

O FUTURO DA INFÂNCIA
e outros escritos

Lucia Rabello de Castro

O FUTURO DA INFÂNCIA
e outros escritos

© 2013 Lucia Rabello de Castro

*Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico
da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.*

Coordenação Editorial

Isadora Travassos

Produção Editorial

Cristina Parga
Eduardo Süssekind
Rodrigo Fontoura
Sofia Soter
Victoria Rabello

Capa

Tatiana Podlubny

Ilustração

Omar Barros da Fonseca Sözen

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C35f

Castro, Lucia Rabello de
O futuro da infância e outros escritos / Lucia Rabello de Castro. - 1. ed. - Rio de
Janeiro : 7Letras, 2013.

ISBN 978-85-421-0089-1

1. Psicologia infantil. I. Título.

13-06079

CDD: 155.4

CDU: 159.922

SUMÁRIO

Agradecimentos	9
Prefácio – Futuro anterior (<i>Fernanda Costa-Moura</i>)	11
Apresentação – Escrever sobre a infância, ter a infância dentro de si...	15
O futuro da infância: os impasses nas relações intergeracionais e das crianças com seus pares	37
As crianças e a política: o que a infância tem a ver com a democracia?	85
As crianças e a escola: ao enalço da “longa revolução”	109
A aventura da ação e a participação das crianças na cidade	145
A infância e seus direitos: são eles a única via de emancipação das crianças?	175
Infância	195
Referências bibliográficas	211

2013

Viveiros de Castro Editora Ltda.

Rua Visconde de Pirajá 580, sobreloja 320 – Ipanema

Rio de Janeiro | RJ | CEP 22410-902

Tel. (21) 2540-0076

editora@7letras.com.br | www.7letras.com.br

*Aos meus filhos, João Paulo e Marcela, pelo seu
empenho respeitoso em me educar sempre.*

*Aos meus alunos, de hoje e de sempre, cujas
inquietações renovam minhas esperanças,
e instigam meu inconformismo.*

AGRADECIMENTOS

À Faperj, pelos recursos que tornaram possível a publicação deste livro.

A(o)s colegas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC/UFRJ, pelas trocas e discussões no campo da infância quando, nas eiras e beiras das demandas acadêmicas, ainda se acha tempo para o que é importante.

A(o)s colegas de tantos e variados grupos nacionais e internacionais que puderam, ao longo dos anos, ser parceiros, ouvintes e interlocutores de questões sobre a infância contemporânea constituindo-se uma rede importante de apoio e diálogo.

A Fernanda Costa-Moura, pela amizade sempre delicada e generosa.

PREFÁCIO¹

Futuro anterior

Conta Guimarães Rosa que um menininho ia passando em frente a uma casa em demolição quando, maravilhado, puxou o pai pela mão e disse: “Olha! Estão construindo um terreno!” (Prefácio a *Tutaméia*).

Quem se pergunta o que define a condição da criança, encontra nessa passagem um indicativo formidável. Valioso sobretudo porque nos introduz à criança que é capaz de subverter, num relance, a relação que temos com o que está diante de nós. Diferente daquele garotinho célebre, do conto de Andersen “A roupa nova do rei”, o pequeno aqui não é exatamente inocente, ou não o é apenas. Não se trata de que ele denuncie o que todos vemos e não queremos assumir. O caso é que ele vê o que não se vê; o que nós, aprisionados no sentido pragmático das coisas e dos processos, nem sequer suspeitamos. Ele vê do avesso, enviesado. E toca num terreno, por assim dizer, que só depois do seu dito ‘terá sido’, terá estado lá. Ora, essa criança não é apenas o objeto que precisa ser cuidado, protegido, educado, e não é tampouco exclusivamente o sujeito intitulado de direitos que lhe asseguram dignidade humana. Ele é igualmente, de fato e *de direito*, um sujeito demarcado por um certo dizer, inantecipável e impossível de reduzir completamente a qualquer atributo (como a competência, o saber, o juízo ou a falta dele) dado de antemão. Ao contrário, independente de qualquer intenção, esse aqui dá mostra de uma possibilidade efetiva de intervir no mundo e criar uma outra relação com o real.

Eis a criança que *O futuro da infância e outros escritos* nos apresenta. E, antes, que o livro torna presente. Suspendendo certezas, descortinando

¹ Tomando a palavra neste contexto, me vieram as palavras de Barthes: “desviar-me-ei das razões que levaram [...] a acolher-me – pois elas são incertas aos meus olhos – para dizer daquelas que fazem para mim [dessa oportunidade] uma alegria, mais do que uma honra; pois a honra pode ser imerecida, já a alegria nunca o é” (Leçon).

a historicidade e a estrutura das relações das crianças com os adultos, a política, a cidade e tantas outras, o livro desloca a perspectiva implicada nas disciplinas e práticas a partir das quais compreendemos e nos endereçamos à criança. É nesta criança apta a contribuir criativamente para a vida em sociedade – e mais até, é em nossa abertura eventual para acolher esta criança, interagir e aprender com ela – que Lucia Rabello de Castro aposta tudo, decidida e corajosamente.

Rara oportunidade para o leitor brasileiro de ter acesso a uma obra desse porte assim reunida, a compilação traz artigos e textos que marcam a vultosa trajetória de pesquisa da autora. De saída destaca-se a apresentação, que em si mesma já é um texto extremamente frutífero, pela maneira como introduz – e interroga – a complexidade e variedade das forças presentes na constituição da problemática da infância. Perfazendo a articulação dos conceitos encontramos uma enunciação que procura contemplar a criança que insiste como “como enigma”, instando encaminhamentos novos, outros métodos, inflexões, pontos de partida e chegada diversos. Os artigos que se seguem, igualmente instigantes, derivam de um recorte digno de nota: apresentar a produção da infância contemporânea a partir dos agenciamentos concretos (como a escola, a cidade, instituições, os direitos, etc.) que oferecem o lugar para a ação das crianças. Estes escritos não apenas mobilizam um imenso manancial de saberes como também uma prática coletiva, materializada em pesquisas de campo diversas efetuadas pela autora e equipes. Os saberes convocados provêm de várias áreas, disciplinares ou não, mas chama atenção o modo distinto como comparecem sempre plenamente incorporados ao texto, repercutindo na reflexão que propiciam, e não meramente em suas margens. As pesquisas, por sua vez, precisamente concebidas e configuradas, impulsionam intervenções agudas, fecundas, locais, e principalmente, conseguem dar corpo – a títulos e instâncias diversos – ao dizer desconcertante das próprias crianças ou daqueles encarregados de introduzir e levar adiante a institucionalidade com elas.

Os textos tecem retrospectivamente, segundo a autora, o fio que passa um conjunto de problemas e o entendimento extraordinariamente arrojado que o livro nos apresenta acerca dos impasses que vigoram por relação ao lugar das crianças no campo discursivo. E a experiência de leitura destes trabalhos nos atinge, interroga, perscruta nossas razões. O imenso panorama que franqueiam servindo antes de mais nada para

desconstruir, retirar o entulho das nossas assunções habituais, “construir terreno”, como diz o menino do Rosa – o que implica que os textos aqui reunidos são feitos de espaço, mais que de aterro, feitos de um vazio laboriosamente conquistado. E de invenção.

Visto sob o prisma novo que surge, o problema da infância e o de nossa ingerência junto às crianças requer uma fórmula singular do discurso para se articular. A infância aqui não é simplesmente o “ainda não” definido como “preparação” para a vida adulta e menos ainda o passado como o que não é mais. Trata-se antes de um *terá sido* que evoca a infância enquanto ‘futuro anterior’ de qualquer futuro possível. Resto inassimilável implicado neste *só-depois* que somos, cada um de nós, em nossos atos reais.

Afirmando o desafio que advém do enunciado desta temporalidade singular – que evoca oportunidade, limiar, mas também termo, urgência, expiração – podemos especificar o trabalho realizado no livro. Os capítulos parecem se encadear num duplo movimento: de um lado eles não fazem sequência, não representam um progresso, e sim um esforço incansável, continuado – de delimitar e discutir o lugar das crianças na sociedade na correlação que este lugar mantém com nossos interesses e equívocos –, e por outro eles ‘constroem terreno’, alicerce, fundação – a partir da qual a criança pode se inscrever como sujeito, ocupando seu lugar de criança habilitada a desejar transformar o mundo em que vive com os outros.

O que ressalta daí, se por um lado revela a tematização crescente da infância como objeto de estudo, governamental e midiático, coloca também a injunção ética de comprometimento com a emergência da criança como sujeito no ponto mesmo onde esta trama de governo e cuidados falha, revelando o que não se deixa assimilar pelos ideais de cada época. Tal compromisso se manifesta aqui como aposta numa realização possível do sujeito no campo da palavra. Efetivada entretanto numa visada que inclui o fato de que a vinculação da criança à vida própria e com a vida social confunde-se e está submetida à relação que a criança estabelece com outros reais – que são seus pais, seus responsáveis, seus pares – e portanto à “dívida de transmissão” que este fato impõe à reflexão que produzimos sobre a infância.

Mas é importante observar que essa criança como sujeito participante e contribuinte da vida social é uma hipótese formalizada e sustentada com vigor no trabalho de Lucia Rabello de Castro – e não uma preocupação

dada, presente e incorporada pelas ciências ditas humanas ou experimentais. Trata-se de um resultado decorrente de sua aguda reflexão sobre os modos de conceber a infância, guiada por uma perspectiva cujo ponto de convergência é um questionamento ético-político colocado por seu lugar como pesquisadora do campo da psicologia, frente às importantes transformações que penhoram o modo de vida das crianças, e de todos, na contemporaneidade.

Afiançando a pesquisa sobre a infância como o que pode dar lugar ao que “se esconde aos nossos olhos”, o que “resistimos compreender”; discernindo aí a potência de “flexibilizar os modos dominantes, adultocêntricos, de modo a incluir novas formas ser e agir”, e até a chance de reinventar o domínio público, o legado da cultura e da tradição, a democracia e a especificidade das relações entre gerações no contemporâneo, *O futuro da infância...* revigora o corte simbólico que retira a criança da condição de *infans* e a situa como sujeito concernido pelo mal-estar na civilização que compartilhamos. De seu talho certo despontamos todos, crianças e adultos, inextricavelmente responsáveis pelo real.

Fernanda Costa-Moura

*Psicanalista, Tempo Freudiano Associação Psicanalítica
Professora do Programa de Pós-graduação
em Teoria Psicanalítica – IP/UFRJ*

APRESENTAÇÃO

Escrever sobre a infância, ter a infância dentro de si...

Este livro pretende trazer ao público leitor um conjunto de textos que delineiam um traçado de problemas e questões no campo da infância. Apresenta uma determinada compreensão da infância, temática com a qual venho trabalhando desde a década de 1970. Infância, juventude e adolescência têm sido meus objetos de pesquisa, docência e extensão, assim como campo de atuação clínica, ao longo dessas décadas até o presente.

Para quem se situa como pesquisadora no campo da infância, desde os anos 1970 a partir do lugar da Psicologia, foram significativas as transformações que se abateram sobre o modo de vida das crianças, como também sobre os modos de existência de todos, hoje atravessados por diferentes formas de comunicação, vivências do tempo e do espaço e maneiras de conviver com o outro. As mudanças ocorridas de modo intenso na segunda metade do século XX provocaram muitas indagações e perplexidades, conduzindo à necessidade de se problematizar as concepções que têm orientado o modo de pensar a infância desde o início do século passado.

Na posição em que me encontro hoje busquei olhar para trás e tecer retrospectivamente alguns liames entre trabalhos diversos produzidos ao longo desse tempo. O presente livro pretende realizar tal proposta ao reunir estes textos. Nesse sentido, procuro, nesta retomada, me aproximar de um traçado que foi sendo delineado imperceptivelmente no trilhar do caminho, mas que só agora pode ser melhor explicitado. Os diversos aspectos da infância contemporânea abordados discutem os impasses em torno do lugar das crianças na sociedade. Por um lado, esse lugar foi impregnado dos novos valores que movem os ventos no contemporâneo; por outro, nada parece mais antigo do que a noção ainda prevalente que equaciona as crianças a seres que devem ser “preenchidos” com a razão e o conhecimento de outrem.

Além disso, o grupo definido etária e socialmente como crianças tem sido foco de crescente colonização disciplinar, governamental e midiática. Hoje – diferentemente de quando comecei a trabalhar na área, na década de 1970 – a infância se constitui como objeto de estudo de praticamente todas as disciplinas das ciências humanas e sociais, e não tão somente da Psicologia, Psicanálise e Educação. Isto significa que a ênfase no que deve ser pesquisado, no que é importante compreender, sofre o viés de cada tradição disciplinar e de como cada uma determina, no âmbito de seu arcabouço teórico-conceitual, a amplitude de respostas aos problemas pesquisados.

Como alvo de políticas públicas emergentes a partir da compreensão de crianças como sujeitos de direitos, a infância se tornou objeto da ação dos governos que definem, então, como e por quê esses atores devem participar de programas, projetos e ações governamentais. A formulação de tais ações acarreta, evidentemente, uma compreensão de quem são esses sujeitos e quais são suas demandas. Paralelamente à ação governamental que frequentemente “terceiriza” os deveres de Estado para com as crianças, as ONGs participam crescentemente da definição do campo da infância, por meio do desenho das demandas e necessidades desses grupos e das ações que cabem frente a tal configuração.

Os diversos *media* colaboram de forma avassaladora na construção de representações da infância e juventude. A publicidade que alimenta a cultura de consumo retrata de forma peremptória e sedutora as crianças de forma que esse público possa atender aos interesses comerciais dos anunciantes. Além da publicidade, os grandes conglomerados midiáticos são eles mesmos produtores de reportagens, vídeos, programas de entrevistas com e sobre crianças concorrendo para formar junto ao grande público representações e imagens sobre quem é, e como é, a criança de hoje.

Neste sentido, uma pluralidade de perspectivas parece atravessar o campo da infância, o que não necessariamente concorre para que se possa compreender melhor os processos de formação das crianças nas condições do mundo atual. A fragmentação e a diversidade refletem-se na multiplicidade das perspectivas sobre a infância sem que se enriqueçam e se pluralizem as frentes de diálogo sobre a temática.

AS CIÊNCIAS SE OCUPAM DA INFÂNCIA: DA LÓGICA DESENVOLVIMENTISTA À PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA

As teorias psicológicas da infância emergentes no século XX vieram dar conta das exigências do lugar social das crianças nas sociedades industriais modernas. A cronologização do curso de vida torna-se aspecto relevante nessas sociedades, ordenando diferencialmente os momentos da biografia de acordo com a centralidade do trabalho no sistema capitalista moderno, que direciona as oportunidades de participação dos indivíduos (Meyer, 1986; Sorensen, 1986). No caso, a idade, ou faixa etária, serviu justamente para a elaboração de conjuntos diferenciados de normas de comportamento necessárias para definir o lugar social do indivíduo. A trajetória de vida foi racionalizada predicada sobre a capacidade emergente dos indivíduos de ajustarem suas expectativas individuais aos sistemas etários de direitos e deveres. Normatizaram-se as sequências do trajeto biográfico em fases ou estágios da vida humana, os quais delimitaram as possibilidades que cada indivíduo tinha para desejar o que queria ser. Nesse cenário mais amplo, a concepção da criança nas sociedades modernas apresentou-se como uma fase de preparação para a vida produtiva, determinando um *dever ser* desses sujeitos como indivíduos *ainda não prontos, imaturos e não ainda socializados* para participar integralmente da vida em sociedade (Morss, 1996; Burman, 1994; James & Prout, 1990).

A consideração do percurso de vida como uma crescente diferenciação bio, psico e social rumo à idade adulta estabeleceu a base epistemológica para as construções científicas de criança. Ganham relevo, aí, as noções de *idade*, ou *estrato etário*, como construções que organizaram a abordagem investigativa do curso da vida humana, tomado como processo de evolução e preparação. Seria, no entanto, uma simplificação equivocada compreender essas noções apenas como índices temporais de evolução do organismo biológico e psicológico, uma vez que tematizar a organização biológica vinculada a uma temporalidade já representa um modo de representá-la atento aos seus aspectos de diferenciação. Ou seja, se a diferenciação é constitutiva da organização biológica, esse processo só se realiza ao longo do tempo. Assim a idade constituiu não apenas o índice que serviu para denotar a diferenciação, mas o princípio temporal que a organiza. Ainda que se critique o uso essencialista dessas noções (Prout, 2005),

as definições sobre o que é ser criança permanecem até hoje atreladas à lógica evolutiva/diferencialista do curso da vida humana, principalmente se consideramos seus usos no campo do direito e da educação. Mesmo admitindo-se deslocamentos em relação à concepção linear, cumulativa e progressista do ciclo de vida humana, parece difícil abrir mão da noção de preparação enraizada na percepção das novas gerações como “novatos” que chegam ao mundo que a eles preexiste (Arendt, 1995).

