

DIREITOS DAS CRIANÇAS: IGUALDADE COMO MOVIMENTO E DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO

Patrícia Pereira Cava (UFPEL)¹

Ernani Santos Schmidt (UCPEL-UFPEL)²

[...] *a infância é o poço do ser*. [...] O poço é um arquétipo, uma das imagens mais graves da alma humana. [...] Um poço marcou a minha primeira infância. Nunca me aproximei dele a não ser com a mão apertada pela mão de um avô. Quem, afinal, estava com medo: o avô ou a criança? (BACHELARD, 2001, p. 109, grifos do autor).

Introdução

Quem é o sujeito-criança sobre o qual falamos? Alguém a quem precisamos (nós como mundo adulto ao sermos familiares responsáveis e educadores) *apresentar* o mundo vivido e pensado pelos adultos em suas histórias de vida individual e coletiva ou alguém a quem precisamos *acolher* em nosso mundo aprendendo a conhecer suas dúvidas e descobertas? Alguém a quem precisamos segurar pela mão ou alguém a quem podemos soltar a mão? Ou será alguém a quem devemos apresentar e acolher, proteger e soltar, em cada momento em que cada uma destas possibilidades se impõe como a forma precisa do mais necessário que é “estender a mão”?

Almejamos contribuir na afirmação de critérios aptos a entendimentos dos limites e possibilidades sobre o que é devido às crianças como *atitude* ou como *abstenção*; especialmente sob o ponto de vista da titularidade das crianças em direitos oponíveis aos adultos - pais/responsáveis/educadores. É na interface entre a educação e o direito que pretendemos situar nosso ensaio a fim de organizar um quadro de referência teórica sensível com o justo/injusto na autoridade dos adultos.

¹ Professora Associada, FAE/UFPEL. E-mail: pcava@via-rs.net

² Advogado. Professor Adjunto - Curso de Direito/UCPEL. Doutorando em Educação – FAE/UFPEL. E-mail: schmitis@via-rs.net

Para que os direitos das crianças não sejam apenas o que Arroyo (2004) designa como fáceis abstrações impõe-se acerto de contas com o modo em que se dá o reconhecimento como sujeito de direitos relativamente à especificidade de um tempo de vida – a infância. Pretendemos manter em eco a preocupação levantada pelo autor quanto à necessidade de constituição de modos de tratamento adequados para dar conta das transformações radicais que o nosso tempo tem imposto às “imagens da infância” e que, por consequência, implicam a necessidade de uma autocrítica em relação às imagens que temos do próprio mundo adulto como família e como escola.

Postulamos que a dialética que viabiliza as relações pais e filhos, educadores e educandos, e toda gama de relações de poder nelas real, tem nas democracias constitucionais contemporâneas suas definições embaraçadas pela ineficácia das noções tradicionais que a cultura política e jurídica firmou acerca da autonomia como extensão e limites em faculdades e obrigações. Pensar a ideia de sujeito na criança requer novas compreensões sobre os seus direitos, na forma de implicação ética ao pensar o quanto a escola e a família proporcionam experiências justas ou injustas enquanto estão desenvolvendo práticas direcionadas aos diversos modos de se enfrentar os problemas da coexistência.

Estatuto do sujeito na criança, *sentimento de infância* e direitos das crianças

Em relação ao estatuto do sujeito na criança, Meirieu (2002) em seu livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer*, discutindo com as ideias de Hannah Arendt, propõe que pensemos em três registros: o político, o psicológico e o pedagógico. O primeiro remete a uma autoridade educativa para ‘inaugurar o mundo’, “[...] o fato de, antes de chegar à idade adulta, a criança ser submetida às restrições do ‘mundo’ e poder desenvolver-se protegida contra a violência dos homens é uma garantia de estabilidade, de continuidade, que permite garantir o vínculo social entre gerações” (MEIRIEU, 2002, p. 127); o segundo diz respeito à ajuda ao desenvolvimento contínuo da pessoa e a possibilidade de expressão “daqueles que, apesar de não serem reconhecidos como adultos ainda, terem coisas importantes a dizer aos adultos” (MEIRIEU, 2002, p. 128). A possibilidade de expressão é fundamental ao desenvolvimento de um pensamento autônomo e responsável; no terceiro emerge o contraditório entre a educação como “formação” do sujeito e a educação como “reconhecimento” do sujeito. Na criança ou no adolescente temos um sujeito constituído, capaz de nos interpelar como igual,

