

CONTRIBUIÇÕES DO DIREITO EDUCATIVO PARA A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Erone Hemann Lanes

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW
eronehl@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5682-6210>

Jordana Wruck Timm

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW
jordana@uri.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-4445-1909>

Resumo

Ao longo da tradição educacional ocorreram mudanças nas concepções do ideal de humanização, a partir de influências sociais, culturais, econômicas, religiosas e políticas de cada época. Nesse percurso histórico, diferentes perspectivas interpretativas foram apresentadas. Este ensaio, de cunho bibliográfico, buscou criar e sustentar um diálogo entre as bases teóricas do Direito Educativo e as reflexões do neurobiólogo Humberto Maturana, com o intuito de apresentar o Direito Educativo como epistemologia possível para a construção, reflexão e mediação de práticas democráticas que ampliam as experiências e a participação das crianças nos espaços sociais nos quais convivem, sobretudo na escola. Considera-se que ambas as epistemologias representam um bom ponto de vista na busca de sentido para a formação humana, assim como, o Direito Educativo pode representar um novo modo de interpretação para o fenômeno educativo, dada sua multidimensionalidade enquanto área que mobiliza elementos da formação cidadã.

Palavras-chave: Formação humana; Direito Educativo; Infância.

Abstract

Throughout the educational tradition, there have been changes in the conceptions of the ideal of humanization, based on social, cultural, economic, religious and political influences of each time. On this historic course, different interpretive perspectives were presented. This bibliographic essay sought to create and sustain a dialogue between the theoretical bases of Educational Law and the reflections of the neurobiologist Humberto Maturana, with the aim of presenting Educational Law as a possible epistemology for the construction, reflection and mediation of democratic practices that they broaden the children's experiences and participation in the social spaces in which they live, especially at school. It is considered that both epistemologies represent a good point of view in the search for meaning for human formation, as well as Educational Law can represent a new way of interpreting the educational phenomenon, given its multidimensionality as an area that mobilizes elements of citizen education.

Keywords: Human formation; Educational Law; Childhood.

Introdução

Toda a problemática educativa pressupõe reflexões de natureza teórica, desse modo, pensadores das diversas áreas do conhecimento, desde os primórdios dos tempos, apresentam suas concepções e elucidações acerca do desenvolvimento e formação humana e do papel da educação nestes. A cultura ocidental concebe a própria educação como processo de formação humana, dada a perspectiva de inacabamento do ser, ou seja, atribui como finalidade última da educação a humanização do sujeito, “que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano” (Severino, 2006, p. 621).

Constantemente vista por intenções tácitas, inerentes ao processo educativo e estabelecidas sem maiores discussões, a educação para a cidadania, fortemente preconizada nas políticas educacionais no Brasil, se insere como uma dessas problemáticas. É notório ressaltar que as próprias legislações educacionais tratam o tema por meio de uma perspectiva ampla e generalizada, como é o exemplo do texto



da Base Nacional Comum Curricular (2018) que o traduz em frases referentes a preparação para o exercício da cidadania, exercício da cidadania consciente, crítica e participativa, cidadania ativa, debates que a cidadania exige, entre outros, sem contudo, explicitar manifestamente como se dá o atrelamento das práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares com o desenvolvimento e formação cidadã.

Ademais, considerando que a educação escolar sempre está ao serviço de um tipo determinado de cidadania e de formação humana, há a necessidade de reflexão sobre o que fazemos e como fazemos nossas práticas, chegando ao discernimento sobre o que queremos, o que faremos e como faremos para desenvolver a educação voltada a cidadania, considerando todos os relacionamentos que se estabelecem entre crianças e adultos no espaço de uma instituição educativa.

O alerta de Barbosa (2013, p. 220-221) sobre a veracidade de que “as crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, querem dar sentido às suas vidas” evidencia a urgência de compreendermos que a cidadania não é somente algo que se ensina, mas sobretudo algo que precisa ser vivenciado como verdadeira experiência e não apenas como aprendizagem. Como disse Bondía (2002), é necessário separar a experiência da informação, bem como é necessário separar o saber gerado pela experiência do saber sobre coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas.

Nesse sentido, adentrar as reflexões acerca das bases que estruturam a formação dos sujeitos e seu processo educativo é uma tarefa complexa, pois os indivíduos tendem a se comportar de acordo com as orientações que recebem e experiências que vivenciam nas instituições as quais fazem parte. Tais experiências são variadas¹, ocorrem em espaços formais, não formais e informais, por isso, é impossível dizer que a educação e a formação humana ocorrem apenas no contexto escolar, todavia, a escola é o *lócus* privilegiado para tal.