Assim, nas sociedades modernas do século XX o processo crescente de racionalização da sociedade (Weber, 1969) e de “administração do mundo” (Adorno & Horkheimer, 1985) levou à racionalização do trajeto biográfico. Pactuou-se determinada demanda social *sobre* as crianças (e não *com* elas) que levou a seu isolamento nos espaços privados durante o período de preparação. A organização sociopolítico-jurídica da sociedade tornou-se prerrogativa dos que haviam chegado à maioridade, ao estágio adulto da vida humana, e, portanto, é de um ponto de vista adulto que se construíram as noções que servem de fundamentos à reprodução institucional. A divisão do espaço societário como público *ou* privado assinala o lugar de ostracismo reservado às crianças (o privado) no que diz respeito às discussões e decisões importantes vinculadas ao destino comum.

Dar densidade psicológica à infância foi uma tarefa com a qual as ciências humanas e sociais se depararam mais recentemente por força do esvaziamento promovido pela teleologia evolutiva que fez da criança a linha de base (ponto inicial) de um movimento biográfico cujo ponto final foi concebido como o adulto.

Na história recente dos estudos sobre a infância a reação a tal esvaziamento do lugar da criança foi levado adiante, principalmente, pelos teóricos das ciências sociais. Nesta perspectiva, a noção de competência tem sido reivindicada como distintiva dessa nova posição da criança no mundo contemporâneo que se caracteriza pela capacidade de “co-construção da própria infância como também da sociedade” (Qvortrup, 1993: 15). O paradigma da competência, nas palavras de Alanen (2001), faz das crianças agentes sociais por si mesmas (e não porque os adultos lhes permitem ser), cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dão-lhes outros sentidos e refazem, da perspectiva das próprias crianças, as construções sociais sobre a infância. No âmbito das Ciências Sociais, principalmente na tradição anglo-saxônica, a noção de agência é utilizada para recuperar

o sujeito e sua capacidade de ação no mundo frente às tradições estruturalistas e funcionalistas que consideraram com desconfiança e restrição a noção de subjetividade. Para Giddens, que representa uma das posições de confronto com o estruturalismo, as ciências sociais deveriam “recuperar o sujeito sem cair no subjetivismo” (1979: 44), tendo em vista que o descentramento do sujeito não resulta no seu desaparecimento.¹

A discussão sobre o agir na infância aponta para a possibilidade de que as crianças tenham a “capacidade de agir para além do status e da classe” (Buhler-Niederberger & van Krieken, 2008), no que se enfatiza o grau de indeterminação das escolhas individuais e da livre autorrealização não previstas pelos papéis sociais. Para os autores citados, como as crianças têm menos oportunidades de individualização, dada sua posição mais circunstanciada e delimitada dentro da estrutura social, elas deveriam ser consideradas como “semiagentes”, porque não seriam capazes de agir por escolha própria em todas as circunstâncias. Prout (2000) também reitera posição semelhante. A visão desses autores parece ainda pressupor um modelo de sujeito – o adulto – concebido como indivíduo consciente, cujas ações são fruto de escolhas livres e racionais (ver p. ex. Beck & Beck-Gernsheim, 2009).

Assim, a lógica desenvolvimentista sobre a criança vigente ao longo do século XX foi deslocada pela perspectiva da competência e da agência, elaborada ao final desse século. Ainda assim, os esforços empreendidos por esse paradigma permanecem lacunares, e talvez ainda não se sustentem como um novo paradigma da infância, na linha de como propõem Prout e James (1990). Mesmo que a nova “sociologia da infância” (Jenks, 1982; Qvortrup, 1993; James, Jenks & Prout, 1998) tenha trazido contribuições importantes para um novo olhar sobre a infância contemporânea, falta ainda significativamente articular tais contribuições a teorias sobre a subjetividade infantil. A construção da competência da criança está atravessada por uma concepção modelar de sujeito individualizado, concebido como separado e independente dos demais, guiado pela razão e centrado em si como ator que pode decidir e escolher: este perfil subjetivo domi-

¹ A discussão sobre o retorno do sujeito nas ciências sociais é extensa. Na tradição francófona, Touraine, por exemplo, vai afirmar que “o Sujeito não é mais a presença em nós do universal, quer lhe demos o nome de leis da natureza, sentido da história ou criação divina. Ele é o apelo à transformação do Si-mesmo em ator” (1994: 221). Com isso, Touraine parece assegurar um princípio de liberdade que não reduz o indivíduo às determinações, seja da natureza, seja da sociedade.

nante tem marcado os estudos da sociologia da infância. Enquanto que a Psicologia do Desenvolvimento fez da diferença entre adulto e criança a falta que caracterizou essa última, parece que a nova sociologia da infância tenta minimizar a diferença para fazer de adultos e crianças *igualmente competentes na sua aquiescência ao sistema*. Neste sentido, a subjetividade da criança estaria tão apta como a do adulto a responder *adequadamente* às demandas da sociedade – sendo, por esta razão, considerada “competente”. A atribuição de “competência” à criança serve, assim, tanto para supostamente equalizar as posições diferenciais de adulto e criança, como para manter inquestionada a própria noção de competência: para que serve; como surge; de que modo corrobora os valores e práticas adultocêntricas.

A INFÂNCIA E A PRODUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA

Uma linha de questionamento que atravessa os textos aqui reunidos remete às possibilidades de desconstruir a diferença entre crianças e adultos, tal como foi produzida no bojo do pensamento desenvolvimentista, com vistas a discutir outros parâmetros de diferenciação presentes nas dinâmicas sociais e intergeracionais contemporâneas. No entanto, parece importante lembrar que a produção de diferenciação social não se dá apenas entre gerações diferentes, como também intrageracionalmente. Significa que, hoje, a posição de sujeito das crianças deve ser vista no cruzamento das dinâmicas inter e intrageracionais.

A diferença entre crianças e adultos, compreendida inicialmente como oposição entre distintas naturezas do ser, tem sido problematizada de várias maneiras. Alanen, ao comentar sobre as metodologias centradas nas crianças cuja pertinência reside na sua referência às crianças como “seres sociais comuns”,² afirma que, desde tal perspectiva, se enfatizam menos as dessemelhanças e *diferenças* entre crianças e adultos, e mais as similaridades. Para ela, a *diferença* pode existir mas não deve ser tomada como “ponto de partida entre crianças e adultos” (2001: 78), e tem que ser investigada da perspectiva de como foi socialmente gerada, ou seja, como uma construção social. Argumentando de forma semelhante, Prout

² Como “seres sociais comuns”, as crianças são vistas como movimentando-se e atuando no mesmo mundo das outras pessoas, e não apenas no mundo das brincadeiras, da casa e da escola.

(2005) recorre ao modelo teórico de ator-rede inspirado em Bruno Latour, para indicar que os atores, sejam eles crianças, o Estado ou companhias publicitárias, devem ser entendidos como redes, mesmo que apareçam e ajam como pontos das redes. “Atrás” dos atores jazem redes complexas de objetos, pessoas e relações. A perspectiva é investigar como determinados atores emergem e se produzem no bojo de tais redes. Portanto, parece irrelevante separar crianças e adultos como se fossem *diferentes espécies de ser* (Prout, 2005: 79), mas, sim, parece importante investigar como “diferentes versões de adulto e de criança emergem do interjogo e orquestração complexas a partir de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos” (2005: 80). Para Alanen e Prout, de diferentes maneiras, as *diferenças* entre crianças e adultos, que se tornaram essencializadas e naturalizadas no curso da consolidação de uma visão de aperfeiçoamento sobre a natureza humana, devem ser desconstruídas. A produção histórica, social e cultural dessas diferenças deve se tornar objeto de investigação, uma vez que, como diferenças geracionais, tais como as diferenças de gênero, classe, etnia, elas devem ser consideradas como construções sociais.

O questionamento das demarcações identitárias entre adulto e criança dá lugar à problematização da *diferença* visando outros modelos teóricos de concebê-la. Moosa-Mitha (2005) argumenta, nesta veia, que a concepção de cidadania liberal, modelada desde uma visão adultista e individualizada de sujeito, marginaliza as crianças da participação na sociedade. Valendo-se de uma concepção de cidadania que se assenta sobre uma subjetividade eminentemente relacional e dialógica, a autora enfatiza a responsividade dos sujeitos frente às suas condições materiais e simbólicas de existência na direção de empreender ações coletivas para se reposicionarem no mundo. É por aí que possibilidades emergentes de cidadania podem ter lugar na medida em que a própria *ordem da diferença estabelecida* é questionada. Neste sentido, a contribuição das crianças à sociedade deve ser entendida como expressão da condição ambígua em que se encontram frente às demandas normativas de cidadania. Por um lado, ao resistir, responder e interagir nos lugares em que se encontram, elas se igualam aos outros; por outro, sua presença introduz estranhamentos à normatividade da ordem social que estipula critérios de quem pode ou não participar, e como deve ser essa participação. Assim, para Moosa-Mitha, a diferença introduzida pela criança questiona o estatuto de cidadania presente nas

sociedades liberais e serve como ponto nodal para ações coletivas de transformação social. Para essa autora, a questão não reside em simplesmente investigar a produção social da diferença entre crianças e adultos, mas de politizá-la, ou seja, de considerar que as diferenças podem servir para se questionar a ordem vigente, como por exemplo o estatuto vigente de quem é cidadão, quem pode participar, que virtudes a cidadania requer.

No percurso que proponho ao juntar os textos deste livro, compartilho da visão questionadora e transformadora que o estudo da infância pode proporcionar, uma vez que, como grupo social excluído, as crianças *se constituíram subjetivamente* para dar conta de tal posição de sujeito – excluído – nas modernas sociedades liberais. A diferença encarnada pelas crianças pode ser considerada como condição subjetiva que foi historicamente produzida. No se desvelar de como as crianças *são* pela via de reconstruir o caminho de como elas *se tornaram o que são*, por força das condições históricas e materiais de sua existência, podemos desamarrar o fio das determinações que configuraram os lugares sociais daqueles que são excluídos. Desse ponto de vista, a posição da infância, por estar historicamente situada como “de fora” ou “de menos”,³ pode possibilitar uma crítica da cultura, como outros autores já apontaram (Jobim e Souza, 2000), de modo que se alcancem novas interpretações sobre, por exemplo, como são engendradas as diferenças e igualdades entre os grupos sociais, e como as diferenças visam assegurar desigualdades sociais e políticas.

Ainda assim, a investigação da produção social da diferença não é o único aspecto capaz de problematizar o regime de verdades que funda a diferença entre gerações e entre as próprias crianças. O fato de se afirmar que a diferença entre adultos e crianças foi resultado de determinadas condições históricas e sociais não faz balançar determinadas concepções fundantes, como por exemplo o que seria “ser sujeito”, “estar apto” etc., que orientam as práticas, os costumes e as normas da convivência. Para isso, há que se potencializar a crítica à cultura que a diferença socialmente produzida engendra, ao se tomá-la como dispositivo que produz exclusões, marginalização e silenciamento. Assim, os diferenciais entre adultos e crianças, ou de crianças entre elas, servem para problematizar não somente

³ Por “de fora” ou “de menos” quero significar tanto sua posição de marginalização em relação a determinadas práticas sociais (como a participação política, por exemplo), como sua condição jurídica de menoridade.

a produção dos lugares sociais que se tornaram naturalizados e essencializados, mas também para questionar a produção de desigualdades aliadas a esses lugares sociais. É importante notar que os diferenciais entre os lugares sociais são sustentados por noções vértices, tais como as de cidadania, igualdade, competência, como parte do arsenal discursivo que os produz.

O estudo da infância possibilita expandir a compreensão sobre as condições do agir no mundo quando, no caso das crianças, elas não são reconhecidas como atores legítimos, mesmo que ajam a despeito da falta de tal reconhecimento. Ou ainda, possibilita imaginar, desarquivando da memória mais profunda, quais disposições subjetivas ficam desperdiçadas, encobertas ou desprezadas tendo em vista o cultivo do ideal de sujeito livre e autônomo das sociedades liberais. Aqui me encontro com o que Bergson (1959) coloca como as linhas divergentes do *élan vital*. O que está em estado nascente na infância é justamente a pluralidade do devir, as possibilidades diversas e múltiplas de ser que são abandonadas ao longo do percurso da história de cada um. Neste sentido, a infância propicia um horizonte ético de potência de ação (Charbonnier, 2012), uma vez que ela alude à conquista necessária de possíveis devires abandonados ou que caíram em desuso ao se tornar adulto. Por via da infância, é possível recuperar o que se perde ao se tornar adulto; é, então, através dela que se pode recuperar a potência inicial da ação criadora e inventiva.

O estudo da infância não se reduz a se verificar como as crianças são, sentem e agem (no caso do projeto de uma psicologia positiva), mas como esse ser, sentir e agir se condiciona social e historicamente, ou seja, o que determina – em termos de valores e forças – que essas produções subjetivas emerjam (no bojo do projeto de uma psicologia crítica, por exemplo). Apenas neste sentido, o estudo da infância pode estar afinado a uma perspectiva de transformação cultural quando se questionam os fundamentos ético-políticos das teorias da subjetividade infantil. O questionamento ético-político permite, por exemplo, que se interrogue, a partir do lugar da infância, a relevância das instituições do mundo adulto, e a que fins serve a exclusão das crianças. Por isso, nem todas as teorias sobre a subjetividade infantil estão vinculadas a uma perspectiva de crítica e transformação cultural, assim como nem todas as teorias construcionistas sobre a infância visam entrever outras possibilidades políticas ou éticas para a infância.

ALÉM DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA:
A QUESTÃO DA TRANSFORMAÇÃO

A preocupação com as origens e as finalidades da vida humana que marcaram as teorias evolucionistas do século XIX, principalmente aquela proposta por Herbert Spencer, condicionaram a visão sobre a infância no bojo de uma psicologia científica emergente. William James, numa carta em 1875, escreve que “uma ciência real do homem está sendo agora construída com a ajuda da teoria da evolução e os fatos da arqueologia, do sistema nervoso e os sentidos” (citado em Lerner, 1983: 5). Assim, o evolucionismo modelou o processo de fundamentação de uma perspectiva científica sobre a trajetória biográfica no final do século XIX. A área nomeada como “desenvolvimento infantil” se consolidou dentro da Psicologia assimilando a ideia de evolução à de uma história providencial. Como diz Sheldon White, “se você crê que a história vai chegar a algum lugar, então você tem que ter necessariamente a ideia de desenvolvimento” (1983: 70). Se o destino, ou o estágio final da história, é concebido como a evolução, o progresso civilizatório e/ou o aperfeiçoamento humano, então torna-se necessário esclarecer como se dá, e por meio de quais mecanismos esse final é assegurado. Por outro lado, o estudo psicológico da infância foi impulsionado pelo movimento crescente de escolarização obrigatória nas nações ocidentais, que se acompanhou da crescente utilização de testes psicológicos como dispositivo de visibilizar e normatizar a diferença da criança em relação ao adulto (Rose, 1985). A possibilidade de entender e nomear essa diferença em termos de distintos estados subjetivos e naturezas do ser colocou a criança como o ser visto em oposição ao adulto, faltoso em comparação aos atributos e capacidades desse último.

Convocada a explicar os processos de mudança ao longo da trajetória biográfica, ou, como colocariam Mussen et al., “como e por que o organismo cresce e se modifica de sua forma inicial até se tornar um adulto... em termos das mudanças que emergem de maneira ordenada e duradoura” (Mussen et al., 1988: 5), a Psicologia foi herdeira da tradição grega na maneira de pensar a transformação. Jullien nos ajuda neste ponto, quando observa que “a transição faz literalmente um buraco no pensamento europeu, que a reduz ao silêncio” (2009: 26). Para esse autor, tanto Platão como Aristóteles – e, seguindo-se a eles, o pensamento ocidental

europeu – se assustam diante do que seria o indistinto da transição, não passível de ser capturado por um pensamento que só encontra lugar no Ser. A transformação escapa à forma-essência do pensamento ocidental, *eidos* e *logos*, a qual se fixa nos estados do ser do antes e do depois, e por conseguinte, evadindo-se de pensar as “entrefomas”, o trans-, da transformação. O pensamento grego foi articulado na linguagem do Ser que permitiu *determinar e objetivar o que é*, exigência que, segundo Jullien, esteve na base da construção da ciência e filosofia. A abordagem do real em termos do Ser, e por consequência em termos de substância, leva necessariamente a postularmos a dissociação e a disjunção entre estados/seres. Seres não idênticos não se unem; ao contrário, estão separados. A discussão trazida por Jullien sobre a questão da transformação aponta também para a conformação linguística que se operou em função de visar, fundamentalmente, o *ser* que se transforma. Ao supor sempre um substrato sob a transformação, a linguagem fica remetida ao sujeito do qual se afirma alguma coisa, como suporte do Ser e da proposição.