uma liberdade que podemos apenas suscitar, e, ao mesmo tempo, um sujeito em formação, a quem devemos propor conhecimentos e métodos para que ele possa assumir plenamente sua responsabilidade.

Quando se fala em sujeito não se deve deixar de lado nenhum desses registros para não limitarmos as possibilidades de reflexão de quem é o sujeito sobre o qual falamos. É preciso entender em que medida a existência desses diferentes registros abre espaços que tornam possíveis a análise da relação adulto-criança sob o ponto de vista da titularidade de direitos e integração destes às noções abrangentes de igualdade e justiça.

O lugar da infância é realização na história. Segundo Philippe Ariès (1981), até o final do século XIX as crianças apareciam misturadas com os adultos na vida cotidiana ocidental. Apenas no final daquele século percebe-se uma tendência em separar o mundo dos adultos do mundo das crianças. Ao falar em *sentimentos da infância* Ariès refere-se à consciência da particularidade infantil ao longo da história e de como os mesmos marcam essa construção. Os três sentimentos são: a possibilidade de *papricá-las*; a preocupação em discipliná-las e preservar os costumes; a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. A consciência da particularidade infantil constrói-se sob a marca do disciplinamento corporal e mental, do “enclausuramento” e separações por idades, classes e gêneros na escola. Distinções que vão dando um contorno ao ser criança, ao seu corpo, a forma como vive e ocupa o seu tempo e o seu espaço. Na história constituíram-se saberes a respeito da infância que deram sentidos ao ser criança.

Assim como os sentimentos de infância, históricos são os direitos das crianças. Em uma história social dos direitos das pessoas (marca da modernidade) há considerável variação na positividade jurídica daqueles valores trazidos pelas transformações do “ser criança”. E nos diversos modos de realização da infância a forma jurídica de seus direitos tem origem nas variações inauguradas por racionalistas e empiristas na ideia de pessoa e na emergência de uma filosofia do sujeito que constituiu a implicação necessária dos problemas do conhecimento e da justiça.

Nos sistemas do Civil Law, o entusiasmo moderno com a autoridade racional erige um amplo sistema normativo assentado em princípios e codificações que supostamente têm eficácia em hipóteses de incidência cada vez mais particulares. Na Revolução Francesa, mais precisamente na “Declaração dos direitos do homem e do cidadão” a origem abrangente ao

estabelecer direitos universais; em 1924, após a Primeira Guerra Mundial foi redigida pela Liga das Nações a primeira “Declaração dos direitos das crianças” que “afirmava o direito do menor ao crescimento normal, protegido de todo tipo de exploração” (ROCHA, 2002, p. 45); em 1948, a ONU (Organização das Nações Unidas), criada após a Segunda Guerra Mundial, aprovou a “Declaração universal dos direitos humanos”, afirmando mais uma vez a dignidade e o direito de todos os seres humanos. Juntamente com a ONU foi criado o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com a finalidade de dar assistência a crianças vítimas de guerras e expandindo-se posteriormente, para o resto do mundo. Em 1989, o Brasil participou da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, assumindo juntamente com outros países “o compromisso de dar assistência aos pais ou responsáveis por menores de dezoito anos” (ROCHA, 2002, p. 46). Como decorrência dessa participação, em 1990 foi promulgado então o “Estatuto da criança e do adolescente”³.