Sendo assim, procurando compreender o sentido da formação humana e a finalidade e/ou papel que a educação visa realizar na complexa empreitada que é formar um sujeito para que possa ser compreendido e aceito como humano², por

¹Família, grupo de religião, clubes, associações, comunidade, etc.

²Para Maturana (2002) o humano não se dá na interioridade corporal, mas na dinâmica relacional que se estabelece entre o biológico, o psíquico e a cultura e se traduz em um modo de ser, em uma forma de viver, uma maneira de se relacionar com outros, com o mundo e nós mesmos, pois se não aceitamos o outro na convivência, não há socialização.

aqueles com quem convive, assim como por si próprio, nos colocamos a refletir acerca das dimensões formativas que compõem o Direito Educativo.

Dito isso, ressaltamos que questionar-se sobre quais métodos, teorias, abordagens ou correntes pedagógicas seriam adequadas para desenvolver a cidadania nas crianças torna-se uma pergunta redundante ao campo da educação, pois certamente não encontraremos uma única resposta, porém, é válido refletir sobre como cada epistemologia contribui para tanto. É nesse âmbito que reside a intenção de escrita deste texto, ou seja, apresentar o Direito Educativo como epistemologia possível para a construção, reflexão e mediação de práticas democráticas que ampliam as experiências e a participação das crianças nos espaços sociais nos quais convivem, sobretudo na escola.

Para situar o/a leitor/a, esclarecemos que a escrita deste texto foi tecida em três momentos, iniciamos com uma breve apresentação dos principais aspectos que qualificam o Direito Educativo como uma área do conhecimento, que, embora recente, vem construindo diálogos potentes com relação ao papel e a interrelação do direito com a educação e a formação humana. Posteriormente, aprofundamos o olhar ao Direito Educativo à luz da teoria sobre a formação humana, que representou a abertura de novos paradigmas para as ciências naturais, desenvolvida pelo reconhecido neurobiólogo Humberto Maturana. Por fim, apontamos reflexões sobre a educação na infância na perspectiva do desenvolvimento integral, da cidadania e constituição do bem-estar comum a partir das interpretações do Direito Educativo e de Maturana.

Como recurso metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica, buscando criar e sustentar o diálogo entre as epistemologias estudadas. Quiçá, as reflexões apresentadas neste artigo possam instigar novos olhares sobre a educação das crianças e da infância, contribuindo para a compreensão acerca da formação humana e cidadã.

Sobre o Direito Educativo

As primeiras discussões sobre Direito Educativo ocorreram há 11 anos, a partir de estudos realizados pelo Doutorado em Direito Público, no México, momento em que foi criado o Cuerpo Académico en Derecho Educativo, composto por um grupo de docentes investigadores, formados em Direito e Educação (Quinto & Pacheco, 2020). Como área nova e ainda emergente, busca afirmar e firmar a posição que ocupa como



área do conhecimento, constituir uma linguagem comum para as reflexões e pesquisas que o utilizam como aporte, bem como explicitar as melhores estratégias de reflexão sobre as temáticas educacionais e, ainda, apresentar soluções que respondam a problemas concretos relacionados a formação humana e cidadã.

Com base em Soria (2008), destacamos que o Direito Educativo se alicerça em um modelo jurídico e educativo multidimensional, que compreende uma rede de relações complexas, cujos principais componentes são os termos da relação pessoa-sociedade-cultura-educação-direito. Tais termos e o modo como se desenvolvem a serviço da formação e dos direitos humanos, constituem o campo de atuação do Direito Educativo. Seu conceito:

[...] es un concepto amplio que, en su sentido original, designa un conjunto de normas naturales, actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal, la socialización de sus miembros y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la consciencia de la persona, y el conocimiento del 'SER' (Soria & Fernández, 2020, p. 52, destaques dos autores).

Para esclarecer o conceito, González-Alonso e Nestar (2017) destacam a diferenciação entre o “direito a educação”, direito humano fundamental, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, do “direito de educação”, que vinculado aos componentes educativos e sociais integram dimensões formativas necessárias a vida das pessoas.

A vida humana é impossível fora da sociedade, pois necessitamos uns dos outros para viver e sobreviver como seres humanos e porque a sociedade é o âmbito rigoroso da humanização dos sujeitos. Diante dessa afirmação, cabe-nos colocar a seguinte questão: é possível pensar em vida social na contemporaneidade sem nos reportarmos aos ordenamentos e convenções que a convivência em harmonia com o outro nos exige? Certamente não. Nesse sentido, a perspectiva apresentada pelo Direito Educativo para a interpretação da vida em sociedade e da formação humana para tal, vai além da “mera consideração de um conjunto coerente de normas sociais positivas, estabelecidas pelo estado, através de fontes formais, como leis, costumes e jurisprudência” (Soria & Fernández, 2020, p. 47), propondo a compreensão do Direito Educativo como uma ciência, composta por um modelo tridimensional: o “fato”, a “norma” e o “valor”.