O modo grego de pensar a mudança estaria, para Jullien, assimilado na concepção de movimento que visa conjugar e articular um ponto inicial e um final, entre os quais existe uma distância que vai de um até o outro. Nesta acepção, a mudança se concebe como uma distensão cuja sequência de pontos perfaz um traçado abarcando antecedentes e consequentes, inícios e desenlaces, começos e destinos. Como coloca Jullien, desde Aristóteles todo movimento abarca pontos distintos que se compreendem pelo seu final, como se o resultado estivesse já como potência desde o início. Nesta forma de conceber o movimento, consequência e finalidade se misturam, uma vez que todo final parece ser visto como destino. De modo análogo, ao se tratar do processo de mudança dos sujeitos, essa é considerada como o movimento que parte de um ponto inicial – o qual constitui a base necessária de todo o processo para que o final/destino emergja, e se distende até o ponto final, que decorre como o desenlace do que veio antes.

Como sinólogo, Jullien expõe as distâncias entre o pensamento europeu e o chinês, na maneira de conceber a transformação e a mudança. O pensamento europeu, fincado na tradição grega, visa assegurar a permanência do sujeito portador de uma identidade, ainda que sob o processo de transformação. Tal é, de igual forma, a concepção do sujeito lógico, suporte dos predicados, que deve garantir a possibilidade legítima do discurso.

Para Jullien, o pensamento europeu da determinação e da predicação, onde uma coisa não pode ser outra, se aparta do pensamento chinês da inversão, em que o não ser não se constitui como exterioridade do ser, que o ameaça de fora na sua positividade e inteireza, mas como força que trabalha desde o interior de qualquer determinação, de qualquer ser, invertendo permanentemente sua condição. No entanto, diz Jullien, “as inversões (transformações) são silenciosas” (2009: 123), e nos levaram (no Ocidente) a mal usar a linguagem isolando tais inversões em determinações opostas que se solidificam cada uma em essências distintas: assim, temos a juventude de um lado, a velhice de outro; a fraqueza, e a fortaleza; a vida e a morte, e assim por diante... Com isso, na linguagem e no pensamento do Ser e da predicação, perdemos a continuidade da transição, a fluidez, a própria indeterminação e o enigma da existência.

As considerações de Jullien sobre como a transformação foi tratada no pensamento filosófico europeu iluminam as diretrizes assumidas no âmbito dos estudos científicos da Psicologia no seu modo de conceber a mudança. O ciclo de vida humana, considerado sob a ótica das mudanças subjetivas, foi concebido como um “movimento”, na acepção de Jullien, tendo um ponto/momento inicial e um final. Esse último, tido como a chegada à vida adulta e à maturidade, passou a ser a finalidade para a qual o início deveria tender. A infância, desde este ponto de vista, deveria ser compreendida em função do seu acabamento final, a adultidade, consistindo na semente do que seria o futuro adulto. As formas-essências “criança” e “adulto” substantivaram momentos separados, díspares e contrários, perfazendo duas naturezas distintas: a criança não é o adulto, e o adulto não é a criança. O desenvolvimento foi o conceito que serviu para unir os pontos diversos e separados deste movimento que começava na infância e terminava na idade adulta. A infância permaneceu, assim, o momento cuja predicação sinalizava a falta dos atributos em relação aos quais o adulto era portador.

A contribuição de Jullien nos ajuda a nos desprender das formas-essências – substantivas, densas e delineadas – para, quem sabe, atentarmos para o que está na transição, muito mais indistinto, frágil e indeterminado. Ao focar a mudança e a transformação ao invés das formas-essências, nos derivamos para a passagem e a transitoriedade. A noção de ação pode se adequar a este propósito, ao se desprender de seu agente e ganhar realidade na vacuidade do espaço “entre” as pessoas. Winnicott (1975), ao se referir

sobre os primórdios da subjetivação, aponta a capacidade do bebê de criar o mundo a partir daqueles recursos que lhe são providos pelo outro cuidador. Essa criação (= ação, iniciativa do bebê) resulta em prazer que, diferentemente da satisfação libidinal como êxtase diante do objeto fantasiado, busca a resistência da realidade, o encontro com o outro (Freire Costa, 2004), a receptividade. Com isso, dois aspectos se mostram importantes. Primeiro, que o conceito de ação demanda a verificação do que acontece nos espaços, no vaivém das trocas entre as pessoas, e não exatamente no fato de se atribuir a capacidade a um ser. Por isso mesmo, em segundo lugar, a ação só é ação quando gera algo da ordem do que pode ser compartilhado, e vivido conjuntamente, quando sentidos para o vivido podem constituir o que chamamos de experiência. Arendt (1995; 2002) relaciona a condição do agir à pluralidade humana, pressupondo a mútua dependência entre homens e mulheres para encontrarem sentidos para a convivência e fazerem do mundo “uma morada”. Para ela, a renovação do mundo comum – o mundo de sentidos compartilhados – depende da ação.

A RAZÃO CIENTÍFICA NÃO É O BASTANTE: INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO

O domínio das teorias da subjetividade infantil permanece devedor das determinações da história e da cultura e, como tal, de tudo que concorre para formar os modos de pensar e imaginar a infância. No bojo das teorias da subjetividade infantil estão os ideais de ser sujeito, os modos de articular as diferenças entre sujeitos e os modelos de ação no mundo. Para a infância confluem modalidades diversas de saberes e ideais culturais.

As teorias sobre a infância estão caracterizadas pela distinção que uma determinada idade confere à existência. Contudo, a “idade” permanece território de construção social onde os diferenciais de poder, as disputas de sentido, as emoções e a ficcionalidade se fazem sentir para definir quando começa determinada idade, e o que ela significa. Por isso, parece difícil, senão impossível, dar um significado preciso aos parâmetros fixados pela idade ao se utilizá-los para demarcar fronteiras entre tempos biográficos distintos (por exemplo, quando começa e quando termina a infância? ser velho aos 70 significa o mesmo que ser velho aos 90?), e se relacioná-los às mudanças subjetivas. As teorias da infância visam referir-se à experiência de crianças e à sua pluralidade existencial, historicamente situada, tendo

em vista a idade, como uma demarcação problemática do tempo biográfico. Segundo Thorne (2004), a idade tem sido o elemento que traz a especificidade dos “processos da temporalidade” – o crescimento biológico e a gama de transformações que ele implica ao longo da vida – para se pensar o entrecruzamento do tempo biográfico e histórico. Assim, a idade aponta para uma diferença encarnada e corporificada, tal como outras diferenças, de gênero ou etnia, constituídas por meio de processos de significação na leitura das aparências corporais. A idade, concebida como um vetor temporal ao longo de um trajeto biográfico linear, inscreve a infância como parte desse trajeto, como uma das etapas da vida humana. No entanto, a positividade desse trajeto parece permanentemente ameaçada e entrecruzada por outras possibilidades que lhe são apostas: interrupções, paradas, desvios, regressões, lacunas, reversões, anacronismos e simultaneidades. A suposta linearidade e avanço do tempo e dos fatos enreda-se nos eventuais percalços que assinalam o reducionismo imposto por um modelo unívoco de temporalidade.

O tempo como *chronos*, sequência e movimento linear, pode ser apenas a aparência fugidia do cotidiano, cujo sentido verdadeiro se remete a um outro tempo, mítico, cíclico e recorrente. Como afirma Santos (1992: 197), o “tempo mítico é o tempo do sobrenatural porque o tempo está eternamente começando, está sempre no início da divina criação.” Assim, o eterno se aloja em cada momento, o eterno é o que faz passar o tempo, o que produz mudança. O tempo mítico é o tempo da natureza a que se precisa voltar para perscrutar respostas e sentidos. De uma forma que pareceria bem estranha ao indivíduo das culturas ocidentais, o indígena Ailton Krenak (1992) se refere ao tempo como a repetição da “criação do mundo” que pode e deve ser atualizada pelo trabalho da memória para poder fornecer aos homens e mulheres “uma medida da sua história”. É só por ela que o tempo do agora e a história hoje podem ser compreendidos porque, para além do cotidiano fugaz, está a tradição imemorial que, segundo ele, “puxa o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, com aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver” (1992: 202).

Portanto, outras temporalidades, remetidas às visões de tempo como retorno e recomeço, desalojam o primado da linearidade temporal a partir de que a infância é inscrita como momento e etapa. A tradição, a memória

e os acontecimentos fundantes de cada cultura problematizam a aparente linearidade temporal da história fazendo ver que as repetições, os retornos e os desvios se sobrepõem ao que aparentemente flui. O sentido sequencial da história é obliterado pela memória, que recorre à tradição para mostrar as repetições do tempo, o seu retorno, e suas fixações. Frente a essas possibilidades de se considerar o tempo, será que a infância não pode ser arrasada por outras visões que a desalojam do constrangimento da linearidade, da sequência e do movimento para a frente?

Na filosofia, a infância serve para aludir a outras temporalidades, que não estão sob a égide do tempo cronológico, fator de medição e quantificação da realidade, positivizada e delimitada pela palavra, pela escrita e pelo número.

Para Lyotard, a *infantia* não trata de uma idade da vida que passa e é superada. Ela representa o lugar à distância em relação ao que se pode falar e representar: o inarticulável para Sartre, o inapropriável para Joyce, o infantil para Freud, a natalidade para Arendt, e a desordem para Paul Valéry. A infância, para Lyotard, permanece o resto que assombra permanentemente as certezas, a realidade, a vida, o tempo. A infância seria o efeito do que se conhece como

dor devido à impotência e como lamento de ser pequena demais, de estar lá atrasada (em relação aos outros) e ter chegado cedo demais, prematuramente (em relação à própria força), e que se conhece como promessas não mantidas, decepções amargas, abandono – mas também como sonhos, memória, pergunta, invenção, obstinação, escuta do coração, amor, e verdadeira disponibilidade para as histórias (1991: 66).

Assim, ao se fixar apenas na natalidade, acontecimento que Lyotard toma de Hannah Arendt, se pode facilmente esquecer o enigma de se estar vivo – de sermos sobreviventes – e, assim, se afastar da implicação de frutificar a herança dessa natalidade, da qual somos herdeiros, não em proveito próprio, mas como dívida do começo que a infância instaura. A natalidade, sempre renovada pela infância, evoca o fim e a morte. O vivente à morte retorna. O enigma do aniquilamento e do não ser não pode ser foracluído pela natalidade, mas, justaposto a essa, ao que ela anuncia como início e como ser. A dívida, diz Lyotard, se nutre da inquietude e da angústia perante o nascimento e a morte como enigma ontológico ao qual devemos responder.

Lyotard pensa a infância como o que propicia ir além do começo do qual ela é portadora para indagar para onde ele tende, qual é o seu destino. Tal compreensão inflige uma perspectiva sobre os vivos, os sobreviventes, como esse autor afirma. Sobreviver ao destino que é a morte significa ser interpelado pela dívida à herança do próprio começo, e do começo de todos, que evidenciam a renovação trazida pela infância.

Para muitos filósofos, a infância alude justamente ao que pode estar além do que conhecemos consistindo na dimensão de “estrangeiridade” (Kohan, 2007) que contorna o dito, o visível e o perceptível.

Tomar a infância como objeto de estudo e pesquisa implicou meu modo particular de vinculação à infância, que excedeu ao que pude saber sobre minhas próprias preferências intelectuais. Creio que o estudo da infância atinge o modo como as insuspeitas e profundas ligações de afeto e memória de cada um se enraizam neste solo temático. Neste sentido, é importante reconhecer como o estudo da infância está marcado pelas múltiplas figurações que ela alcança, como o enigma para Lyotard, ou a natalidade, para Arendt, que vão além dos sentidos aparentemente não controversos como o de ser uma etapa da vida humana.

Arendt usa frequentemente na sua obra o termo “recém-chegado” para se referir às novas gerações. Essa me parece ser uma concepção preciosa ao se referir à infância, pois mobiliza um arsenal de afetos e memórias sobre a experiência da chegada – com quem e com o quê contamos ao chegar, alcançando também experiências que ultrapassam a infância como etapa da vida. Recém-chegar anuncia a condição da criança, do viajante, do estrangeiro, daquele que se ausentou... Por isso mesmo, recém-chegar continua acontecendo mesmo com a passagem do tempo, mesmo que a infância já tenha ficado para trás. Trata-se de uma experiência que volta, se repete ao longo da vida, ou até faz o tempo voltar sobre ele mesmo, quando, por exemplo, o recém-chegar recupera o que ficou lá atrás de uma maneira diferente, unindo passado e presente em novo enlace de sentidos, fazendo o passado estar no presente como nunca o foi. O presente vai ao encaixe do passado e o traz consigo com as marcas do que agora importa.

Como recém-chegadas, as crianças precisam de alguém que lhes diga como o mundo funciona. Tudo é novo, a ser perscrutado respeitosamente à distância pela *primeira vez*.

Na *primeira vez* é como se estivéssemos situados na soleira da porta como quem hesita em adentrar.

A infância me inspira essa metáfora da primeira vez, quando, sem se saber como vai ser, o que se é, ou para onde se vai, se é tomado pela vertigem das intensas emoções de estar cruzando fronteiras, iniciando percursos, enfrentando o que não se conhece. Recém-chegada ao mundo, como coloca Arendt, a infância está supersignificada dos anelos da primeira vez que condiciona seu modo de existir. Atravessar essa marca conduz à posse de um novo território existencial em que o mistério à volta se dilui e dá lugar ao que pode ser dito e narrado. Contudo, na infância, a condição da primeira vez persiste longamente, como um tempo que retarda a autoconfiança permitida pela conquista.

Estar no mundo suportando que a plissagem subjetiva da primeira vez perdure no sentir e no agir esvazia qualquer sentimento de autoimportância ou de confiança no que já se fez e como se fez. *A primeira vez pode ser toda a vez*, quando nos assombamos perante a incomensurabilidade entre o que foi antes e o que é agora. Por isso, a primeira vez, como um modo de ser que a infância evoca ao longo da vida, inclui esse assombro permanente perante o que vai vir, assombro que não se cura diante de uma aparente concatenação da história. O tempo não se resolveu, não avançou, o antes não produziu o depois, nem é dele seu antecessor necessário. Vive-se o agora com toda a vulnerabilidade que a *in-experiência* propicia – a inexperiência que singulariza a experiência da primeira vez. Não é dito tão frequentemente que a infância é vulnerável? Mas vulnerável se está qualquer um na primeira vez, quando não se tem a experiência do dito e do conhecido que podem ser guias perante a realidade que se agiganta sem métrica que possa aquilatá-la. A vulnerabilidade não parece condição única da infância, mas da *in-experiência*.

Na primeira vez está-se diante do que não se conhece: se estremece frente à convocação que o mundo faz, se medem as forças com ele. Só no depois da conquista vai se saber a medida do que se é capaz. A posse e o saber demarcam o lugar daquele que aprendeu com o depois, com o resultado do que fez e conquistou.⁴

Na condição subjetiva da adultidade, ainda que temporária ou momentânea, a inexperiência é superada. É o que se espera. Tornar-se experiente

4 “Poder e conhecimento são sinônimos”, já diziam Adorno e Horkheimer (1985: 20).

significa ter cruzado a fronteira do antes em direção ao depois, ter-se modificado nesta travessia. O tempo, como linha e movimento, transcorre enquadrando a mudança. Acumulam-se os resultados que se tornam posse e atributo pessoal – conquistas, capacidades – que minoram o sofrimento causado pela vertigem da primeira vez. No entanto, na infância, a primeira vez se torna quase um mote na vida das crianças, evocado constantemente em inúmeras situações. Ela, então, se alonga no tempo, espaçosamente, sem pretensão de se resolver em uma única tentativa. Assim, quantas primeiras vezes são necessárias para atravessar? Para saber? Para mudar? Para crescer? Para saber fazer *direito*? Não se sabe...

A primeira vez marca a condição daqueles que olham a realidade como se ela inspirasse muito mais assombro do que certezas. Quando se está assombrado, se fica literalmente à sombra do que nos encobre, do que é maior do que nós. Qual seria, então, a disposição subjetiva para lidar com o mundo quando se está à sombra, assombrado? Qual seria a virtude que se relaciona ao assombramento? Será que quando se está à sombra encolhemos, retrocedemos, paralisamos?