A forma jurídica da preocupação com a infância, ao dar continuidade à expansão das gerações de direitos, encaminha a afirmação teórica de um ramo do direito como saber jurídico relativo à infância e a afirmação política de uma jurisdição especial e de uma administração pública obrigada ao cumprimento dos direitos então conhecidos. Nesse contexto, são cristalinos inúmeros imperativos à família e à escola com relação ao tratamento das crianças. A conversão do “patrio poder” para o “poder familiar”, por exemplo, impõe uma lógica de igualdade no interior da família que exige reflexão acurada sobre o poder do sentimento e da autoridade nas relações entre pais e filhos; a conversão das autoritárias formas estatais do poder político para formas democráticas faz da escola espaço por excelência de toda fecundidade do pluralismo característico das democracias contemporâneas.

No Brasil, a tradicional dogmática jurídica é fundada na doutrina segundo a qual a localização do sujeito se dá a partir de sistemas descritivos, sob a forma de enunciados que atribuem a cada expressão de direito uma espécie de pessoa que lhe é titular. Essa tradição fixa a realidade do direito na abstração da personalidade jurídica, determinando os direitos como relações das pessoas entre si e com instituições, ou como poder de pessoas sobre coisas. Assim, afirma a regra geral da capacidade para atos na vida civil a orientar a legitimidade da vontade individual para o exercício de faculdades e obrigações. Com isso a cultura liberal individualista supõe aliviar a tensão teórica no tema da subjetividade sob o ponto de vista da ciência do direito. Todo o tratamento supostamente jurídico do sujeito passa a ser um agir

³ Lei Nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

estritamente formal de busca nos estatutos das designações generalistas que textualizam afirmações sobre *quem* tem direito a *o que*. As crianças aparecem em diversos estatutos jurídicos estatais e internacionais onde não há qualquer dificuldade hermenêutica em reconhecer que todas têm direito a tudo que é bom e necessário. Ocorre que a descrição tem fecundidade limitada: o erro de uma compreensão da forma jurídica do sujeito limitada ao elenco de obrigações e responsabilidades de pessoas e instituições para com as crianças.

Ricoeur (1995) adverte que quando perguntamos da forma jurídica do sujeito não estamos navegando distante da questão moral acerca de quem é digno de estima e respeito e tampouco da questão antropológica acerca de por que o “self” é digno de estima e respeito. Nessa articulação de sentidos é possível perceber que o sujeito se realiza a partir de níveis de constituição como sujeito capaz e que estes níveis não se prestam à descrição, mas exigem uma identificação. A capacidade é fenômeno que só ocorre a quem tem algum forte laço de identidade pessoal e coletiva e por isso ela ocorre par e passo com a responsabilidade, como uma espécie de poder da vontade de viver conjuntamente, como vontade verdadeira. Assim, estima e respeito deflagram a dimensão ético-jurídica do indivíduo ao firmar que podemos nos respeitar e nos estimar como autores de nossas próprias ações e que podemos avaliá-las sob o ponto de vista do que é bom e obrigatório.

Nesse sentido, a fecundidade da proposição está em que o sujeito capaz somente o é enquanto atualiza aptidões em relações interpessoais e institucionais, onde as vocações associativas forjam aprendizagens de diversas formas de alteridade. Ora, enfatiza Ricoeur (1995), atualizar aptidões para a sociabilidade passa a ser condição prévia para um sujeito real de direitos, pois este somente é viável como poder real nas infinitas ordens de relações com outros em que se coloca o tema do reconhecimento. Assim que não basta elencar supostos direitos de que tal sujeito é titular sem dimensionar as condições em que esta titularidade é realizada.

Noções de justiça: implicações de igualdade e diálogo

Walzer (1997) extrai de Aristóteles a ideia de que a educação é realizada como expressão do desejo coletivo mais profundo: sobreviver apesar do tempo. Mas o problema é que não há consenso sobre o que ela é, está se convertendo ou deveria ser. Também não há

consenso quanto ao "caráter melhor", nem ao "método definitivo", muito menos precisão sobre o estrito dever da família ou da escola. E por essa razão cumpre tentar compreendê-la sob o crivo crítico da ideia de realização da justiça. E pelo respeito à família e à escola e o quanto de abnegação há nessas instituições sabemos que não se deve falar como se não se pudesse falar em voz alta. Fazer justiça é uma implicação ética devida por todos que se constituem *sujeitos em relação* quanto aos diversos interesses de natureza afetiva ou profissional com a infância.