Nesse contexto, para o Direito Educativo abordar os fatos a partir de normas e

valores significa considerar que não se trata da transmissão de conteúdos pontuais, mas sim de atitudes pautadas em determinadas normas e valores que enriquecem e problematizam transversalmente os interesses e as experiências de vida de todos/as (Gonzales-Alonso & Nestar, 2017). No âmbito da educação escolar, tais atitudes estão relacionadas ao modo de agir no dia-a-dia, no desenvolver das práticas e processos de ensino e de aprendizagem e nas diferentes relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Ao desenvolver a articulação de duas áreas do conhecimento, direito e educação, o Direito Educativo tem como concepção a compreensão de que as normas, leis, convenções, modos de relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com o ambiente que cerca o ser humano e que constituem os ordenamentos jurídicos da sociedade, na mesma medida em que estão a serviço da organização saudável, coerente e harmoniosa da vida social, também realizam o papel de educação, ou seja, assumem o *status* de direito que educa. Assim,

[...] 'el Derecho de la Educacion' implicaría reconocer la mutua dependencia, la existencia de puntos de contacto y colaboracion entre dos áreas fundamentales. Por un lado, el marco jurídico normativo permeado por el Derecho positivo en materia educativa y, por el otro, la acción pedagógica con su capacidad transformadora a partir de los derechos y las obligaciones a que obliga la norma, no como acción disciplinaria y coercitiva, sino como acción concientizadora, capaz de formar ciudadanos libres, dispuestos a reeducarse para la construcción de un mundo mejor (Téllez & López, 2020, p. 31).

Constituída neste cenário, a escola torna-se um espaço de encontro dos sentidos da vida e das relações humanas, formando os sujeitos para a vida e contribuindo para as transformações sociais, em um local onde o clima institucional de paz, empatia, compreensão, diálogo e convivência, destacado pelo respeito às diferentes linguagens, emoções e atitudes tem o objetivo de alcançar a coesão social (Carbó, 2020). Estes são requisitos fundamentais para que a escola seja um espaço gerador de experiências e valores positivos às crianças.

Teóricos³ da filosofia contemporânea que se dedicam ao estudo dos sentidos últimos da educação e formação, colocam em discussão as relações entre as diversas dimensões da educabilidade humana: ética, estética, política, econômica, cultural, etc.,

³ Levinas, Adorno, Deleuze, Arendt, Habermas, Heidegger e outros.



o que nos possibilita situar o Direito Educativo como uma possibilidade e fonte de reflexões, análises e pesquisas, pois a partir de seu viés de interpretação do fenômeno educativo, é possível abarcar além destas, também as questões de ordenamento jurídico que regem, organizam, viabilizam e educam nossa vida em âmbito individual, social e planetário.

A dimensão antropológica, a dimensão social, a dimensão cultural e a dimensão ética são elencadas por Soria e Fernández (2020) como as bases da estrutura científica que integra o Direito Educativo, evidenciando a amplitude de possibilidades de discussões a partir dessa multidimensionalidade. Segundo os autores, a dimensão antropológica contempla a realização da pessoa, seu desenvolvimento e educação integral; a dimensão social corresponde ao modelo de sociedade democrática que se deseja; a dimensão cultural concebe o mundo humano e jurídico como inacabado; já a dimensão ética surge como consequência das experiências históricas humanas e da necessidade de encontrar respostas aos problemas ético legais que enfrentamos, seja em contexto micro, como o espaço escolar, como em contexto macro, como questões de paz mundial.

Para Soria e Fernández (2020) abordar as dimensões constitutivas da formação humana na contemporaneidade, significa superar o objetivismo, o individualismo e o dualismo que marcavam as concepções clássicas de interpretação passando-se a compreender que:

Hoy se trabaja por superar los métodos reduccionistas que aceptan los rasgos unidimensionales de un conocimiento atomizado de la naturaleza humana. Los esfuerzos se dirigen a sostener una antropología integradora, totalizadora, abierta y ética, que no niegue la consecuencias jurídicas y sociales de la libertad y del libre albedrío y por poner los medios y crear las condiciones sociales y educativas para que el hombre no se vea privado de su libertad interior (Soria & Fernández, 2020, p. 47).