Na primeira vez, não é possível planejar, portanto, a *ação assalta* e sobrevém ao sujeito, improvável e não calculada, dando conta do enfrentamento e da convocação. A virtude, quando se está assombrado, é agir mesmo que não se saiba para onde ir. Provavelmente, o vício seria a recusa do agir, evadir-se pelo medo do fracasso e evitar o confronto com a realidade. E se o vício é vacilar e evadir-se, a virtude de simplesmente agir lança a criança no mundo. Frequentemente não se atenta que, mesmo assombradas, as crianças ajam.

Entretanto, a ação que arrisca nem sempre se conforma ao esperado. Frente ao assombro causado pela convocação da primeira vez, frequentemente a ação não se ajusta, mal-azada, *maladroit*, inábil, desajeitada, imprópria, pesada, demais ou de menos. Assim, não parecem ser o sucesso e a competência que surgem como dividendos da primeira vez, mas o risco de agir. E talvez, por falta de ponto de reparo, de experiência acumulada que permita o cálculo e a previsão de como agir corretamente, o assombro tenha que contar com a invenção.

A invenção surge, não como capacidade ou competência, mas como expediente daquilo que simplesmente *se encontra*. Invenção, do latim *inventum*, participio passado do verbo *invenire*, cujo sentido é vir sobre, e

daí, encontrar, achar. Inventa-se quando não se tem de antemão, e por isso a invenção sobrevém ao sujeito, como já anuncia a etimologia da palavra. Ao se adentrar pela porta, inventa-se, a começar pelo caminho que não sabemos e que ainda não trilhamos.⁵ A invenção permite que a ação, em vez de apenas parecer imprópria, desajeitada ou pesada, possa criar outras maneiras de caminhar e fazer.

A infância, como objeto da minha prática de pesquisa há longo tempo, satura-se desta plethora de significações que impregnam a objetividade do fazer científico com a imaginação, a *louca da casa*, nas palavras de Rosa Montero seguindo Santa Teresa. Pela imaginação se pode fazer frente à realidade, sempre “paradoxal, incompleta e descuidada” (Montero, 2004), que desafia a razão “pulcra e prendada, que sempre se esforça para preencher de causas e efeitos todos os mistérios com que se depara” (Montero, 2004: 21). Meu enlace com a infância é atravessado por esta heterogeneidade de mobilizações que fazem com que a razão e a imaginação se entrelacem no esforço de compreender uma infância, ao mesmo tempo situada no tempo histórico, como também capturada por outras temporalidades indentadas pelo desejo e pela memória. Assim, penso que escrever *sobre* a infância significa escrever *com* a infância dentro de si – como se, me utilizando de uma metáfora, estivesse controlando com o remo na proa o caudal de tempestades e ventos que vêm da popa.

Ainda que o sentido de transformação e de mudança sejam considerados como inerentes ao estudo da infância, por outro lado, o sentido de imutabilidade também parece estar presente aí, quando se mesclam a permanência e a fluidez. Portanto, a infância não se converte completamente na adultidade que deve ser, mas permanece como resíduo, âncora, recurso ou, até mesmo, algema da vida ulterior. A convivência de tempos heterogêneos e distintos, o que passou e o que ficou fixo e imóvel, permite uma abordagem muito mais nuançada das experiências humanas, envoltas na memória cujas possibilidades de ir e vir na linha do tempo asseguram a percepção do contraditório e do imprevisível das ações e sentimentos humanos. É o que Bosi (1992) relaciona à reversibilidade e, como tal, à “suspensão do tempo”, processo de produção de recorrências (como na música, por exemplo) em que se fazem desaparecer as pistas da serialidade dando lugar à simultaneidade. Talvez seja por isso que escritores e

⁵ É Antonio Machado, poeta sevillano, que escreve: *Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*

poetas tenham afirmado a importância de que viva neles uma criança, e que “para escrever vale a pena continuar sendo criança em alguma região de si mesmo” (Montero, 2004: 70). Pretende-se com isso viver a infância e ao mesmo tempo estar fora dela, apagando a sequência em que os eventos foram inscritos para justapor registros temporais diversos, naturezas e estados da existência que são díspares, de modo que outras coerências a respeito das contradições da existência possam ser achadas.

Assim, o enlace afetivo que cada pesquisador faz com a infância parece comprometê-lo a caminhos teóricos variados, alimentados pela gama de evocações e mobilizações de que a infância é portadora. A abordagem teórica da subjetividade infantil, desafiada pelas condições inusitadas do contemporâneo, ecoa um imaginário espesso de sentidos, dentre os quais se avultam as questões da temporalidade e da espacialidade, do antes e do depois, do momento primeiro e do que vem adiante, do que se diz que está atrás, do que se diz que está na frente, e do que está “entre”. Sobretudo, é importante indagar como se concebem essas distinções temporais e espaciais. São elas opostas, distintas, perfazem momentos e espaços delimitados e estanques, ou se justapõem, se contêm uma na outra, se confundem? O destaque dado por Jullien às “transformações silenciosas” sinaliza que os opostos, longe de se antagonizarem e se repelirem, se contêm um ao outro, quando o um se inverte no outro, e vice-versa. Essa pode ser uma maneira de conceber sentidos mais amplos a respeito das diferenças e das transformações que emolduram a infância e as outras temporalidades e espacialidades do trajeto de vida.

* * *

Seis textos se seguem a esta apresentação. Foram escritos em momentos diferentes da minha trajetória, e, no seu conjunto, fornecem uma perspectiva de compreensão da infância atual e de questões necessárias ao debate nesse campo. A produção da infância contemporânea é apresentada nesses textos no âmbito de agenciamentos diversos que oferecem diferentes balizamentos materiais e simbólicos para as ações das crianças.

Assim, a escola e a política formal consistem em dois desses agenciamentos, o primeiro vocacionado para acolher as crianças, e o segundo avesso a elas. Um texto trata da situação da criança na escola hoje – os impasses que daí resultam, e o outro, da relação da infância com as instituições do mundo adulto, como a política.

O lugar da infância frente à geração mais velha, que condiciona a própria definição de infância, é outro agenciamento enfocado no livro, considerado a partir das grandes transformações que as relações intergeracionais têm sofrido nas últimas décadas. Essas põem em cena as diferenças entre adulto e criança, mas não somente elas constituem a gangorra das relações das crianças e seus alteres. As relações entre crianças constituem um aspecto significativo quando hoje se avultam os impasses da convivência das crianças com os diferentes.

O final do século passado marcou um outro estatuto para as crianças com sua inclusão como sujeitos de direitos específicos. Esses constituem, portanto, em outro agenciamento importante que reposiciona a criança frente à sociedade, e no conceito e valor que as crianças fazem de si mesmas. Este tema é discutido em outro texto que aponta para a questão da emancipação das crianças.

Em outro capítulo, a cidade é trazida como podendo permitir à criança a experiência de habitar um coletivo maior que o de sua família, e, por conseguinte, consistindo em agenciamento capaz de posicioná-la como *participante*. Discute-se, neste texto, como se possibilita às crianças a tarefa de ressignificar a interpelação de participação, dando-lhe ou não concretude nas vivências dos coletivos de que buscam ser parte.

O texto inicial, *O futuro da infância: os impasses nas relações intergeracionais e das crianças com seus pares*, foi minha tese apresentada no concurso público ao cargo de Professora Titular do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em maio de 2006. O trabalho não foi publicado, e vem a público agora com modificações à sua versão original.

O artigo seguinte, *As crianças e a política: o que a infância tem a ver com a democracia?* consistiu em uma palestra apresentada a convite do Centre for Studies in Social Sciences, da cidade de Calcutá, Índia, em maio de 2011, quando da minha estadia na Índia para o pós-doutorado. A palestra, intitulada “Can the children speak? Democracy seen from children’s point of view”,⁶ foi publicada recentemente no periódico *Alternatives: Global, Local and Political*, 2012, 37 (2). A versão em português que apresento aqui sofreu extensas modificações.

6 “As crianças podem falar? A democracia vista do ponto de vista das crianças”.

Em seguida temos *As crianças e a escola: ao encalço da “longa revolução”*. Trata-se de uma versão modificada do capítulo final do livro *Falatório: participação e democracia na escola*, publicação de minha autoria e da equipe de alunos colaboradores que atuaram no projeto de pesquisa que deu origem ao livro, publicado em 2010.

O texto seguinte, *A aventura da ação e a participação de crianças na cidade*, é uma versão atualizada e modificada do capítulo intitulado “Ação e participação na cidade: do sofrimento à construção”, texto que encerra a obra *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*, de minha autoria, publicada em 2004.

A ele se segue *A infância e seus direitos: são eles a única via de emancipação das crianças?*, texto que consistiu originalmente na palestra “Direitos Humanos, Infância e Adolescência: é possível ir além dos direitos?”, proferida no evento comemorativo de 25 Anos do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas de Crianças (Nucepec), da Universidade Federal do Ceará, em setembro de 2009, e publicada em 2010 no periódico *Saúde e Direitos Humanos*, ano 7, n. 7. O texto aqui apresentado é uma versão bastante modificada e ampliada do texto original.

Fechando o livro, apresento ao leitor o conto *Infância*, texto literário de minha autoria escrito em 1985 para ser incluído em uma coletânea de contos que nunca foi publicada. A decisão de inserir esse conto em um livro de artigos científicos representou a tentativa de esgarçar a fronteira instável e sombria que delimita o espectro de nossas certezas sobre a realidade visível. Para mim, como coloquei acima, a infância evoca em nós muito mais do que os discursos canônicos da ciência, ou ao que se pode ter acesso pelos seus procedimentos formalizados. A inserção desse conto me pareceu uma outra maneira de dizer como a infância, como enigma (ver Lyotard, op. cit.), deixa sempre incompleta e insuficiente qualquer maneira de abordá-la. A licenciosidade de introduzir esse texto no conjunto destes escritos apenas diz da tarefa incomensurável de compreender a infância.

Creio que o traçado delineado por estes escritos perfazem um conjunto de questões e problemas que perspectivam uma certa compreensão sobre a infância contemporânea. Longe de ser um projeto que termina aqui, espero que esses escritos, por meio das lacunas e falhas que certamente contêm, permitam ao público leitor o desvelamento de outras questões importantes no ofício difícil de escrever sobre a infância.

O FUTURO DA INFÂNCIA:

os impasses nas relações intergeracionais e das crianças com seus pares

I

Um retorno no tempo se faz necessário para compreender como a infância emerge a partir das condições de formação da sociedade brasileira.¹ As crianças existiram desde os tempos coloniais. Fossem negras ou fossem brancas compuseram a diversidade das relações sociais das casas-grandes e senzalas, e dos primeiros domicílios nas vilas e cidades que foram se espalhando pelo Brasil. Mas, como crianças, permaneceram subsumidas na ordem familiar, objeto de proteção e disciplinamento dos adultos, ou, força de trabalho escravo, como seus pais, a ser explorada nas fazendas tão logo a aparência traísse seu crescimento púbere.²

Ao longo do período de formação da sociedade brasileira, durante a Colônia e o Império, a vida doméstica permaneceu o lugar, por excelência, de pertencimento social das crianças arroladas no processo de reprodução

1 Por infância estou entendendo a categoria socioetária compreendida na faixa de 0 aos 18 anos que, ao longo do século XX, foi construída em termos de prerrogativas sociais, jurídicas e políticas específicas (direitos, deveres, inserções espaço-temporais, atribuições de competências) o que determinou a configuração de práticas e poderes entre as gerações. Essa definição reconhece as diferenças existentes no âmbito desse grupo, mas o argumento a que se propõe este texto se direciona no sentido de colocar em contraste as posições do sujeito adulto e a do sujeito criança. Portanto, o conceito faz valer menos as diferenças intragrupo, e mais a posição relacional do grupo das crianças na cadeia geracional.

2 Segundo Katia Mattoso, os filhos de escravos, já aos 7 anos, começaram a ser utilizados como força de trabalho, e mesmo que as tarefas a eles atribuídas fossem mais leves, ele era “escravo à part entière, e não mais criança” (1991: 91). Ele deve obediência não mais à sua mãe, mas a seu senhor. Ver também *Crianças escravas, crianças dos escravos*, de José R. Goês e Manolo Florentino, em M. del Priore (org.) (1999).

das posições das famílias na estrutura de poder.³ A estrutura patrimonial estável da Colônia mantinha a vida social sem grandes transformações, e nelas o lugar das crianças permanecia fixo, embora nas capilaridades do tecido social as crianças tenham podido agregar, lentamente, novos valores aos modos de vida familiar.

É Gilberto Freyre que ajuda a perscrutar os meandros da vida doméstica nas casas grandes onde as crianças, com suas mães e as escravas, ajudaram a tecer costumes, linguagens e sentimentalidades. A aliança de escravas e crianças, como nos ensina Freyre, pôde remodelar a convivência, amolecendo a língua, disparando mobilizações afetivas e reinventando o cotidiano através de histórias, cantigas, mitos e segredos. A recepção dos pequenos ao mundo foi suavizada por aquelas que os amamentavam, amoleciam a comida nas mãos ou na própria boca, cantavam e contavam histórias para dormir, ensinavam a rezar, enroscavam-se com eles para dormir, tornavam-se suas confidentes, enfim, atuavam como suas intérpretes iniciais da realidade que os cercava. É Freyre quem aponta a transformação que se operou na própria língua portuguesa a partir das trocas entre crianças e as escravas: *Mães negras e mucamas, aliadas aos meninos, às meninas, às moças brancas das casas-grandes, criaram um português diverso do hirto e gramatical que os jesuítas tentaram ensinar aos meninos índios e semibrancos, alunos de seus colégios; do português reinol que os padres tiveram o sonho vão de conservar no Brasil* (2005: 415).⁴

A vida das crianças, restrita ao âmbito doméstico, eludiu a rigidez dos costumes portugueses corrigindo, desviando e criando modos de ser e sentir. Junto com suas amas negras, mães e companheiros, as crianças ajudaram a construir uma cultura doméstica que pôde traduzir demandas mais em consonância com a experiência dos Trópicos, afeita aos sen-

tidos e emoções que explodiam no agreste distante da civilizada Europa.⁵ Principalmente do ângulo da vida privada, as crianças foram recriadoras da cultura, e não apenas objetos do cuidado do adulto.

Comparativamente a seus pares contemporâneos, as crianças do Brasil colonial não eram consideradas um valor na vida social. Freyre observa que as mortes de crianças, frequentes nessa época, significavam *mais um anjinho no céu* do que a perda de um ente querido. Outro historiador, Fábio Ramos, ao examinar as condições da vinda de crianças para o Brasil nas embarcações portuguesas, relata o cruel destino de todas elas – fossem elas relativamente abastadas, ou filhas de famílias pobres, ou órfãs – cujas vidas eram as primeiras a serem descartadas. Diz ele:

Os miúdos dificilmente tinham prioridade de embarque em caso de naufrágio. Optava-se quase sempre por fazer subir no batel apenas os membros da nobreza, oficiais da embarcação e tudo e todos que pudessem ser úteis à sobrevivência em terra, deixando as crianças entregues à sua própria sorte. Um barril de água ou biscoito, segundo a ótica quinhentista tinha prioridade de embarque no batel sobre os pequenos não pertencentes à nobreza (Ramos, 1999: 41-2).

As vidas das crianças se tornavam descartáveis porque não possuíam qualquer comensurabilidade no desenvolvimento dos negócios e do comércio que se expandia em terra e em mar. Assim, a invisibilidade das crianças se inseria em um contexto amplo determinado pelas posições de origem: quanto mais a marca da nobreza estivesse presente, tanto mais a criança poderia ser preservada do trabalho e da prostituição que atingia a todos os outros, adultos e crianças em situação de desvantagem.

Apenas as crianças da elite não eram atingidas pelos maus-tratos e humilhações. A essas cabia alguma posição de prestígio e poder, resultado de sua posição de origem. Não são poucos os relatos dos grandes viajantes que estiveram no Brasil nos Oitocentos, que observaram como eram mimados os meninos e meninas, filhos da elite. Miriam Moreira Leite,

3 Vida familiar e vida privada superpunham-se no início da formação social brasileira. Como afirma Luiz Felipe de Alencastro, ... *como na Colônia, a vida privada brasileira confunde-se, no Império, com a vida familiar*. Ver Vida Privada e Ordem Privada no Império. Em L. F. de Alencastro (org.) *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, v. 3, 1997, p. 16.

4 Gilberto Freyre. *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo, Global, 2005, 50ª ed., p. 415. Mais tarde, na mesma veia, é José de Alencar que, engajado no projeto de construir uma língua brasileira diferente da lusitana, vai perguntar: *O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco, a nêspera?* (Em Prefácio a *Sonhos d'ouro*, citado em Mariza Veloso e Angélica Madeira, *Leituras Brasileiras – Itinerários no Pensamento Social e na Literatura*. São Paulo, Paz e Terra, 1999, p. 72).