As crianças nos falam de diferentes modos da usurpação dos seus direitos (CAVA, 2007), já tão declarados em documentos e convenções. Falam da extinção de espaços de convivência e da experiência do jogo e do brinquedo; das distinções que lhes são impostas conforme as classes sociais: de escola, de alimentação, de moradia, de espaços de lazer, de acesso à cultura, etc. Se a liberdade compreende os direitos de ter opinião, expressão, de brincar, praticar esportes e divertir-se, como falamos de liberdade a elas com as restrições efetuadas pelos adultos através da imposição de seus modos de vida particulares? Se elas não encontram aquilo de que precisam que ideias de adulto estão construindo? Um adulto impotente, mentiroso, destituído do seu lugar de autoridade? Como construir vínculos de confiança com sujeitos-adultos assim? Como aprender se não constroem vínculos de confiança? Esse recorrente cenário nos impõe sermos capazes de resgatar o caráter virtuoso da revolta expressada pelas crianças. Lembremo-nos com Ricoeur (1995, p.10) que “nossa primeira entrada na dimensão do direito foi aos gritos: *é Injusto*”!

A justiça, segundo Walzer (1997), é relativa aos bens sociais e se realiza na sua distribuição por razões internas. Com uma teoria dos bens sociais o autor reflete sobre a explicação e a limitação do pluralismo das possibilidades distributivas. Esta teoria pode ser resumida em seis proposições: 1) todo bem considerado pela justiça distributiva é um bem social - possuidor de um significado compartilhado emergente do processo social que engendra sua concepção e criação; 2) os indivíduos assumem identidades concretas por meio da criação e concepção de bens sociais e sem suas histórias de transação entre si e com os mundos material e moral não seriam reconhecidos como humanos; 3) não há único bem ou conjunto válido para todos os mundos materiais e morais; 4) da significação social do bem resulta o parâmetro de justiça da sua distribuição; 5) os significados sociais contêm caráter histórico e, portanto, são variáveis - no máximo, há bens sociais que possuem uma estrutura normativa que se reitera em muitos tempos e espaços; 6) bens de significados sociais distintos

devem possuir esferas distributivas relativamente autônomas e portadoras de critérios e disposições próprias.

O filósofo resgata que o significado original da igualdade é negativo: o igualitarismo surge como política abolicionista. A orientação não consiste em eliminar todas as diferenciações, mas parte delas e em um tempo e lugar particulares. Seu alvo é sempre específico - privilégio aristocrático, usura capitalista, poder burocrático, supremacia racial ou sexual. Em qualquer caso a ânsia é sempre a mesma: impedir a dominação. A política igualitária não é gerada pelas diferenciações, mas pelas atitudes tomadas pelos privilegiados com seus semelhantes. Vale dizer, a luta por igualdade não se origina na simples existência de ricos e pobres, aristocratas e homens simples, burocratas e cidadãos comuns. Advém do fato de que os ricos impõem a pobreza, os aristocratas impõem a hierarquia e os burocratas impõem a distância - em síntese, a luta igualitária provém daquilo que pessoas ou grupos com poder fazem com pessoas ou grupos sem poder. O igualitarismo é, portanto, o movimento político por uma sociedade livre de dominação.

A palavra igualdade encadeia a *magnífica esperança* (WALZER, 1997) da superação da submissão e do mando e não a exigência de que todos possuam as mesmas coisas na mesma quantidade; não pressupõe extinção das diferenças, mas impedimento ao controle dos meios de dominação, a fim de que todos sejam iguais para toda questão relevante em termos morais e políticos. A crítica encontra seu princípio fundamental: nenhum indivíduo ou grupo que possua X poderá exigir que Y lhe seja devido só por possuir X e não por alguma conexão intrínseca com Y. Esse princípio incita a percorrer os significados dos bens sociais e estudar as esferas distributivas desde dentro, sendo, portanto, um princípio aberto.