Diante disso, conforme discutiremos na sequência, o Direito Educativo propõe que a escola como um todo desenvolva conhecimentos, habilidades e estratégias para analisar e resolver os problemas que ocorrem diariamente na prática, relacionamento ou função docente e na organização e gestão da instituição. Neste contexto, a pertinência desta abordagem reside na oportunidade que oferece para a reflexão multidimensional acerca da ação situada dos adultos e das relações que se estabelecem entre estes e as crianças e entre as próprias crianças na convivência escolar.

Para tanto, é importante compreender cada escola como uma instituição única, dinâmica, constituída por expectativas, conflitos e tensões, bem como por diferentes culturas, identidades e subjetivações, porém, possuindo funções sociais, legais e organizacionais comuns.

O Direito Educativo em Diálogo com Outras Epistemologias

Para compreender a “pessoa humana” e sua vida em sociedade, trabalho perscrutado por Humberto Maturana, este autor se dedicou ao aprofundamento de diversos aspectos constitutivos do ser, partindo da biologia e adentrando ao mundo da cultura. Ao tratar da ética, esclarece-a como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro, por se importar de fato com o outro, e não apenas por respeitar normas, portanto, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor, pois a ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional. Para ele, o fundamental na educação é a conduta dos adultos em relação às crianças, não somente no espaço relacional e material, mas também no psíquico adentrando ao campo da ética. Desse modo, considera a linguagem não como um sistema de comunicação ou transmissão de informações, mas como um sistema de coexistência na coordenação de desejos, sentimentos e ações.

O diálogo que se constitui entre a ação ética defendida pelo autor e a concepção do Direito Educativo parte da consideração de que as normas existentes na vida em sociedade, na medida em que são seguidas, constituem um processo de formação e educação dos sujeitos, pois ao se tratar de um direito que educa, recursivamente ampliam a consciência, qualificam as ações e aceitação do outro como legítimo na convivência e transcendem o campo da moral.

Neste sentido cabe distinguir entre ética e moral. A ética tem um fundamento biológico; dada nossa história evolutiva humana de seres sociais, nos importa e comove espontaneamente o que acontece a outros; na ética as pessoas me importam a partir de que as pessoas são importantes para mim, sem justificativas racionais, enquanto na moral o que nos interessa são as normas; portanto, o fundamento da moral é cultural e existem tantas morais distintas quantos critérios culturais, enquanto ética existe uma só (Maturana, 2009, p. 18).

Não obstante, podemos dizer que na educação formal, a recursividade nos processos de diálogo, escuta, valorização da cultura e modos de agir do outro fortalece a socialização, que é inerente ao ser humano, e possibilita aprendizagens de



convivência social que não são inatas, mas resultado da coexistência dos sujeitos ao longo de um processo relativamente longo e complexo (Carbó, 2020). Dada a complexidade de compreensão e alcance da dimensão ética nas ações humanas, é fundamental que desde a primeira infância as crianças vivenciem experiências que ampliem os fundamentos éticos em suas ações e modos de ser e estar no mundo. Para Carbó (2020, p. 19):

Socializarse exige comprender normas, matices y criterios, vinculados a factores culturales generales lo que comporta adaptarse, hallar respuestas a algunos deseos y renunciar a otros según las circunstancias, oportunidades y experiencias propias y de cada una de las personas del grupo. Se trata, pues, del influjo que la sociedad ejerce en cada persona modelando y promoviendo un aprendizaje que progresivamente se asume para favorecer la adaptación y comprensión de la complejidad de la sociedad.

O Direito Educativo considera as relações sociais de extrema importância para a formação dos sujeitos e manutenção da harmonia e paz mundial, por isso devem ser pautadas no respeito entre os membros da comunidade educativa, superando práticas discriminatórias, desiguais e de iniquidade, desenvolvendo uma institucionalidade regida por normas legais que sejam compreendidas, consentidas e respeitadas e que auxiliem na resolução de conflitos de forma justa e formativa (Soria, 2007).

Para Maturana, um aspecto central das relações sociais são as emoções, de modo que concebe o amor como fundamento emocional do social, pois “é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (2002, p. 23), ou seja, o amor é concebido como a base das relações sociais humanas. Segundo o autor existem duas emoções pré-verbais que tornam possíveis as relações humanas: o amor e a rejeição. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência, porém não são opostos, pois a ausência de um não gera o outro, ambos tem como oposto a indiferença.