5 Ainda que bastante escassa a literatura sobre o assunto, a obra de G. Freyre é fundamental, como o livro que foi citado, e também *Sobrados e Mucambos*, São Paulo, Global, 2003. A coleção História da Vida Privada no Brasil também traz artigos que abordam indiretamente a vida das crianças na Colônia e no Império. Ver por ex. Famílias e vida doméstica, de Leila Mezan Algranti, e Ritos da vida privada, de Mary del Priore, ambos publicados no primeiro volume, *História da Vida Privada no Brasil*, org. Laura de Mello e Souza, São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 1997, p. 83-154, e p. 275-330, respectivamente.

na antologia de textos de viajantes estrangeiros, descreve a condição das crianças dentro das famílias. Diz um senhor Lamberg, que esteve em viagem ao Brasil no final do século XIX:

O carinho dos pais pelos filhos, enquanto pequeno, chega a não ter limites, e é principalmente o pai quem se ocupa com eles, quando tem um minuto livre. Ama-os, até a fraqueza e, até certa idade, atura suas más-criações. Não há nada que mais o moleste do que ver alguém corrigir seu filho (Leite, 1984: 52).

Assim, o grande senhor de terras não poderia mesmo suportar a afronta de ver criticado seu filho, pois a reprimenda o atingia no seu narcisismo e na sua posição de autoridade absoluta sobre tudo e sobre todos. Um outro viajante, um inglês de nome de Edgcumbe, descreve: “O pai e a mãe no Brasil vivem com os filhos ao redor e estragam-nos até onde podem. Uma criança brasileira é pior que um mosquito hostil.”⁶ Em que pese o etnocentrismo dessas descrições, elas são interessantes como analisadoras de uma situação em que a estrutura de poder local produzia seus próprios dispositivos para garantir sua reprodução social. Assim, na interioridade da vida familiar, o mimo dedicado à criança marcava sua posição de ‘majestade’ frente a todos, inclusive os adultos escravos. Mary del Priore, no livro *História das Crianças no Brasil*, fornece outros indícios dessa situação. Ela pergunta:

Como fazer uma criança obedecer a um adulto, como queria a professora alemã que vai, na segunda metade do século XIX, às fazendas do vale do Paraíba, ensinar os filhos dos fazendeiros de café, quando esses distribuem ordens e gritos entre os seus escravos? E não são apenas as crianças brancas que possuem escravos. As mulatas ou negras forras, e seus pais que, integrados ao movimento de mobilidade social ocorrido em Minas Gerais, na primeira metade do século XVIII, tiveram eles também seus escravos. Muitas vezes, seus próprios parentes ou até meio irmãos! Na sociedade escravista, ao contrário do que supunha a professora alemã, a criança mandava e o adulto escravo obedecia (Priore, 1999: 12).

Na grande família colonial, fundada na estrutura patrimonial da propriedade rural, os lugares de cada um estavam dispostos hierarquicamente conforme sua importância, todos eles sob a figura do poderoso senhor dono das terras. Tal estrutura hierárquica fixava o lugar das crianças, bran-

⁶ Miriam Moreira Leite. Op. cit., p. 56.

cas e negras.⁷ Tanto umas como outras estavam subsumidas, de modo distinto, como elementos da reprodução social das posições do senhor e do escravo na ordem escravocrata. Diferentemente das crianças brancas das classes dominantes cujo destino lhes assegurava uma posição de acesso aos bens materiais e culturais, o destino das crianças negras esteve enredado no de seus pais, submetidos à escravidão e às condições de aviltamento que essa produziu. Ainda assim, o papel das crianças, brancas e negras, precisa ser enfatizado pela importância de ter impelido, no âmbito da privacidade das trocas familiares da ordem doméstica, o reordenamento de valores no contexto do mundo dos Trópicos.

Indistinta e sem visibilidade relevante no imaginário social, a infância teve que esperar o final do século XIX, e os processos iniciais de construção do Brasil moderno, para que pudesse surgir como uma representação coletiva imantando novas sensibilidades e orientações para o agir no espaço público.

II

Na consolidação de uma esfera pública no Brasil, a infância foi uma noção que se construiu na articulação das aspirações privadas com o imaginário mais amplo da cidadania moderna.

As grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira ao longo do século XIX, sustentadas por um novo ciclo de expansão econômica propiciado pela acumulação monetária trazida pelas vendas do café nos mercados internacionais, pautaram novas condições em torno da família. Essa se visibiliza como célula da nação moderna, e com isso, estruturam-se seus distintos elementos para cumprirem funções inéditas na nova ordem social.

⁷ Tomamos a família colonial – assentada no poderio do senhor de engenho – como uma estrutura familiar dominante, ainda que concordemos com Mariza Corrêa que essa não existiu sozinha, e nem “comandou do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira” (1994: 27). Mesmo reconhecendo a coexistência de várias formas de organização familiar durante o período colonial, principalmente alaistradas em outras regiões além do nordeste brasileiro, ressaltamos aqui o lugar da criança nessa estrutura. Poucos são os trabalhos de historiadores e cientistas sociais brasileiros que tratam, mesmo que de maneira superficial e passageira como o próprio Gilberto Freyre, da vida das crianças nos períodos anteriores da nossa história. Assim, com relação às outras formas de organização familiar ao longo do período colonial, de que fala Mariza Corrêa, parecem escassas as referências e descrições sobre as crianças no seio da vida familiar.

Assistiu-se nos Oitocentos a expansão de conglomerados urbanos ampliando o horizonte das trocas sociais para além dos limites das grandes propriedades rurais. Nas pequenas vilas e cidades estabelece-se, gradualmente, uma esfera de trocas sociais não regulada pelo poderio dos grandes proprietários rurais. A expansão urbana acompanha-se de novos ventos trazidos, eventualmente, pela ordem livre e a república, fatos que atingirão profundamente a sociedade rural e escravocrata, e com ela, a vida familiar. O “longo oitocentos”, como o caracteriza Regina Duarte (2009), vai ser o período marcado pelos dilemas que atravessaram a sociedade brasileira na busca de sua identidade nas fronteiras entre uma nação escravista e a república; entre a liberdade de ter escravos e a liberdade como direito; entre o “ser” português e o “ser” brasileiro, enfim, no que viria a consistir e dar consistência cultural, subjetiva e política à nação brasileira e a seus habitantes como brasileiros.

A presença dominante de escravos no Brasil colônia consistiu no elemento de mediação das trocas sociais entre crianças e adultos. Uma reestruturação das relações sociais no âmbito da vida privada teve lugar na ordem livre. Os cuidados dos pequenos não poderiam ficar mais relegados àquelas *mães pretas* que desincumbiam a função de meio ambiente acolhedor. Na Europa, desde o século XVIII, por influência de filósofos como J. J. Rousseau, e educadores como J. H. Pestalozzi e F. Fröbel, o modo de educar as crianças passa a ser objeto de questionamento. Yvonne Schütze (1988) ao investigar o tema na Alemanha, afirma que o número enorme de publicações médicas dirigidas às mães ao longo do século XVIII corresponde à ascensão da família burguesa quando *a independência dos mercados se conjugou à emancipação psicológica individual no seio das famílias*. (1988: 153) Para as mulheres, tal emancipação expressou-se como a condição psicológica individual de se assumirem *como mães* no cuidado da prole, colocando-as, portanto, na posição de autoridade e poder nas relações privadas, ao passo que ao homem se reservava o espaço público. O discurso médico focalizou os deveres maternos, o que representou a inserção das famílias dentro da nova ordem social regulada pelo poder central do Estado moderno.

No Brasil, a expansão urbana oitocentista prepara as condições que vão engendrar novas direções para a vida das famílias. Organizado por

Haddock Lobo em 1849, o censo (apud Alencastro, 1997),⁸ mostra a média de 9,8 habitantes por domicílio, assim como as péssimas condições do parto e puerpério que conduziam, em quase 50% dos casos, à mortalidade da criança ou da mãe, ou até das duas. Além disso, a febre amarela grassava, tornando-se endêmica a partir de 1850. Como diz Felipe Alencastro: *Ao longo do século XIX, quem dançava no Rio em fevereiro e março era a morte, a Grande Ceifeira*.

As novas condições urbanas propiciaram um terreno favorável para a difusão das ideias científicas sobre o cuidado da criança. De fato, a ordem urbana emergente para onde se deslocava paulatinamente o assento do poder político, fez do cientificismo o gestor de novas ordenações familiares. Em meados do século XIX, a Academia Imperial de Medicina vai organizar inúmeros debates sobre a mortalidade infantil no Rio de Janeiro resultando numa série de manuais sobre gravidez e parto. Traduções de obras estrangeiras também se tornaram frequentes, ensinando “a arte de procriar filhos saudáveis”⁹

A medicina higienista alavancou transformações nas relações familiares, prescrevendo novas funções para cada um de seus membros, e novos valores de convivência social. A criança que ficava entregue aos cuidados das escravas, de ora em diante, deve ser amamentada pela própria mãe. O aleitamento materno passa a ser difundido pelos médicos higienistas, influenciados pelos seus colegas europeus que preconizavam a nobreza na função de cuidar do próprio filho. A figura do médico, como um terceiro que regula as relações materno-infantis, introduz uma nova especialidade, a puericultura. A primeira revista de puericultura foi editada no Rio de Janeiro, em 1879, por Carlos Leite, intitulada *A Mãe de Família*. Foi Moncorvo Filho, no entanto, o grande propagador da puericultura, fundando em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, e em 1919, com outros higienistas, o Departamento da Criança no Brasil, que tem “por especial missão cuidar interessadamente

8 Luiz Felipe de Alencastro. Vida privada e ordem privada no Império. Em L. F. Alencastro (org.) *História da Vida Privada no Brasil- Império; a corte e a modernidade nacional*, v. 3, São Paulo: Cia das Letras, 1997, p. 67.

9 Como a do Dr Mayer, médico alemão, cujo livro *Felicidade do Amor*, publicado em 1871 dá conselhos a respeito da “*arte de procriar filhos bonitos, sadios e espirituosos e conselhos para as relações sexuais*” (apud. Alencastro, 1997, p. 73).

do problema da infância.”¹⁰ Ainda que houvesse controvérsias por parte da mentalidade higienista sobre o uso ou não das amas de leite, escravas ou não, essas controvérsias são parte das contradições que atingem uma sociedade repentinamente sacudida por novos dispositivos de poder que refundam os vínculos familiares e as ações solidárias da vida privada. A reciprocidade de trocas entre senhores e escravos, e entre mulheres, as crianças e seu senhor, se reconfigura na medida em que a estrutura de poder patriarcal é substituída pelo novo regime político centralizado e impessoal do Estado moderno.

As crianças tornaram-se um dos principais objetos de interesse da medicina científica que veio retificar e prover um novo desenho das relações no âmbito privado, antes moldadas pelo escravagismo e pelo espaço-tempo do latifúndio. Se antes as crianças estiveram invisibilizadas e indistintas no corpo patriarcal que só mostrava a cabeça – a do senhor, agora figuram no discurso médico como ícones da nova ordem urbana que deve ser regulada e higienizada nos corpos, nos costumes e na sexualidade. Ainda assim, como objeto de proteção e regulação social, permaneceram privatizadas no seio das famílias.

A medicina higienista anuncia uma nova ordem social onde o poder patriarcal se remodela sob a égide do Estado-nação. Neste processo, as crianças tornam-se elementos fundamentais para o redesenho do espaço privado. Na interpretação de Jurandir Freire Costa,

... a medicina higienista revogou a pretensão de que pais poderiam ser patrões e proprietários de seus filhos. A época em que todos se davam o direito de ser pais e patrões estava encerrada... Os direitos do Estado propugnavam pelos direitos dos filhos. A nova criança reclamava um casal que ao invés de comportar-se como proprietário, aceitasse, prioritariamente ser tutor. Tutor dos filhos cujo verdadeiro proprietário era a nação, o país (1979: 170).

Assim, as mulheres, e principalmente as crianças, puderam ensaiar novos protagonismos ao serem convocadas como atores em uma sociedade em que as posições na família estavam diretamente articuladas ao lugar social no âmbito da nação emergente. Às mulheres coube o papel de

¹⁰ Em Moncorvo Filho. *O Departamento da Criança, suas vantagens e seus fins*. Rio de Janeiro, 1919. Ver também Moncorvo Filho, *Higiene Infantil*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1917. Ainda, Moncorvo Filho. *História de Proteção à Infância no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro, Empresa Gráfica, 1926.

mediação entre a criança e o Estado: como nutriz e cuidadora da criança, segundo normas científicas, ela articulou os ideais de maternidade e feminilidade à ordem política. Às crianças coube o lugar de encarnar a promessa de um porvir melhor deslizando as relações materno-filiais em direção a seu significado político de cidadania. Crescer e assumir o lugar de adulto significou não apenas cumprir o destino individual herdado da espécie, mas, também, se tornou a obrigação moral de responder às interpelações da ordem social que naquele momento determina uma função específica para as crianças. Nelas se depositaram as esperanças do porvir, como também a possibilidade grandiosa do progresso e da evolução da sociedade. A esse respeito, é significativa a frase de Moncorvo Filho que diz: *O futuro, a grandeza, o poder, a prosperidade e a força das nações depende intrinsecamente do melhor estado de robustez física e intelectual de seus filhos*.¹¹

A aposta no progresso, como abertura a um futuro de crescimento ilimitado, foi a perspectiva alimentada na modernidade que deu uma direção clara a história e aos esforços humanos a partir do século XVIII. Segundo Reinhart Koselleck,

a opinião de que o progresso é geral e contínuo ao passo que o retrocesso, decadência ou degeneração só ocorre de forma parcial e passageira constitui uma ideia típica do século XVIII difundida desde então. ... De certo modo, é o progresso do progresso que supera qualquer retrocesso (2012: 104-5).

Já no século XIX o sujeito do progresso se converte em um agente universal, a própria humanidade, tangida por seu destino de crescimento contínuo e inexorável, para então, no século XX, o progresso se converter no sujeito de si mesmo. Segundo Koselleck, estar a favor do progresso, é estar a favor da história, da humanidade, do futuro. Por isso mesmo, a ciência se alia ao progresso como parceira desse. Designar o lugar da criança aliado ao sentido de progresso, como fez Moncorvo Filho, significou selar a importância da criança para que a história pudesse continuar aberta ao futuro e ao aperfeiçoamento infinito: o mesmo que acreditar na humanidade e seu potencial.

¹¹ Op. cit., 1917, p. 31. Ver também Germano Wittrock, que no seu *Guia das Mães*, afirma: *O futuro do Brasil de amanhã será construído com energia e saúde das crianças, orgulho das mães-honra da pátria*. Rio de Janeiro, 1927, p. 15.

O lugar da criança como “indivíduo ainda não pronto” demandou sua tutela especializada exercida, ao longo do século XX, pela figura da professora. Portanto, a escolarização obrigatória surge, ao longo da primeira metade do século XX no Brasil, como prática social que possibilitou o desenvolvimento das crianças compatível com as expectativas sociais de sucessão geracional na estrutura de posições sociais. Assim, crescer, aprender e se desenvolver tornaram-se respostas *naturalmente* esperadas da parte da geração mais nova. Elas realizavam os anseios familiares das classes burguesas, ao mesmo tempo em que cumpriam as demandas societárias imantadas pela modernidade e pelo progresso. Nesta perspectiva, analiso, em estudo anterior (Castro, 1988), como a função pública do magistério no Brasil teve o efeito de hibridizar os valores privados de cuidado e proteção da criança com a função pública de ensinar. Como professoras, as mulheres conjugaram a perspectiva de proteção e tutela da criança com o desempenho de uma ocupação remunerada e fora do lar permitindo um caminho do meio para as mulheres. Deste modo, elas puderam conjugar as identificações da vida privada e do lar com aquelas resultantes das demandas do novo lugar da mulher na estrutura formal de trabalho.