Ao afirmar os princípios de uma teoria liberal da legitimidade dialógica Ackerman (1993) propõe que somente é possível captar a origem dos direitos sob o pressuposto de que estes emergem em uma comunidade de diálogo que se realiza no enfrentamento do fato da escassez e suas consequências normativas, pois é no bojo de esforços por dar razões a pretensões de poder que os direitos recebem realidade e sentido. Dessa forma, o mais essencial direito é o de ser integrante livre e igual de uma comunidade de diálogo. E a forma básica com que pode ele ocorrer é na participação no processo público de deliberação acerca dos temas essenciais das formas de sociabilidade. Significa que todos têm o direito a integrar o processo da deliberação política e nele incidir sobre o conteúdo substantivo dos demais

direitos. A partir desses postulados empenha-se o autor por habilitar o diálogo como recurso contra a dominação e observa que a justiça social requer um esforço político e intelectual sob o qual o liberalismo há de ser concebido para além de sua tradição individualista.

Ackerman afirma o *princípio da neutralidade*⁴ como sendo o impedimento no diálogo às pretensões de autoridade moral privilegiada. Em síntese, estabelece que nenhuma demanda possa ser legitimada na sustentação de que seu conteúdo ou proponente são intrinsecamente superiores aos demais. Toda a indução sobre o comportamento alheio está exposta ao exame crítico. E por essa razão todos os motivos que colocam em conflito sujeitos que pretendem algo terão uma solução mais ou menos justa conforme possam ser legitimadas em um diálogo coerentemente racional e neutro, isto é, onde valha a máxima popular de que ‘ninguém é melhor que ninguém’. Isso constitui o pleno reconhecimento, a reciprocidade na condição de sujeito. Assim, postulando a limitação a quem pretende uma parcela desigual das vantagens do mundo, enfatiza o autor que nenhuma forma de poder é isenta de comprovar sua legitimidade.

Ora, da mesma maneira que a soberania do déspota e a exploração do trabalho pelo capital não possuem legitimação em um direito natural, porque não suportam um diálogo exigente de razões assentadas no objetivo de reduzir a influência da sorte na vida das pessoas, as autoridades da família e da escola também estão submetidas ao teste do diálogo. As famílias não podem, ao ocorrer resistência das crianças como autodeterminação aos planos a elas formulados, agir como quem vê “ervas daninhas impedindo seu jardim privado” (ACKERMAN, 1999, p. 187); e as escolas não podem conter liberdade cultural, o que geralmente se faz quando o educador resume o acesso à experiência cidadã ao manejo conformado das formas burocráticas dominantes. Discutir o tratamento justo das crianças não é, portanto, diferente do problema da justiça em geral. É preciso compreender o limite do poder dos adultos.

No plano da autoridade dos adultos sob o teste do diálogo neutro o problema permanente consiste em encontrar o justo através de acertos de contas com a seriedade que é exigida no tema da legitimidade como peculiarmente apresentada pelas crianças. A educação inicial - responsabilidade das diversas expressões de família e de escola - compõe um cenário de desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, de comportamento, em que a força

⁴ Não confundir com a ideia de neutralidade científica das tradicionais teorias positivistas.

da autoridade dos adultos está sob o teste permanente de apenas ser real porque fundada no medo, ou poder ser legítima porque pautada no respeito e no afeto.

