o lugar de cuidado do outro, que lhe é atribuído pela cultura e determinado como dever pela lei.

Das inúmeras miradas e (com)posições possíveis que esta investigação possibilitou vislumbrar para a (re)invenção do cotidiano pelas crianças pesquisadas cabe ressaltar, ainda, que a infância deixa de ocupar o lugar onde costumemente tem sido representada, o futuro, para tomar o lugar de presente pela urgência da vida a ser vivida, cuidada e preservada. Isto é, refere-se a uma discursividade que opera em favor da tomada de posição em nome do direito de proteger e cuidar da vida, para que ela não se torne uma vida exposta, esvaziada da experiência e desprovida de valor. As palavras do aluno R., da 4ª série, nos levam a crer como verdadeiro e necessário para a infância de direitos que “todas as crianças têm que se cuidar, pois tem muita gente que não segue os direitos das crianças e por causa da violência das pessoas muitas crianças já morreram”. Ou ainda, como indicam as palavras presentes na reflexão da aluna T., da 4ª série, “todos pensam que deve ser fácil ser criança, mas não é”.

Ensinar o cuidado de si mesmas indica que já não podem ficar mais exclusivamente sujeitas aos cuidados do outro-adulto, pois ele nem sempre, tampouco inerentemente, se envolve com o respeito e as exigências dos direitos das

crianças. Ensinar, interpelando-as com os discursos sobre as crianças como sujeitos de direitos, implica dizer-lhes que se protejam daqueles outros-adultos que as põem em perigo, as desrespeitam, as levam ao desamparo, ao abandono e, circunstancialmente, à morte. Trata-se da normalização em direção à preservação, produzida pelo imbricamento tanto dos direitos-proteção com os direitos-liberdade, quanto das tecnologias de poder com as técnicas de si. Embora tensa e paradoxal, para muitas crianças, a discursividade que as assujeita é a mesma que propõe que resistam e se insurjam contra todas as práticas que atentam contra suas vidas. Ou seja, observa-se uma mirada tensionada por contraposições e (com)posições na qual os direitos-proteção, ao promoverem um discurso protecionista da infância — seja no âmbito pedagógico ou familiar —, aproximam-se das práticas culturais oportunizadas pelo currículo escolar, marcadamente atravessadas pelas tecnologias do poder disciplinar, enquanto os direitos-liberdade, ao promoverem um discurso emancipador, estabelecem sintonias e aproximações com as técnicas de si, naquilo que possibilita às crianças escolarizadas assumirem-se como sujeitos de direitos com autonomia, capacidade e competência para aprenderem a cuidar de si.

Trata-se, portanto, de discursos que se fazem necessários, não apenas às crianças escolarizadas, pois produzem, ao mesmo tempo, experiências de liberdade e de possibilidade de aprenderem a cuidar de si a partir das técnicas de si, sem deixar, contudo, de governá-las e normalizá-las por meio das tecnologias de poder. E é nesse movimento de trânsito, deslocamentos e tensões entre as tecnologias de poder e as técnicas de si que se (re)produz a vida do sujeito infantil como um sujeito de direitos menos sujeitado no sentido de estar totalmente submetido, subjogado e atado ao discurso do outro-adulto, na posição de submissão ao poder do adulto, pois somente os direitos que se conhecem é que se podem exigir que se cumpram.

Bibliografia

- ADORNO, Sérgio. “Criança: a lei e a cidadania”. *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Org. I. RIZZINI. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. 101-112.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CHARTIER, Roger. “A ‘nova’ história cultural existe?” In: LOPES, Antonio Herculaniano, VELLOSO, Mônica Pimenta e PESAVENTO, Sandra Jatthy (orgs.). *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 29-43.
- CONANDA. *Estatuto da criança e do adolescente. 12 anos*. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/DCA/CONANDA, 2002.
- DELGADO, Paulo. *Os direitos das crianças: da participação à responsabilidade. O sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto: PROFEDIÇÕES / Jornal a Página da Educação, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afixes*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Vol. V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- HICKMANN, Roseli Inês. *Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- RENAUT, Alain. *A libertação das crianças. A era da criança cidadão: contribuição filosófica para uma história da infância*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância”. *Educação & Sociedade: Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. vol. 26, n. 91 (mai./ago. 2005): 361-378.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. “O estudo de caso etnográfico em educação”. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 137-179.
- UNICEF. *Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis*. 2007 Disponível em: <http://www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf> [Consulta em 12 de outubro de 2007].

Nota curricular

Roseli Inês Hickmann é Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UFRGS). É Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação / UFRGS / Brasil. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED / FACED / UFRGS) e o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial (NEPEEI / FACED / UFRGS). É autora e organizadora dos livros: *Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores; Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História: (re)inventando saberes e fazeres; Caderno Pedagógico de Ciências Sociais — PIBID/UFRGS — A Sociologia no cotidiano escolar: um caleidoscópio de experiências de aprendizagens*.

Contacto

roselihi@uol.com.br