Em torno da infância convergiram os ideais relativos aos papéis sociais de pai, mãe e filho/a cujos desempenhos privados e domésticos se articulavam aos ideais de uma nação moderna.¹² Portanto, inserida na construção imaginária da pátria e da nação emergente que se quis consolidar, a infância costurou uma interface entre o privado e o público, entre os ideais de independência individual e o progresso da nação. A criança despontou – no papel social de filho/a – como aquela que dignifica a mãe como cuidadora, e o pai como provedor, tornando este núcleo fundador, a célula-mater da sociedade. Por meio da educação das crianças, os discursos de higienistas e de políticos potencializaram o investimento do cidadão comum na Pátria inspirados na ideia de progresso da nação. Deste modo, preparar a criança para se tornar o adulto no amanhã se tornou a missão precípua de todos

12 A ideia de amor à pátria, alimentada pelo Romantismo que, no Brasil foi absorvido na sua vertente francesa, rendeu bons resultados políticos no sentido de organização de uma sociedade nacional. Entendida como vínculo ao território e baseada numa concepção de natureza grandiosa e exuberante, ela também preconizou *os lugares e as funções ideais no âmbito da vida privada*. Ver Mariza Veloso e Angélica Madeira, *Leituras Brasileiras. Itinerários no Pensamento Social e na Literatura*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

os cidadãos imbuídos de suas responsabilidades mais amplas para com a nação, imantados pela nova ordem de solidariedade entre indivíduos no âmbito do Estado emergente.¹³

Esta representação diz do lugar ocupado pela infância no imaginário social do país que se quis construir. Neste sentido, refere-se, principalmente, à descrição de uma infância que se idealizou neste cenário, a partir de sua localização específica no seio das elites. Ela deixou de fora o destino e as práticas sociais que caracterizaram a vida das crianças pobres no Brasil, que, como república a partir de 1889, permaneceu profundamente marcada pelo legado da escravidão. Assim, as crianças pobres e negras não se incluíram, na prática, nos ideais forjados para as bem nascidas que poderiam contar com os aportes parentais e familiares de sustento econômico e proteção. Talvez porque, neste momento, o recém-criado estado brasileiro nasce sem qualquer visão de fato comprometida com a equidade universal dos seus cidadãos (Dagnino, 1994). Soma-se a isso, a perspectiva estatal que se desobrigou dos cuidados para com a infância, mantendo-a como objeto privado das famílias, instituição que deve protegê-la e educá-la. Para aquelas crianças desprovidas de aportes familiares só restava, portanto, a internação nas instituições filantrópicas de caridade ou o abandono.¹⁴

13 Cabe lembrar o clássico trabalho de José Murilo de Carvalho *Os Bestializados – o Rio de Janeiro e a República que não foi*, (São Paulo, Companhia das Letras, 1997) em que o autor analisa a emergência da ideia de pátria no início da República prenhe de aspectos afetivos e comunitários, e proposta, principalmente, pelos positivistas brasileiros. Segundo o autor, a “*pátria se baseia na família (pai), o amor à pátria é o prolongamento do amor materno (Comte queria que se falasse em mátria...)*. Por outro lado, a cidade não era mais do que o prolongamento da família, daí que patriotismo e civismo eram a mesma coisa” (p. 63). O autor lembra que, ainda que as ideias de pátria e cidadania tenham nascido juntas, a de cidadania, na sua versão liberal, se afasta da primeira por traduzir mais do que os aspectos afetivos e familiares, os aspectos racionais, instrumentais e individualistas.

14 Ao longo das constituições brasileiras as obrigações do Estado para com as crianças dizem respeito basicamente ao provimento da educação que aparece, desde a Constituição de 1934, como um direito a ser assegurado às novas gerações. No entanto, a obrigação estatal de prover educação às crianças aparece sempre coadjuvante à da família, como se essas obrigações, assumidas na família ou pelo Estado, fossem da mesma natureza e se apoiassem sobre a mesma base normativa e regulatória. Um exemplo notório de descompromisso com a infância, aliada à visão sectária e discriminatória, aparece na constituição do Estado Novo, que em seu artigo 129, afirma que somente à infância e à juventude a que faltarem os recursos familiares à educação, será dever da nação de assegurar o ensino. Assim, a infância na incipiente república brasileira aparece como obrigação precípua da família. O Estado brasileiro, ao se desonerar de tal incumbência, põe em relevo o aporte familiar como essencial à provisão à infância, e a “familiariza” (o termo utilizado por Qvortrup, 1993, é *familialization*), no sentido de as crianças se tornarem propriedades de seus pais, e/ou suas responsabilidades exclusivas.

Como mostram Lana Lima e Renato Venâncio (1991) desde o século XVII o abandono das crianças era comum preocupando as autoridades na colônia. Em 1738 funda-se, na Santa Casa da Misericórdia no Rio de Janeiro, a Roda dos Expostos que acolhia as crianças enjeitadas, fossem elas pobres, ou filhas de escravas separadas de sua mãe, quando essa era vendida como ama de leite. Segundo os autores, durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu cerca de 42.200 crianças, das quais, muito provavelmente segundo as estatísticas da época, 50% delas faleceram. O destino das crianças pobres, sem família, ou enjeitadas acaba sendo os asilos e rodas de expostos, vulneráveis a todo e qualquer tipo de exploração e crueldade dos adultos (Leite, 1991: 109). Na mesma veia, os trabalhos de Irma Rizzini (1993) e Irene Rizzini (1997) analisam como a infância pobre emerge como *preocupação e problema* nos meios jurídico e médico no início do século XX, uma vez que os deserdados sociais constituíam aproximadamente 70% da população urbana, dentre eles, as crianças. Expulsos do campo pelas novas relações de trabalho que se estabeleceram após a libertação dos escravos, sem instrução e sem qualquer aporte social ou econômico, os pobres vão ser alvo das políticas de normalização, controle e repressão. Com o início da república, a partir dos anos 20, a caridade praticada pelas associações religiosas cede lugar às políticas governamentais de controle sobre a infância pobre (Passetti, 1999) direcionadas a vigiar e controlar os abandonados e deserdados, e punir os eventuais ou potenciais infratores à ordem social no âmbito das instituições de internação.

O cenário em que se coloca a infância neste início do século XX no Brasil alude a ideais sociais que vão normatizar e regular a família nuclear burguesa, e a infância como valor na reprodução societária e familiar. Como se sabe, a expressão “ordem e progresso” enquistada na Bandeira Nacional conclama todos para a nova ordem social republicana a ser promovida nas cidades brasileiras, foco de tensões e conflitos onde o tumulto, a desordem, as multidões, a falta de habitação, e as epidemias grassavam no início do século XX. Foi principalmente no Rio de Janeiro, onde, afirma Wissenbach (1998), a turbulência social chegou a provocar reação política do presidente Campos Sales na direção de conter os conflitos que permearam a vida urbana carioca desde o final do século XIX.¹⁵

¹⁵ Ver Maria Stella Bresciani. A Cidade das Multidões, a cidade aterrorizada. Em R. M. Pechman (org.) *Olhares sobre a Cidade*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994, p. 9-42.

O que gostaria de ressaltar neste contexto é justamente a emergência da infância como a noção que imantou as vontades de ambas as gerações em direção ao futuro. Para o novo modelo de família, apoiado pelo ideal burguês, o progresso se torna um valor que produz uma reorientação cognitiva e afetiva na direção de investimentos que darão frutos ulteriormente. Assim, a educação dos filhos concretiza o redirecionamento do capital doméstico em relação a objetivos a serem alcançados no porvir. A família burguesa moderna assegura desse modo sua própria reprodução que, anteriormente, estava assentada na imobilidade da transmissão patrimonial. Agora, o ‘patrimônio’ deve ser construído pela educação – o *Bildung* – que congemma o presente ao futuro, o que se vive no agora ao que pode ser adquirido no porvir. A criança, enquanto indivíduo, se torna um vir-a-ser, e a infância, uma noção que imanta as vontades individuais, dos pais e dos filhos, em torno de um tempo-lugar a ser atingido no futuro: ao buscar sua autorrealização e construção de si pela educação, o indivíduo promove o progresso da sociedade e o desenvolvimento da nação.

A infância foi colocada na perspectiva do que ainda virá, assumindo justamente a função de sinalizar a distância entre o hoje e sua superação no amanhã pelo progresso. Entre o presente e o futuro, há um percurso a ser feito, uma espera a ser vivida, uma construção a ser empreendida. Construída como signo do lento movimento para a frente – o futuro não conhecido, mas não por isso temido na medida em que estava previsto na ordem administrada do progresso –, a infância foi depositária da crença na transformação do que está posto hoje e pode (deve) ser alterado no curso da evolução da sociedade. Crença que se traduz pela perspectiva de que os filhos podem superar os pais e alcançar níveis mais elevados de autorrealização.

Entre os pais e os filhos dos segmentos sociais favorecidos econômica e culturalmente estabeleceu-se, assim, uma distância separando-os em lugares distintos, mas que poderiam, e deveriam, ser revertidos na medida em que o filho superasse seu pai. O “filho doutor”, o “filho padre”, o “filho médico” anunciaram essa transmutação de lugares: os pais cederiam sua posição de superioridade àqueles que os haviam superado por seu saber e suas conquistas. Olhados com admiração e orgulho pelos próprios pais,

Também, Paulo César G. Marins. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. Em N. Sevcenko (org.). *História da Vida Privada no Brasil*, v. 3, São Paulo, Companhia das Letras, p. 131-214.

os “filhos doutores” reeditavam, por sua vez, a distância que tempos atrás os havia submetido às duras lições da autoridade frequentemente imposta com rigor e castigo.¹⁶

Embora posicionados com distância, pais e filhos estavam ligados por um tipo de reciprocidade geracional que orientava as ações tanto dos adultos como das crianças, caracterizando movimentos recíprocos e diferentes para cada um. Para as crianças esse movimento deveria consistir na identificação com o modo de ser adulto, pavimentando o caminho das aprendizagens culturalmente valorizadas e das aquisições cognitivas e sociais, de modo que elas pudessem se tornar no futuro o tal adulto que eram seus pais. A exemplaridade das posições adultas conduzia o fio das motivações das novas gerações. Para os adultos o movimento exigido pela troca geracional se dava pela condição de poderem estabelecer analogias com o que teriam vivido quando crianças, e desta forma, ao se identificarem com a posição dos iniciantes, poderiam imaginar o percurso que esses teriam que fazer para chegarem à adultidade. Ao refazer inversamente o percurso, os adultos deveriam se lembrar das dificuldades, equívocos e engodos que esse continha. Nessa troca criava-se um tempo existencial linear mas, até certo ponto reversível imaginariamente (Bosi, 1992), composto de movimentos para frente e para trás. A criança vivia o presente modelado pelo porvir por meio do exemplo e das expectativas que seus pais lhe transmitiam; para o adulto era possível retornar imaginariamente à infância por meio de recorrências ao que ele mesmo, ou outros, teriam vivido quando criança. Estabelecia-se, dessa forma, um pacto geracional baseado na identificação dos novos para com os mais velhos em que o presente se distendia em direção a um futuro mitificado como melhor. É neste sentido que Lajonquière destaca que, em tempos modernos, “a diferença criança/adulto virou objeto de máxima e singular tensão psíquica e social. Talvez como nunca antes na história.” (Lajonquière, 2002: 139). A criança foi colocada no lugar simbólico do desejo adulto de construção de um mundo melhor, movido pelos

16 A intenção aqui não é de passar uma imagem idealizada e isenta de conflitos das relações familiares. Graciliano Ramos, no seu livro de memórias, *Infância* (Rio de Janeiro, Record, 1995), conta os terrores que sofreu quando criança com seu pai e com seu avô. O primeiro, algo do conto “O cinturão”, é descrito como uma pessoa terrível, inabalável nas suas decisões e insensível à dor de outrem. O segundo, descrito no conto “Meu avô”, mostra rispidez, mas também bondade, *uma bondade singular, áspera, adstringente, manifesta na fala cavernosa e autoritária, no riso grosso e incômodo*” (p. 124).

ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. A infância detinha a chave de acesso a esse mundo.¹⁷

Mesmo que os filhos tivessem superado seus pais, era importante que a geração mais nova reconhecesse que a posição conquistada anteriormente era originária do legado recebido dos pais e da geração mais velha. O quê e onde se tinha conseguido chegar compunha, dentre outros elementos, a continuação de uma história familiar que se estendia para além do horizonte da própria biografia. Ou seja, a compreensão do lugar social de cada um estava entranhado da perspectiva geracional em que cada geração representava o elo de uma cadeia, e as realizações de cada um eram tributárias do esforço e do investimento daqueles que tinham vindo antes. Desta forma, a reciprocidade intergeracional ficava assegurada pelo sentimento de dever dos novos em relação à geração mais velha a qual, por sua vez, teria agido da mesma forma em relação a seus próprios pais. Sentir gratidão e dever aos pais e aos mestres significou reconhecer sua importância na tarefa de dar continuidade à construção da sociedade. A dívida geracional, portanto, atestava a origem, deslocada do presente, das realizações, como também dos constrangimentos, que emolduravam a vida de cada geração. Legados ruins ou bons transmitidos pelas gerações anteriores filiavam os indivíduos no processo histórico familiar.¹⁸ Assim, se os filhos superavam os pais, a realização pessoal de suas conquistas ganhava sentido na matriz de uma identidade familiar mais ampla fundida ao longo de décadas e que preparava o destino possível das novas gerações.

Gostaria de ressaltar que a criança como objeto de cuidados privados nos lares, de socialização nas escolas e de educação pelos adultos superpôs-se à infância como categoria social que circunscreveu a “causa pública” das famílias. Ter filhos e educá-los significou para a burguesia brasileira emergente a possibilidade de exercer, por controle remoto, algum impacto sobre a realidade social e política. A “causa da educação dos filhos” tornou-se

17 Leandro de Lajonquière afirma que, “a insatisfação pulsional, o mal-estar no discurso, outrora equacionado graças à referência a um passado vivido em companhia dos deuses, na modernidade, insuflou, ao contrário, a ideia de um futuro diferente *aqui mesmo na terra* (grifos meus). Op. cit., 2002: 138.

18 As lutas entre famílias, movidas pelas vinganças privadas, atestam aqui no Brasil e em outros lugares, a importância dos vínculos familiares. O estudo de L. A. Costa Pinto, *Lutas de famílias no Brasil*, mostra como os ódios, rixas e rivalidades eram assumidos de pai para filho garantindo a reprodução patrimonial e o poderio das grandes famílias.

a tarefa da mais alta importância para as famílias, suficientemente motivadora para que se entregassem de corpo e alma à atividade de amealhar recursos materiais e simbólicos para que seus filhos pudessem, não apenas gozar dos benefícios de uma boa educação, mas também, na melhor das hipóteses, superar os pais e suas condições econômicas e sociais. Deste modo, o espaço privado da vida familiar tornou-se o foco precípua de investimento psíquico. Ao se produzir como arena da realização individual e familiar, deveria ser protegido e resguardado.

Desta forma, impôs-se, paulatinamente, a *ideologia da sobreimportância da vida privada* em relação à vida coletiva da cidade e do país. Do recôndito do lar se abriu uma janela para a vida em sociedade: a educação das crianças passa a consistir na face privada do vínculo com a nação. Educar os filhos tornou-se a atividade privada que traduz o investimento no país e no seu futuro. Transpôs-se, assim, para o domínio doméstico o exercício das aspirações sobre o destino da nação, configuradas como ideais de realização pessoal e educação das novas gerações.

Para as famílias burguesas, a cidadania pôde ser desempenhada como uma atividade privada exercida no fiel cumprimento da educação dos filhos.

A organização da vida familiar obedeceu a regras a respeito do que o homem e a mulher deveriam fazer, cada um no seu “devido lugar”: as mulheres dentro de casa, como mães, esposas e senhoras do lar, e os homens, no mundo do trabalho, como provedores da esposa e da prole. Marina Maluf e Maria Lucia Mott (1998) caracterizam esta situação recorrendo à publicação “O lar feliz”, manual de economia doméstica publicado em 1916 que descreve o lar como um “pequeno Estado”, cujo ministro da Fazenda é o pai, cabendo à esposa os negócios do Interior; “pequeno Estado” voltado para si mesmo e que atribui ao “grande” Estado o dever de lhe garantir a privacidade e as condições necessárias para desenvolver sua vocação, em cujo âmbito se desenvolve a boa consciência de cumprimento de dever cívico por meio da educação da prole.

No entanto, o mundo do trabalho e o mundo do lar, complementares na sua função de garantir a sobrevivência, a realização individual e a educação da prole, afastaram os cidadãos comuns das intempéries das discussões e decisões sobre os destinos da sociedade. Ficaram a cargo dos “homens públicos” – políticos, gestores e governantes, as decisões sobre o que se quer, como coletividade, e para onde se vai, como sociedade. Ficou para

a família, ou principalmente a mulher, a educação dos filhos. As crianças, como cidadãos do futuro, representaram a mediação entre a causa privada da luta pela sobrevivência com a causa pública e nacional de contribuir para a sociedade do amanhã com uma prole educada, responsável e cidadã. Assim, legitimou-se o processo de privatização da causa pública afastando o cidadão das preocupações com o que se vive em comum. Sobretudo, erigiu-se para os homens e as mulheres da burguesia emergente no Brasil uma visão de mundo centrada na busca de seus interesses privados e descomprometida, sob a nobre salvaguarda de criar os filhos, com as dificuldades do viver coletivo e os encaminhamentos da vida pública.