O Direito Educativo corrobora com as proposições do autor, na medida em que, no sujeito, busca:

[...] inducirlo hacia formas más completas y complejas de convivencia y de cultura de paz, necesario requisito para la ejercitación democrática, donde imperen más y mejores estrategias democráticas para la conformación de un mundo de legalidad y de justicia, en la pretensión de crear un mundo mejor para todos (Téllez & López, 2020, p. 32-33).

Para ampliar e complexificar as relações de convivência entre os sujeitos, tanto Maturana (2002), quanto o Direito Educativo consideram o diálogo como aporte para a resolução dos conflitos e para lidar com as emoções. Segundo Maturana (2002), quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Um caminho para isso é o que chama de conversa ou linguajar, pois a linguagem se relaciona aos fazeres. Maturana e Dávila (2004) denominam conversar como “Com – junto - e Versar”, com sentido de dar-se conta junto de um fazer e de um emocionar, pois existimos no conversar, e tudo o que fazemos como seres humanos se dá em conversas e redes de conversações.

Para compreender o sentido filosófico empregado ao diálogo na formação humana, recorreremos a Abbagnano (2007, p. 274) que o destaca como uma forma típica e privilegiada de “conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca”. Para o autor, o princípio do diálogo implica a tolerância filosófica e religiosa em sentido positivo e ativo, ou seja, não como resignação pela existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento de sua legitimidade e com boa vontade de entendê-los em suas razões, perspectiva tal, que corrobora com os preceitos das epistemologias discutidas neste estudo.

Por meio da metodologia de mediação de conflitos, o Direito Educativo concretiza a proposta de diálogo apontada, pois promove e busca a pacificação, seja, como já citamos, em contexto, macro, como na colaboração para a formulação de políticas, como em contexto micro, como na mediação e resolução de conflitos em espaço escolar. Esta última, compreendida pela potencial contribuição que oferece a formação dos sujeitos na perspectiva da formação ética, cidadã e respeitosa a figura do outro, não visa pura e simplesmente atingir a um acordo final diante do conflito, mas a atingir a satisfação dos interesses e das necessidades dos envolvidos. Segundo Sampaio e Neto (2011, p. 15-16):

Em outras palavras, a mediação é um método de resolução de conflitos em que um terceiro independente e imparcial coordena reuniões conjuntas ou separadas com as partes envolvidas em conflito. E um de seus objetivos é estimular o diálogo cooperativo entre elas para que alcancem a solução das controvérsias em que estão envolvidas. Com esse método pacífico tenta-se propiciar momentos de criatividade para que as partes possam analisar qual seria a melhor opção em face da relação existente, geradora da controvérsia em que estão envolvidas.



Tal mediação, realizada por uma pessoa com formação necessária para tanto, cria espaços coletivos de discussão, democráticos e dialógicos, baseados na imparcialidade e com a finalidade da “reconciliação entre as pessoas e reparação, caso seja necessário, do dano causado. Requer, também, uma rigorosa observância da confidencialidade entre as partes implicadas (mediador e mediados)” (Gigoski, Quinto & Pacheco, 2020, p. 165).

As autoras ressaltam que a intervenção educativa diante do conflito, contribui sobremaneira para a formação dos sujeitos, ao criar condições para o desenvolvimento e ampliação do respeito ao ambiente em que convivem, tornarem-se pacíficos, porém permanecendo pensantes. Gigoski et al. (2020, p. 159) asseguram que o diálogo estabelecido na mediação de conflitos amplia as habilidades de reflexão dos envolvidos, “e, por conseguinte, de amenizar e/ou solucionar os conflitos que surjam das diferenças de pensares, de agires e de interesses de cada membro da comunidade em que convive”

Em contexto escolar, a mediação pode ocorrer de maneira preventiva com ações contínuas de acolhimento, escuta atenta e promoção de diálogos, tanto referentes a temáticas contemporâneas, como diversidade, gênero, *bullying*, combate às desigualdades, empatia, entre outras, quanto a questões relacionadas a constituição individual dos sujeitos, como autoconfiança, aceitação de si próprio, autoestima. Segundo Sampaio e Neto (2011, p. 92) a mediação preventiva de conflitos “facilita a redução dos níveis de violência, de ausências e de suspensões, pela possibilidade de os alunos conversarem entre si e com as demais ‘autoridades’ sobre seus conflitos e dúvidas”, por isso cabe aos/as docentes manterem-se atualizados e sensíveis a essas temáticas.

Contudo, Maturana (2002) considera que não basta que os grupos oponentes se reúnam para conversar sobre a tolerância ao erro do outro quando estão defendendo sistemas que, embora coerentes em si, têm premissas fundamentais diferentes, como é o caso de amplas discussões ideológicas, nas quais seus seguidores aceitam ou rejeitam não a partir da razão, mas da emoção. Nessa perspectiva, faz uma crítica ao viés racional com que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento basilar para o Direito Educativo, fomenta discursos racionais com relação aos direitos humanos, quando deveria considerar a emoção, pois na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente.