Tradicionalmente a filosofia política tangenciou o tema das crianças. Ackerman afirma que suposta incompletude infantil, se verdadeira, faz com que às crianças seja ainda mais devido a mais completa liberdade cultural, como irrestrito acesso aos diversos modos de conduta, manifestações de pluralismo de valores, etc. A autoridade do poder familiar como implicação objetiva de limites à vontade, o que não deixa de implicar coerção, exige algo mais do que *adultos têm superioridade intrínseca* ou *a idade determina a razão* ou, ainda, *pais e professores sabem o que é melhor*. Já que não é possível derivar de uma única manifestação empírica “a certa” no que concerne à relação adulto/criança na família e na escola, no diálogo igualitário é possível organizar elementos que tornem mais simples a verdade e a tomada de posição nesta ou naquela situação. Ora, comprometer-se com a criança, respeitando-a como sujeito, envolve pensar no encontro com o outro, nas diversas formas de escutar o outro, de enxergá-lo, nas diversas formas de conviver com esse outro que nos desafia, instiga, que resiste às nossas intenções. Compromisso ético com nosso próprio processo de humanização. Projeto que passa pela *continuidade* daquilo que nos constitui como humanos na relação legítima com o outro e passa também pela *ruptura* das amarras reais que nos condicionam. Romper essas amarras sem perder, no entanto, nossas referências, requer que tomemos consciência da nossa própria “inconclusão”, apontando em direção ao processo de busca do qual o aprender é uma face.

Ao falar de um tratamento igualitário com as crianças não se está iludido de que não haja algum nível razoável de poder na determinação dos adultos, mas exige saber que aspectos são inexoravelmente coercitivos, pois além deles é preciso reconhecer na criança o igual. O poder familiar consiste em expressão de restrições que objetivam preservar a criança ao perigo e à violência. Determinação de uma presença adulta como obrigação impositiva que lhe ensina a ter gosto pela experiência da vida e suas múltiplas possibilidades e não dar motivos para a perda da liberdade. Restrições ao impulso e às inclinações como integração da criança no tempo às diversas ordens onde ela própria desenvolva as condições para reconhecimento de si nos seus direitos por toda a vida. É assim que o sistema jurídico do “pátrio poder” tem sido substituído por um direito das famílias, onde independente da forma, o poder em algum aspecto não está em uma suposta força/natureza, mas definitivamente na convenção; essa assume tom pedagógico porque a autoridade é exigida quando a insistência

infantil de satisfação precisa ser confrontada por outro sujeito que não existe só para ela – a família e a escola têm de ensinar o limite ao autoengrandecimento como condição para uma coerência cultural (ACKERMAN, 1999), sem a qual não se aprende a ser livre e não se realiza a igualdade.

Ocorre que não existe um padrão único acerca do que se deve fazer e o que se tem visto repetidamente são práticas autoritárias e violadoras do direito ao reconhecimento como sujeito de direitos na criança. Sobretudo, no que Ackerman (1993) chama de “escola hortícola”, a qual compreende a ação pedagógica como manejo alternante entre podas e permissões, redundando sempre no controle e na repressão do modo peculiar com que as crianças subvertem a ordem - com doçura ou com raiva. A educação, no sentido mais abrangente, possibilitado por uma teoria da justiça, não pode ser pensada sob esquemas de resultados como uma horta, mas sob o quanto leva a sério a questão da legitimidade colocada pelas crianças no movimento da resistência inicial à contenção dos impulsos e dos desejos até a capacidade para o diálogo sobre as decisões responsáveis na vida social.

Considerações finais

As condições sob as quais as crianças ingressam em relação com os adultos são de protesto desde o início. É com muita indignação que todos vêm ao mundo! Todo o resto, depois, passa a ser uma experiência de determinação pelos adultos. Em nossa epígrafe trazemos a imagem das *mãos dadas à beira do poço* para pensarmos a relação delicada e necessária entre adultos e crianças. É a criança que pede a mão ao adulto para ser introduzida no mundo do conhecimento e no mundo da vida social, ou são os adultos que seguram a mão das crianças para que não voem? Quem solta, quem prende? É como se a criança que fomos se escondesse no *poço*, com medo de sair e alçar voo, com medo de olhar para a outra criança e perceber que ela vive num mundo diverso do nosso tempo de infância.