Dana Villa (1992), ao se referir ao contexto dos países ocidentais de forma geral, seguindo a trilha deixada por Hannah Arendt, coloca que o sistema representativo acabou por erradicar a ação da esfera pública retraindo as energias humanas para a busca de fins privados ou sociais. O surgimento da esfera do social – ligada ao trabalho e à reprodução da vida – pôs em relevo este setor como representando a quintessência do viver. Para Villa, o resultado foi o esvaziamento da esfera pública e a despolitização do cidadão que se tornou essencialmente passivo frente a se incluir e participar das decisões da vida em comum. Ou, nas palavras de Freire Costa, a retração para a vida privada se tornou o “pecado de todos nós” onde o “meu salário, meu emprego, minha família, meu sexo, meu sentimento, *mon petit bonheur*, enfim, é o que importa” (1999: 96).

A sentimentalidade que se sedimentou em torno da criação dos filhos supervalorizou as trocas afetivas entre as gerações, porém, apenas entre as gerações ligadas pelo parentesco. Não se pode dizer que o “amor às crianças” de uma forma geral – *o amor a todas as crianças* – tenha resultado do superinvestimento da geração adulta na educação dos mais novos. Pelo contrário, os afetos e as emoções produzidos em torno da criança como um ser especial que necessita de cuidados não gerou, necessariamente, um apreço e uma valorização da infância, incluindo aquela infância desafortunada e pobre. É importante ressaltar que a condição de causa pública que a infância assumiu se limitou ao cultivo de sentimentalidades e deveres em relação à própria prole como contribuição das famílias ao desenvolvimento da nação. Neste sentido, essa causa se ateve às emoções advindas da educação dos próprios filhos desobrigando-se de cultivar, nas mentes burguesas, o apreço e a responsabilidade em relação ao cuidado da nova geração e a toda e qualquer criança.

A infância cumpriu papel importante na emergência do Brasil moderno ao se colocar como principal protagonista do novo laço que ungiu homens e mulheres adultos das novas elites do país ao Estado-nação. Cuidar da prole e cumprir a missão de educar os filhos se tornou a ideologia com que as gerações mais velhas encararam sua contribuição à coletividade. Embora a noção de “filho” possa até ter tido alguma amplitude para além do raio familiar em algum momento, ela foi se reduzindo paulatinamente ao seu sentido mais literal e concreto de parentesco, circunscrevendo de forma cada vez mais limitada e amesquinhada os interesses privados das famílias.

A proteção e o cuidado das crianças foi a causa que serviu tanto para encapsular as crianças no domínio doméstico, como para conter e apassivar os cidadãos frente a todas as outras turbulências de que é feita a vida em comum.

III

Em 2003, Jorge Furtado, cineasta brasileiro, lança o filme *O homem que copiava*, que permite trazer e avivar uma dimensão diferente das trocas geracionais no contemporâneo. A história conta a saga de quatro jovens, o protagonista André, de 19 anos, e seus amigos, Silvia, Maria Inês e Cardoso que vivem um cotidiano empobrecido em Porto Alegre e sonham ficar ricos para poder se livrar da vida desinteressante e monótona que levam. Os jovens têm uma relação estranha com seus respectivos pais, e com a geração dos mais velhos. Esses aparecem sempre envoltos numa nebulosa que mistura distanciamento afetivo e canalhice, figuras retratadas no filme sem densidade psicológica ou francamente denegridas: o patrão de André é o Seu Bolha; a mãe dele, cujo rosto só aparece ao final do filme, tem uma relação evanescente com o filho restrita ao ‘boa noite’ antes de dormir; finalmente, o pai de Silvia rouba seu dinheiro e a assedia sexualmente. O último acaba morrendo numa explosão planejada por Silvia e seus amigos. O filme gira em torno da questão de como arranjar dinheiro para se ter uma vida fácil e boa, a única saída frente ao cotidiano sem futuro. A não ser por uma tênue referência a um soneto de Shakespeare que empresta ao presente algum sentido de estranheza, nada existe além da inesgotável mercantilização, praticamente a única referência além do cru existir. Ela é

explicitada cinicamente pelo pai de Silvia que, sabendo que André tinha roubado uma boa grana, lhe diz que poderia arrumar uma “coisa” melhor que a própria filha. Não parece haver outras demandas aos jovens a não ser a da adesão à vida fácil promovida pelo consumo. Os adultos ficam esfumaçados como referências simbólicas do dever, da autoridade ou de quaisquer outros valores. Colapsam os referentes, tudo é varrido pelo simulacro, pela cópia da realidade cuja expressão mais acabada no filme se dá pelo fato de que André consegue um meio de copiar notas de dinheiro.

No filme de Furtado os adultos não se colocam como tutores dos jovens, como quem têm algo a lhes dizer e transmitir; por outro lado, os jovens estão referidos unicamente à externalidade que lhes é imposta pela vida de sucesso e consumo que os captura irremediavelmente. Não há embates entre as posições de adultos e de jovens. Quando há confrontos, o final leva à eliminação do outro. Silvia, por exemplo, planeja a explosão que mata o pai como a única saída para sair de casa e se livrar dele.

O filme nos leva a pensar sobre a natureza da troca geracional hoje, quando parecem desaparecer as diferenças e as distâncias entre os lugares ocupados pelos mais novos e pelos mais velhos. Se o poder do dinheiro inseriu todos no mesmo valão onde existe apenas o dinheiro como uma única moeda de troca, então, o percurso a ser feito não depende mais da troca geracional: ela não diz mais respeito à transmissão do que alguns acumularam antes do nascimento de outros, e por isso mesmo deveriam passar para os que chegaram mais tarde. Pelo contrário, estão todos na mesma disputa pelos mesmos bens, embora partindo de pontos distintos, mas se engalfinhando para chegarem o mais rápido possível ao apoteótico lugar que abriga apenas alguns, mas não todos. É o que acontece com os jovens heróis do filme, que, ao eliminarem o pai de Silvia, afirmam a impossibilidade simbólica de que todos usufruam, porque não há lugar para concorrentes, quanto menos houver, melhor.

Os objetos perfilam-se como materialidade descartável cujo único valor é a quantidade de dinheiro que neles se investiu ao comprá-los (o *chambre* que André compra para dar à mãe, a estátua do anjo Gabriel, o carro conversível, e assim por diante). Liquidaram-se quaisquer indícios de uma história na realidade objetal: como as coisas foram feitas, de onde vieram, porque se chamam assim. Tal realidade móvel e fugidia não obriga a

deciframentos para além da superfície, favorecendo um “estar no mundo” distraído e descomprometido, porque tudo é como é percebido.¹⁹

Os jovens parecem transitar em um presente que não deve nada ao passado; aliás, o presente pode se explicar por ele mesmo, ele requer uma única chave de compreensão que é a do enquadramento de toda realidade como mercadoria que vale em cifrões.

A distância que separa jovens e adultos parece encurtada, ou é até inexistente, uma vez que ambos partem do mesmo lugar se tornando *con*-correntes dos mesmos objetos e objetivos. Deste modo, revogam-se habilitações e esperas que tinham que ser cumpridas anteriormente pela geração dos mais novos, já que eram eles que deveriam percorrer, com a ajuda dos mais velhos, o lento e árduo processo de tornar o mundo uma morada humana, dando inteligibilidade à vida inanimada, às relações humanas e ao destino da convivência. Na cultura regulada pela mercadoria o enquadramento espaçotemporal entre as gerações não vai se reger pela distância de lugares geracionais que abrigavam obrigações e solidariedades distintas.

Tomando como emblemática a situação das novas gerações que o filme de Furtado nos sugere, a perspectiva do passado como uma dimensão alteritária do presente não se sustenta mais, tendo em vista a total imersão no presente, e o esvaziamento do sentido de historicidade. Historicidade entendida, não como uma representação do passado, ou do futuro, mas, antes de tudo, como percepção do presente como história, vivido com alguma distância e estranheza. Para as novas gerações a standardização e a homogeneização do mundo faz desaparecer os nichos de estranheza referentes a mundos diferentes e distantes.

Na posição de crítica à cultura contemporânea, Fredric Jameson afirma que o sentido de historicidade na cultura pós-moderna desapareceu, imersos que estamos num processo de perpétua mudança que impetra o esque-

¹⁹ O mundo dos jovens se apresenta literalmente fantasmagórico, porque tudo é absorvido como imagens rasas, divorciadas da história que as produziram. Susan Buck Morss chama de “fantasmagorias do presente” o modo de percepção do mundo objetual introduzido pela modernidade, que volatiliza e torna efêmera a presença da materialidade cujo sentido é obtido pela justaposição, ao acaso, dos fatos, sugerindo relações “misteriosas e místicas”. Neste sentido, a leitura da realidade fica restrita ao instante fugidio que encurta o tempo ao presente. Ver em Buck Morss, *O flâneur, o homem-sanduíche e a prostituta: a política do perambular. Espaço e Debate* 29, 1999, p. 9-31.

cimento e qualquer vinculação ao que já passou. Segundo Jameson, hoje habitamos a sincronia, não a diacronia, e no máximo, a historicidade que conseguimos reconstituir é aquela de um grande simulacro fotográfico, “uma miragem visual” que abole qualquer sentido de futuro, nos seduz e paralisa, enfraquecendo a ação. Na verdade, para Jameson, o futuro, hoje, só consegue ser invocado sob a forma de fantasias de catástrofes e cataclismos “*que vão de visões de ‘terrorismo’ no nível social a visões de câncer no nível pessoal*” (1996: 73). O presente se torna perpétuo porque lança para fora da nossa visão mundos outros e diferentes que já não interessam mais, e nem mais atizam a curiosidade.

O “presentismo” está ligado ao fim da história, ou a pós-história.²⁰ Significa, sobretudo, que o tempo presente não comporta heterogeneidades – econômicas e ideológicas, uma vez que foram liquidadas as grandes divisões entre mundos diferentes e o globo foi varrido pela era administrada do capitalismo global. Embora controversa, a tese do fim da história se apoia na suposta ausência de realidades econômicas que negativizem o processo titânico de globalização da economia capitalística e seus desdobramentos tecnológicos.

Se, antes, a troca geracional calibrava o esforço de ambas as gerações na direção de aproximar reciprocamente as distâncias, agora essas parecem bem menos perceptíveis. O *per-curso*, ou seja, correr por intermédio de, vem sendo substituído pelo *curso*, correr para chegar a, e tanto os mais velhos como os mais novos se impõem a caminhada em direção às benesses do desenvolvimento material e tecnológico. Virilio (1993) sinaliza a onipresença da velocidade que encurtou nossa capacidade de sustentar a espera, o investimento incerto e paciente, e a ação como preparação para um objetivo ulterior.

Quando os holofotes da mídia recaem sobre as crianças, frequentemente se recorre à representação de crianças “adultizadas”, e dissemina-se o pânico moral sobre o que fazer diante do desaparecimento da infância e da inocência, posto que as crianças, agora com ares precoces de adultos, parecem espelhar o próprio adulto, com seus desejos, sua fome de conforto

²⁰ Krishan Kumar. *Post-history: living at the end*. Em G. Browning, A. Halcli & F. Webster (eds.) *Understanding Contemporary Society. Theories of the Present*. Londres, Sage, 2000, p. 57-70. Ver também Perry Anderson. *The Ends of History. A Zone of Engagement*. Londres, Verso, 1992 p. 279-375.

e lazer e sua esperteza. Neste sentido, a vivência do presente parece obliterar qualquer alusão a um tempo outro e distinto já que, simplesmente, nada de diferente pode ser realmente esperado, tudo está contido nas formas de viver que conhecemos. O que se espera, e com o quê se conta, referem-se à administração científica e tecnológica dos problemas que enfrentamos, nada mais.²¹

A “infância adultizada” parece ser o sintoma de uma época em que as distâncias, logo, as diferenças entre as gerações, se tornaram menos nítidas em um cenário de crescente uniformidade. Não cabem afirmações moralizantes sobre essa infância, se ela é melhor ou pior, mas examinar os efeitos que resultam da convergência das posições de adulto e criança, que antes estavam bem mais definidas e separadas uma da outra. Assim, a “adultização da infância”, definição impressionista de que adultos e crianças estão cada vez mais parecidos, denota o esvaziamento do sentido da longa trajetória que um dia as crianças tiveram que percorrer para alcançar o lugar de adulto. Sem dúvida, o encurtamento da distância entre as gerações tem gerado inúmeros impasses. Resta saber como as atuais tensões, resultantes desses impasses, podem gerar um movimento de busca por parte das gerações no sentido de compreender o que se espera, e o que se deve esperar, das relações entre adultos e crianças no mundo de hoje.

Em 2004, Hirokazu Koreeda, cineasta japonês de 32 anos, lança o filme intitulado *Ninguém pode saber*. Recorro novamente às provocações de um filme para prosseguir a reflexão sobre a posição da infância na sociedade brasileira e a especificidade das relações entre gerações no contemporâneo. O filme conta a história de uma mulher com seus quatro filhos, todos de pais diferentes, que aluga um apartamento em Tóquio onde é proibido viver mais de três pessoas. Por isso, logo no início, o filme mostra a chegada da mãe ao apartamento com os filhos escondidos dentro das malas. Logo depois, ela abandona os filhos em busca de novas experiências amorosas e as crianças ficam à sua própria sorte. O herói é Akira, de 12 anos, que se vira para cuidar dos irmãos. Akira desempenha as funções parentais, aparentemente sem grandes aflições, mostrando-se como um adulto na tarefa

²¹ Theodor Adorno e Max Horkheimer, já há muito, anunciaram a uniformidade da cultura perpetrada pelo capital. No seu ensaio clássico, *A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas*, eles iniciam com sua frase ímpar: *Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança*. (Em T. Adorno e M. Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 113).

de cuidar dos menores. O filme traz inúmeras perspectivas de análise, e algumas delas enfatizam o abandono das crianças em um mar de adversidades. A interpretação de abandono não faz jus ao clima do filme, e moraliza as posições a partir de um referencial em que pais e filhos estariam posicionados a partir de uma determinada mutualidade ética. Muito mais radicalmente, creio que o filme dá pistas sobre a forma que assumiram as relações entre pais e filhos hoje, agora desatreladas do seu antigo referencial de normas. Isso é evocado sem saudosismo, nostalgia ou tristeza, ou seja, o clima do filme não inspira o lamento ou o choro que, por sua vez, poderiam expressar o trágico da nova situação entre as gerações.

No filme, as crianças ficam em casa a maior parte do tempo, até porque se forem vistas pelos adultos, podem ser inquiridas e denunciadas por estarem morando em maior número que o permitido no apartamento. Todas elas nunca foram à escola o que revela a dispensa do percurso, assim como a ausência do movimento dos mais novos em relação a um outro tempo para além do presente. Os poucos adultos que aparecem no filme – o pai de uma das crianças, a própria mãe – parecem completamente imersos nas suas vidas comezinhas e sem perspectivas, inexpugnáveis às provocações fantasmáticas que as crianças possam lhes evocar, limitados a comer, dormir e fornicar. As crianças, por sua vez, parecem sobreviver como estilhaços da sociedade pós-industrial, empanturrando-se de *take away food*, hipersocializadas²² e submetidas ao enquadramento do tempo e do lugar, numa escravidão quase voluntária às determinações do ‘estabelecido’. A diferenciação entre ser adulto e ser criança parece ter se tornado irrelevante, já que adultos, de um lado, e as crianças, de outro, não parecem estar referidos um ao outro como antes. Suas posições geracionais, agora libertas de deveres recíprocos, existem em função delas mesmas pondo em questão o próprio conceito de geração como continuidade que exalaria uma gramática de relações específicas entre adultos e crianças.

O filme nos sensibiliza para este novo cenário em que a geração mais velha não seria mediadora de projeções fantasmáticas para os itinerários biográficos dos mais novos. Por outro lado, os mais novos não parecem mais depositários do desejo adulto de transformação do porvir e de alguma utopia que o perspective. Os percursos das duas gerações não estão mais

²² A noção de “hipersocialização” vem, originalmente, de Dennis Wrong (1961), e mais recentemente, retomada no contexto da infância por Don Edgar (1993).

definidos em termos de “antes” e “depois”, nem de ultrapassagens de um momento-lugar geracional ao outro. Neste sentido, as distâncias se encurtaram fazendo com que adultos e crianças tenham se tornado parecidos: as crianças adultizadas e os adultos infantilizados.²³

De que modo este filme metaforiza as relações intergeracionais no contemporâneo? No contexto atual, tendemos a postular a falência das referências simbólicas (Mitscherlich, 1969; Mayer, 2001; Costa, 2000), mas não se pode esquecer que há muito se aponta sua ausência como precursora da desmotivação e falta de sentido que os mais novos experimentam. Lembrem-nos tanto Norbert Elias,²⁴ a propósito da Alemanha antes da 2ª Grande Guerra, como Peter Gay,²⁵ no seu estudo sobre a República de Weimar, como as novas gerações se sentiram perdidas e sem perspectivas frente ao desmoronamento ético-político-institucional da Alemanha. Frente à falência dos modelos simbólicos, acabaram por canalizar sua revolta em torno de alianças com figuras salvacionistas que iniciaram a história de horror que todos conhecemos.