Nesse sentido, acreditamos que em âmbito escolar o diálogo que se estabelece pela mediação de conflitos contribuiu significativamente para a formação humana em sua constituição ontológica, desde a mais tenra idade, com vistas a formar cidadãos responsáveis, alicerçados nos valores da paz, da solidariedade, da cooperação, da tolerância, ao respeito aos direitos humanos e a liberdade (Soria, 2007) e com vistas a constituir a aceitação do outro como legítimo outro na convivência.

Cabe aqui apontar um contraponto entre as epistemologias abordadas, pois, para Maturana (2002), somente quando esta aceitação ocorre, as relações que se estabelecem entre os sujeitos são verdadeiramente sociais, caso contrário, são não-sociais, assim, considera a tolerância como uma negação do outro suspensa temporariamente. Para ele, há a necessidade de uma concordância emocional que lhes permita fazer certas conversações, a partir do direito de equivocarse e mudar de opinião, pois “necessitamos viver com seres humanos para sermos seres humanos: necessitamos um viver social para sermos seres sociais” (Maturana, 2009, p. 19-20).

A discussão sobre o que significa educar, é compreendida por Maturana (2002) como o processo em que, ao conviver com o outro, os sujeitos se transformam espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. Sua concepção de que a educação ocorre o tempo todo no conviver se baseia no fato de que “toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial hominídea fundadora, de maneira contingente, com uma história particular de interações que se constituem no espaço humano” (p. 29), pois defende o pensamento sistêmico⁴ como base epistemológica para o estudo do ser humano propondo uma concepção ecossistêmica da realidade.

A qualidade desse espaço e das relações que nele se estabelecem, ou seja, a natureza social humana, são vistos pelo Direito Educativo como ponto de partida pelo qual se pode avançar a uma nova compreensão dos sujeitos, assim como a uma nova compreensão da vida em comunidade.

O Direito Educativo e a Educação da Infância

⁴ Enfatiza o sistema de relações e das interações, presentes em toda a vida do ser humano (Vasconcellos, 2002).



Diante das reflexões preambulares, nos dedicamos a tecer elucidações sobre como o Direito Educativo, enquanto área do conhecimento, pode contribuir para (re)pensar a educação da infância na perspectiva da formação cidadã. Para tanto, de acordo com as proposições de Maturana, é preciso considerar que a infância, além de uma fase temporal da vida, é uma experiência humana, assim como cada criança é um ser histórico e social. Sua teoria nos ajuda a compreender a síntese que integra a neurobiologia, a filosofia e as ciências cognitivas para explicar o surgimento da vida e a formação dos sujeitos, a formação da consciência, da cultura e da ética estabelecida em todas as suas relações. Nesse sentido, relaciona-se profundamente com a formação integral desejada para a educação da infância.

Qvortrup (2010) nos auxilia a compreender o papel da criança e da infância na sociedade definindo um campo de investigação das crianças como agentes sociais, produtoras de culturas e, da infância, como categoria na estrutura social. Para o autor, esta visão

[...] ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (p. 631).

Isso quer dizer que nunca soubemos tanto sobre a infância e as crianças quanto nos dias atuais, contudo, engatinhamos no sentido de compreender como desenvolver os diferentes processos que a elas se relacionam, com elas e não somente para elas. É nessa posição que reside o desejo de formação da criança cidadã, inserida e atuante na sociedade, que somente se concretizará com a criação de verdadeiros espaços de participação e protagonismo.

O adjetivo verdadeiro se aplica a esta condição, pois embora muitas garantias aos direitos da infância sejam descritas em textos de leis, no Brasil, destacadamente na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, ainda vivemos formas tradicionais de promoção da cidadania.

Como destacam Sarmiento et al. (2004):

Não é possível considerar o debate da cidadania sem o incorporar na análise mais vasta das novas formas de organização social e familiar, das alterações na estrutura das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de gênero, nas relações



intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade de viver em sociedade, implicam a redefinição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania. Do mesmo modo, permitem desocultar condições de restrição de direitos, que, aparentemente, apareciam garantidos pela norma jurídica (p. 02).