Na complexidade das ações cotidianas, mas também nas possibilidades incontáveis de sonhar e imaginar o mundo é que as crianças se constituem sujeitos. Por outro lado, perdem oportunidades pelas interdições da família, da escola, da sociedade – a praça que não pode ser visitada, a brincadeira que não pode ser realizada, a violência que está nas ruas e nas pessoas, o pensamento que quer fugir e que o adulto cisma em não querer soltar, o impedimento à

aventura de uma experiência cotidiana marcada pelo aleatório. As crianças desafiam-nos a pensarmos na família e na escola como espaços/momentos onde podem apreender o mundo e aprender a fazer as escolhas que dão significado à identidade pessoal/coletiva e não como lugares para ficarem presas a um roteiro determinado.

As crianças estão expostas a variadas formas de sanção quando suas expressões e condutas não são aprovadas pelos adultos que sobre elas exercem poder, sobretudo nos ambientes familiar e escolar. As formas desse exercício têm efeito direto no como as crianças lidarão com as diversas concepções de bem ínsitas nas variadas maneiras de viver e nos modos como comporão expectativas e planos para suas próprias vidas. E porque a vida sempre apresenta cenários de escolhas difíceis, sob os quais nenhuma decisão goza de aprovação garantida, a legitimidade das reprovações e sanções há de ser provada, jamais presumida.

Ocorre que as escolhas, sobretudo em relação aos efeitos da vontade e das condutas das crianças, são sempre operadas no interior de limites e o problema não consiste exatamente no reconhecimento desta realidade, mas na extensão destes limites. A perspectiva do direito ao tratamento como igual em Walzer e Ackerman fortifica a reflexão sobre a mesma - tudo é possível ao debate e todos os valores, intenções e motivos são subordinados ao exame crítico. Lembremos, quanto ao estatuto do sujeito na criança: o registro político impõe a autoridade educativa como garantia de um desenvolvimento sob a proteção contra a violência, mas só uma postura igualitária permite saber como a violência é, quando está ocorrendo e o que se tem que fazer para evitá-la; de outro lado, o registro psicológico admite terem as crianças coisas importantes a dizer e, portanto, implica a possibilidade da expressão como condição para o aprendizado da autonomia e da responsabilidade. Ora, seria mesmo impossível alguém aprender a lidar com a restrição aos impulsos e às vontades imediatas e a consequente integração em formas de alteridade sem jamais efetuar trocas simbólicas sendo levado a sério.

Como observado nas referências filosóficas inspiradoras deste ensaio, a tradição liberal individualista tem dificuldades para integrar a relação com crianças no âmbito do pensamento sobre a justiça porque parece não querer admitir que esta relação deva ser governada pelos mesmos princípios de diálogo e de igualdade que definem o justo em qualquer relação de poder. São legítimas apenas as restrições às crianças que possam ser ancoradas em algo além do poder factual dos adultos. E isso, mais do que impedir, é o que

acentua a necessidade de os adultos levarem a efeito sua autoridade como esforços de uma formação ética e de realizarem o contraditório fecundo que há no registro pedagógico da constituição do sujeito capaz – reconhecer na formação e formar para o reconhecimento - pois as crianças provocam-nos a construirmos um mundo vivo, humano e solidário, onde sujeitos tenham direito de aprender e de ensinar em condições viáveis e possíveis. A persistente atividade inventiva do sujeito-criança pode constituir-se em fonte animadora de nossa anestesiada capacidade inventiva e de nossa amortecida capacidade de reconhecimento do sujeito.

Referências Bibliográficas

ACKERMAN, Bruce. **La justicia social en el Estado liberal**. Tradução Castelhana de Carlos Rosenkrantz. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

_____. **La política del diálogo liberal**. Tradução castelhana de Gabriela L. Alonso. Barcelona: Gedisa, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: _____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap. III, p. 93-137.

CAVA, Patrícia Pereira. **Criança constituindo-se sujeito na sala de aula: uma fabulosa emergência de complexidades**. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICOEUR, Paul. **O justo ou a essência da justiça**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.



ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

WALZER, Michael. **Las esferas de la justicia**: una defensa del pluralismo y la igualdad. México. Fondo de Cultura Económica. Trad. Heriberto Rubio. 1997.