Nessa esteira, é urgente que a própria escola se constitua em um verdadeiro espaço de participação da infância. As conotações dadas pelo Direito Educativo para a interpretação e resolução de problemáticas concretas da área da educação contribuem para a abertura de espaços de diálogo dos/as docentes com as crianças e as famílias, pois para além de aprender sobre cidadania em conteúdos curriculares, importa viver a cidadania. No excerto anterior, denota-se o risco de as normas jurídicas servirem apenas como documentos burocráticos que ocupam gavetas caso não sejam analisadas, discutidas e colocadas em pauta durante a resolução de problemas vividos na instituição educativa.

Concordamos com a afirmação de Sarmento et al. (2004) de que a cidadania da infância é um paradoxo, pois existem muitos contrassensos entre o que está redigido na lei, descrevendo a criança como ator social, portador de direitos e capaz de influenciar a vida coletiva e, o que se concretiza no dia a dia, a partir das condições sociais, estruturais e simbólicas da cidadania. Não obstante, estes autores elucidam o caminho necessário de se percorrer para sairmos do desejar e chegarmos a concretização de espaços de participação social das crianças, o que implica, além do reconhecimento formal de seus direitos, a criação das condições necessárias para o exercício destes.

Nesse contexto, situamos o Direito Educativo, enquanto área que mobiliza elementos de formação cidadã, legislação educacional, violência, *bullying*, cultura de paz, etc, como possibilidade de construção de um caminho que articula instrumentos básicos, regras de uso cotidiano na escola, por meio do diálogo e da mediação de conflitos e assim contribui para a melhoria das formas de convivência. Isto significa construir um mundo normativo aberto, voltado a formar crianças/cidadãos responsáveis, capazes de se comprometer, de discernir, de se interessar por algo mais do que seus problemas pessoais e a colocarem-se diante do outro a partir do exercício da alteridade. Cria-se a possibilidade de uma educação para o bem-estar comum, para a liberdade e responsabilidade pessoal e social, na medida em que a



própria escola se torna uma esfera de liberdade e responsabilidade entre todos os agentes da educação, crianças, famílias e professores/as.

Para isso, é fundamental que o Direito Educativo faça parte das estruturas das escolas, principalmente no que diz respeito a criação conjunta e dialogada de normas de convivência que visem erradicar a violência escolar, bem como, que o exercício de tais normas sejam uma constante, mesmo durante os pequenos e cotidianos relacionamentos e interações que acontecem no dia a dia.

Sobre o papel dos/as professores/as ao exercitarem o Direito Educativo, é fundamental que abandonem posturas autoritárias, pois, como nos alerta Freire (2008), é possível que certas crianças passem quase ilesas à rigurosidade do arbítrio, porém isso não nos autoriza a não nos esforçarmos para sermos menos autoritários/as, em nome do respeito do ser em formação. Do mesmo modo, a vocação ontológica de todos e todas, preconizada por Freire, ou seja, a humanização, contribui para reforçarmos a importância da proposição de estratégias para o campo da educação e da formação dos sujeitos que possam extrapolar os muros das escolas e concretizarem-se em:

Educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e na mente, sem qual se frustram os esforços do saber [...] (Freire, 2006, p. 72).

Ao nos propormos a compreensão das facetas da cidadania na infância, é fundamental construirmos relações com as crianças, em que perguntas, respostas e visões contrastantes façam parte das negociações de sentidos sobre as experiências de crianças e adultos, assim como, conceitos, valores e pontos de vista advindos de lugares sociais e perspectivas etárias diferentes, transformam-se mutuamente (Jobimet et al., 2008, p. 497). Um claro indício de que as crianças apresentam seus pontos de vista está nas próprias resistências e questionamentos que constantemente realizam às práticas curriculares autoritárias.

Considerações Finais

É indiscutível a afirmação de que a educação tem papel fundamental na constituição da cidadania, sobretudo na infância, embora muito se tenha que avançar



para que práticas cuja participação ativa das crianças nos processos de decisão e na resolução de problemas sejam concretizadas cotidianamente nas instituições.

A partir das epistemologias apresentadas, emergem papéis a serem desempenhados para a criação de espaços mais democráticos em ambientes educacionais. Aos/as educadores/as cabe não se eximir do compromisso ético e político de promoção de debates públicos sobre direitos humanos, democracia, diversidade e inclusão social. No entanto, é fundamental também que as crianças/alunos se sintam parte do processo e tenham consciência das contribuições que suas ações podem trazer para a transformação de contextos sociais violentos e desiguais. Tais papéis explicitam as contribuições do Direito Educativo para a formação humana e cidadã desde a infância e ainda possibilitam a mudança do paradigma recorrente de que os adultos devem resolver os conflitos para as crianças, conferindo-lhes responsabilização e capacidade para tanto.

Pautadas no “esperançar” de que avanços aconteçam para desmistificar o paradoxo apontado por Sarmiento, Soares e Tomás (2004) quanto a criação de espaços de participação da criança na vida coletiva, apresentado anteriormente, consideramos que um indicativo positivo para que a escola assuma efetivamente essa posição, seria a atribuição e visibilidade das contribuições do Direito Educativo para a educação na infância nos textos legais que normatizam a educação brasileira.

Para isso, sabe-se que é permanente o desafio, porém ações como acreditar nas potencialidades das crianças, aliadas ao abandono de posturas adultocêntricas e ao uso de conhecimentos e estratégias que partem da perspectiva dialógica e multimensional para a interpretação do fenômeno educativo, como é o caso do Direito Educativo, certamente representam uma possibilidade de avanço.

É auspicioso considerar que o Direito Educativo possa apresentar uma nova perspectiva de interpretação e compreensão da formação humana e cidadã, principalmente para a infância, porém não é uma projeção incoerente, pois a multidimensionalidade com que o Direito Educativo a contempla lhe confere uma capacidade de análise dos processos e fenômenos da humanidade sobre variados e complexos âmbitos, dentre eles, o sujeito, a sociedade, a cultura, a educação e o direito.

Nos valem do conjunto de ideias e concepções de Humberto Maturana para exemplificar tal multidimensionalidade, buscando compreender e interpretar o conhecimento e as características constitutivas do ser humano. Este autor apresenta



contribuição ímpar para o entendimento de que, além de tantas outras questões, as relações humanas estabelecidas em bases de exclusão, obediência sem diálogo, preconceito e indiferença são relações de negação da condição inicial, biológica e intrínseca à natureza humana: o amor, e, são, portanto, um desserviço ao desenvolvimento da cidadania.

Para finalizar as reflexões, ressaltamos que o diálogo entre as epistemologias abordadas pode representar um bom ponto de vista para a busca de sentido para a formação humana e cidadã e para o papel da educação nesta, pois se constituem de uma multidimensionalidade interpretativa do ser, do social e do fenômeno educativo, além de que, ambas visam um ideal maior – o bem comum ao indivíduo e a sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. 1901-1990. (2007). *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222.
- Bondía, J. L.. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Carbó, M. J. C. (2020). El liderazgo del profesorado para el aprendizaje de la convivencia y la prevención de la violencia. In M. A. Ramos et al. *La Construcción de la Paz en la Escuela Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. Editora Fundación Vivir en Armonía. Guadalajara.
- Freire, P. (2006). *À sombra desta mangueira* (8.^a ed.). Olho d'Água.
- Freire, P. (2008). *Professora sim, tia não: catas a quem ousa ensinar* (19.^a ed.). Cortez.
- Gigoski, I. C. & Quinto, J. R. & Pacheco, L. M. D. (2020). Direito educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil. In F. González-Alonso, R. Castaño-Calle. *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial Isolma.
- Gonzalez-Alonso, F., & Nestar, J. L. G. (2017). Educação em valores: axiologia, natureza e Direito Educativo. *Rev. Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, RS., 18(2) [31], 90-120.

- Jobim e Souza, S., & Salgado, R. G. (2008). A criança na Idade Média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In M.J. Sarmiento & M. C. S. Gouvea. *Estudos da Infância*. Vozes.
- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Athena.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Ed. UFMG.
- Maturana, H., & Dávila, X. P. (2004). Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável - caminhos para a construção de uma nova sociedade. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 102-110.
- Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (2004) *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Palas Athenas.
- Maturana, H. et al. (2009). *Matriz ética do habitar humano*. Santiago de Chile.
- Quinto, J. R., & Pacheco, L. M. D. (2020). *Redes Intelectuais e a promoção do direito educativo*. Frederico Westphalen, RS, URI Westph.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-644.
- Sampaio, L. R. C., & Neto, A. B. (2007). *O que é mediação de conflitos*. Brasiliense.
- Sarmiento, M. J., & Soares, N., & Tomás, C. (2004). *Participação social e cidadania activa das crianças*. [online].
- Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634.
- Soria, R. E. (2007). *Síntesis guiada de Derecho Educativo*. [online].
- Soria, R. E. (2008). *La legitimación del Derecho por medio de la convivencia escolar*. [online].
- Soria, R. E., & Fernández, P. A. V. S. (2020). El derecho educativo como ciência. In F. Gonzáles-Alonzo & R. Castaño-Calle. *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial Isolma.
- Téllez, A. O. G., & López M. C. (2020). Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. In F. González-Alonso & R. Castaño-Calle. *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial Isolma.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas. Papirus.