Na relação entre adultos e jovens hoje a ciência e a técnica substituíram a *experiência*. A *experiência*, noção que pode ser entendida como a *acumulação do humano*²⁶ não possibilita mais a mediação intergeracional. Agamben evoca a esse respeito Francis Bacon o qual definia a experiência como uma “vassoura desmantelada”, “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa”.²⁷ A ciência moderna nasce da desconfiança sem precedentes em relação à

23 Infantilização é um termo que tem sido utilizado em várias acepções, algumas vezes, desqualificando o ‘infantil’ da infância. Barber (2008) recentemente utilizou o termo referindo-se ao processo impetrado por uma cultura de consumo paternalista que faz com os adultos assumam comportamentos imediatistas, impulsivos e dogmáticos. Garber (2011) utiliza o termo para indicar situações onde os pais desejam se sentir necessários e importantes para os filhos o que inibiria outros comportamentos como os de poder vê-los como pessoas diferentes deles, com defeitos e qualidades. Birman (2006) também se refere à infantilização da juventude para dizer de sua fragilização psíquica e de seu desamparo no contemporâneo. Utilizo o termo aqui para indicar uma convergência de posições subjetivas do adulto e da criança onde a distância geracional que antes estabelecia formas de contato e interação foi encurtada ou suprimida.

24 Norbert Elias. Civilization and violence: on the State monopoly of physical violence and its infringements. *Telos* 54, 1983, special issue, p. 134-154.

25 Peter Gay. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

26 Rilke identifica a experiência com aquilo que possibilita tornar conhecíveis e experimentáveis as próprias coisas (apud Giorgio Agamben. *História e infância: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2005).

27 Op. cit. p. 25.

experiência, que é implodida para dar lugar às certezas obtidas pelos instrumentos e pelos números. “A experiência é incompatível com a certeza,” afirma Agamben, “é uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade. Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica.”²⁸ O sequestro da experiência pela ciência significou que perdeu força simbólica o lugar das gerações mais velhas na transmissão geracional viabilizada através das identificações dos mais novos com os mais velhos. Assim, o passado se coagulava como parte da história pessoal dos mais novos alargando as referências do presente a um passado vivo. A ciência e o aparelhamento técnico da sociedade deslocaram para fora do eixo geracional a verdade da transmissão fazendo dos mais velhos meros representantes e personagens de um saber do qual eles já não são mais nem autores nem detentores.

Outros elementos parecem ter se agregado ao cenário contemporâneo reforçando a tese do arrefecimento dos modelos simbólicos que as gerações mais velhas representaram durante a modernidade.

Para ambas as gerações, as certezas que o conhecimento científico pode prover, perturbam o sentido de ascendência e de descendência liberando-o da *experiência* para ser regulado por uma outra economia de trocas. Essa é atravessada por novos contingenciamentos permitidos pela expansão tecnológica produzindo uma “cultura desafiada”, para usar a expressão de Irene Théry,²⁹ em que o passado parece não ter deixado nenhuma herança.

Nos dois filmes a que aludi, não parece haver alguma herança a ser transmitida pelas gerações mais velhas. Em ambos, o que os adultos viveram e o que aprenderam pouco serve para modelar as aspirações das novas gerações que vivem seu cotidiano sem nenhuma espessura existencial. As crianças e os jovens esperam e sonham tão somente com aquilo que o “sistema” pode lhes oferecer, justamente, os bens materiais que podem ser ostentados como marcas de distinção. Vale a pena invocar aqui o conceito marcusiano de dessublimação repressiva (Marcuse, 1969; 1954), que circunscreve uma nova economia de investimento psíquico em que a satisfação se torna mais imediata e apoiada na expansão da realidade material. O processo de mercantilização oferece formas de gratificação que demandam menor adiamento do momento de satisfação e, frequentemente, menos

28 Op. cit. p. 26

29 Irène Théry. *L'Homme Desaffilié*. *Esprit*, 1996, p. 50-54

trabalho psíquico, uma vez que basta ter o dinheiro para que os bens cheguem às mãos de qualquer um.

Certamente, o dinheiro não deixou de significar esforço e trabalho, representando o lastro concreto da riqueza gerada por meio do suor humano; mas o filme de Furtado mostra exatamente o esvaecimento deste significado que faz com que o dinheiro se reduza a um simulacro, uma cópia falsa obtida por meio da máquina de xerocar (André é o jovem que descobre no filme uma maneira quase “segura” de copiar dinheiro na máquina). Assim, o dinheiro se torna algo que pode ser obtido sem referência a qualquer esforço ou trabalho, ele já não representa mais o dispositivo de troca de riquezas entre as pessoas, mas apenas o fetiche por meio do qual qualquer riqueza pode ser alcançada. Tais formas dessublimadas de satisfação exigem, em contrapartida, a submissão voluntária: o que o sistema oferece é o que está aí para ser usufruído. O que existe é o que é. O que existe é o que serve para ser desejado e sonhado. Desta forma, harmonizam-se as aspirações pessoais e os fins sociais. Na economia de trocas da sociedade industrial tecnológica, não há lugar, segundo Marcuse, para a recusa e o protesto. Produz-se uma ‘consciência feliz’, submetida às exigências da realidade da qual se depende para se locupletar e ser feliz. Marcuse já nos advertia na década de 1960 para os perigos de uma fácil colusão ao sistema – ser feliz ao preço de abdicar da liberdade de poder recusar.

Em um estudo que fizemos em vinte comunidades pobres do Rio de Janeiro (Castro, Correa e Cols., 2005), com cerca de quase 2000 jovens, as figuras midiáticas – jogadores de futebol e artistas – foram citadas como dignas de admiração com quem os jovens mais gostariam de se parecer. A utilização psíquica dessas figuras sugere que elas são apropriadas como referências de sucesso e felicidade, apesar de não fornecerem quaisquer subsídios em termos de ações para que os jovens possam traçar seus próprios itinerários de vida, tomando-as como exemplos. Além do mais, elas se tornam boas e dignas de louvor simplesmente porque aparecem na mídia. Como afirma Kehl, estabelece-se uma lógica segundo a qual tudo o que aparece na mídia é bom, e o que é bom aparece (2004: 49). Por outro lado, é a figura da mãe que é citada pelos jovens deste estudo como a figura de admiração por *sua ação*: pela batalha que ela faz no dia a dia e que permite a sobrevivência. No entanto, a figura da mãe, apesar de fornecer subsídios para a ação cotidiana, permanece apenas como um “resto” de reserva

identificatória por não dar conta satisfatoriamente da demanda dos jovens de inclusão bem-sucedida mediada pelos signos de riqueza e consumo. São as referências midiáticas que são escolhidas como aquelas com quem os jovens querem se parecer, pois imaginariamente pertencem ao grupo dos que se deram bem, e é com quem eles que os jovens desejam se alinhar.

O que vemos hoje, nas trocas reguladas pela cultura de consumo, é que cada geração corre em busca da própria felicidade, menos propensa aos investimentos incertos de se construir um destino comum em que ambas estejam incluídas. A felicidade alcançada de forma menos penosa (aparentemente) faz largar de lado o embate das diferenças – diferenças geracionais – cujos sentidos precisam ser reconstruídos a cada momento histórico. No contraste entre o que já se viveu e o que se vive, o passado pode ser revisto a partir das aflições que o contemporâneo coloca.

IV

Ao que tudo indica a reciprocidade do pacto geracional foi desarticulada, engendrando a demanda de se inventar outras formas de solidariedade entre as gerações.

Se antes, o ‘amor à pátria’ constituía a senha por meio da qual pais e filhos se uniam em torno de uma perspectiva de futuro, de um destino comum e de uma causa pública, quais são as chances, hoje, de uma solidariedade intergeracional e, por meio dela, um “cuidado com o mundo”?³⁰ Se antes, a passagem do privado ao público se cumpria para a criança por meio do dever de estudar para ocupar o lugar ulterior de cidadão, como, diante das “obrigações de se divertir e consumir”, se viabilizam hoje, para as novas gerações, a assunção ao espaço público da convivência, à visão de que somos e existimos no seio de um coletivo em relação ao qual também advêm deveres? Se antes, a vinculação solidária pregada pelo ideário republicano reportava como semelhantes todos aqueles nascidos no território da mesma nação circunscrevendo obrigações a esses irmãos conter-

³⁰ “Cuidado com o mundo”, expressão de Hannah Arendt, que significa criar, pela ação e pela palavra, um lugar de convivência entre homens e mulheres resgatando-o do deserto que ele pode vir a se tornar. Ver a discussão feita por S. Courtine-Denamy, *O cuidado com o mundo – Diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos* (2004).

râneos, que ideais e valores viabilizam a convivência respeitosa e fraterna das crianças no mundo globalizado com *todos os diferentes*?³¹

Essas perguntas levantam problemas sobre a implicação das gerações mais novas com o destino comum, quando a adesão às causas públicas e o envolvimento com as questões coletivas perderam a interface que possuíam com a vida privada. Desarticularam-se os liames entre o que se assumia como público e o que se realizava no domínio do privado em nome de uma causa pública. Assim se colocava, por exemplo, a vida e a educação das crianças, aspectos privatizados no âmbito da família e da escola ao longo da modernidade, mas relacionados com a causa pública da formação do cidadão adulto habilitado para conviver na sociedade.³²

No passado recente a educação dos filhos consistiu na missão por meio da qual homens, mulheres e crianças puderam entrelaçar papéis privados e a causa pública. Preparar a criança para assumir seu papel como futuro cidadão, e, do ponto de vista da criança, se capacitar para as obrigações ulteriores, consistiu na solução de compromisso que delimitava o exercício da cidadania de “homens e mulheres de bem” ao âmbito privado, ainda que esse moldasse do seu interior a reprodução societária. Nesse sentido, homens, mulheres e crianças mantinham o vínculo com o social mais amplo uma vez que desempenhavam, de fato, *papéis sociais*, mesmo que na intimidade do lar. A trajetória das crianças perfazia uma continuidade espaçotemporal – de casa para a escola, da escola para o trabalho, que dispunha sobre essa interpenetração entre o mundo privado e o público. Nestes pelos menos 100 anos de lá para cá, muita coisa mudou.

31 Ver também Jacques Derrida. *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Londres, Routledge, trad. para o inglês de Mark Dooley e Michael Douglas, 2001.

32 A vida das crianças foi considerada um aspecto relacionado à reprodução e à necessidade (de conservação da espécie), portanto, pertencente ao âmbito do privado dentro de uma visão dicotômica e tradicional de divisão entre público e privado. A noção aristotélica de que o privado era o domínio da necessidade e da sujeição aos ditames da natureza e da reprodução condicionou uma concepção estática e essencialista do espaço privado. Recentemente com as contribuições do pensamento liberal, J. S. Mill e R. Rorty, o “privado” passou a adquirir a conotação de liberdade, no sentido de ausência de constrangimento do Estado e do outro (ver Roessler, 2006). No entanto, exacerbação da noção de liberdade individual, como direito do indivíduo à privacidade e autonomia, tem favorecido uma crescente expansão do domínio privado em relação ao público, ou, como coloca Newton Bignotto (2002), a regulação da convivência pública a partir de valores da vida privada, como por exemplo, a importância da satisfação dos desejos individuais em detrimento de valores e causas comuns a todos.

O mundo em que vivemos coloca desafios específicos. As fronteiras que definiam autonomias nacionais se diluíram e se diluem a cada dia em função dos processos globalizados de formação de redes financeiras, logísticas, de informação e telemáticas em um nível que dificilmente podemos imaginar e cartografar. A complexificação do cenário social produz dificuldades em termos de localização pessoal, acarretando dificuldades enormes para o posicionamento individual e coletivo no espaço nacional e global. Maurice Halbwachs, na sua obra *A memória coletiva*, publicada em 1950, já afirmava naquele momento que a abrangência da memória coletiva nas sociedades modernas viria a ser substituída, muito provavelmente, por uma multiplicidade de memórias anômicas, dispersas e fragmentadas. Halbwachs queria dizer que o sentido de passado deixaria de ser algo que pode ser compartilhado entre muitos, para se tornar cada vez mais pontual e local; assim, a evocação de referências comuns, as bases comuns do que é bom e importante, tornam-se crescentemente relativizadas.

Não apenas as solidariedades intergeracionais se mostram em dissonância com os novos tempos, como também as solidariedades com os iguais-diferentes do mundo público. Hoje o movimento de vinculação social mais ampla se submete à demanda precípua de inclusão pela via do consumo. Para isso os indivíduos têm que se situar o mais próximo possível da realidade de gratificação operada pelos bens do consumo, o que faz lembrar novamente Marcuse, para quem o indivíduo contemporâneo evita tomar distância da realidade, já que sua satisfação dela depende. Daí a impossibilidade de recusar tal realidade.³³ Por outro lado, os traços de uma modernidade ainda permanecem nas instituições que cuidam da criança, como é a escola. Aí ainda vigem o cultivo às regras e à disciplina, e as relações hierárquicas assinalam qual é o lugar que a criança deve ocupar, bem diferente do dos adultos. No entanto, é importante se interrogar se será possível, apenas pela internalização dos deveres e normas e o cultivo à obediência e a submissão incontestável à lei e à autoridade do adulto, conseguir a anuência e a adesão das crianças para os fins coletivos.

33 Nesta veia, Jorge Coelho Soares, comentando a obra de Marcuse, afirma: “No reinado da ‘consciência feliz’, o real continua sendo considerado como racional desde que se encarregue de suprir as necessidades criadas por ele, mesmo visando a sua própria manutenção, retroalimentando desejos e carências artificialmente produzidos, refletindo um conformismo que é uma das mais perversas facetas da racionalidade tecnológica, traduzida ai em comportamentos sociais” (p. 132).

O apelo à racionalidade como base para a vigência das regras de convivência e fraternidade não parecem suficientes para assegurar a possibilidade da democracia.³⁴ Falta reinventar as disposições afetivas e valorativas de por quê se quer conviver e estar junto.

Nesta linha, importa pensar sobre a educação das crianças. Esse é o território que pode delinear sentidos para a existência que vão além do processo privatizante que circunscreveu a concepção de coletivo ao horizonte minimalista de conhecidos, familiares e amigos. No Brasil, o sistema educacional aprofunda desigualdades sociais, tanto por separar aqueles que podem pagar dos que não podem em escolas privadas e públicas, como de fornecer uma péssima qualidade de educação pública aos mais pobres. Deste modo, a escola pública brasileira não alcança a capilaridade para funcionar como o dispositivo de cultivo dos ideais e valores de convivência justa e igualitária em todas as classes sociais. Portanto, desde pequeno se torce o pepino aqui no Brasil, na direção de que “uns são mais iguais do que outros”. Ao se separar as crianças em escolas distintas de acordo com suas possibilidades financeiras, o sistema educacional no país aprofunda as iniquidades, e naturaliza a preservação de privilégios e benesses de uns em detrimento da marginalização educacional e cultural da maioria, já que não se criam possibilidades para que as crianças construam sentidos de reciprocidade e solidariedade entre elas, ao se haver com suas diferenças culturais, sociais e econômicas.

A demanda de inclusão ativa os recursos e as limitações do contexto social específico em que a infância se encontra. No Brasil essa demanda se delinea recortada pela grande divisão social já presente desde muito na sociedade, onde alguns estão desde sempre incluídos, e muitos excluídos. Em vários estudos que vimos realizando, temos verificado que uma das figuras de alteridade mais negativizadas é a do *pobre*.³⁵ Do lado de crianças e jovens bem nascidos ela é execrada e projetada para fora, como uma alteridade radical da qual se quer distância; do lado dos que estão em desvantagem, essa figura é vista como *aquele que não tem valor*, gerando distância e ressentimento em relação àqueles de quem surge o preconceito.

³⁴ Ver a este propósito, *Quatro autores em busca do Brasil, entrevistas a Geraldo Couto*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

³⁵ Lucia Rabello de Castro (org.). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro, 7Letras/Faperj, 2001.

Assim, a demanda de inclusão produz afiliações imaginárias segundo esse divisor que põe em lados opostos o grupo dos que podem efetivamente conseguir uma maior proximidade aos bens, e outros que, por conta das inúmeras adversidades e obstáculos, dificilmente superarão a distância que os separa da sociedade de consumo.

As transformações dos últimos cem anos abalaram as formas de inclusão e pertencimento de crianças delineando novas inserções da infância nas famílias, na cidade e no globo. A começar pela sua inclusão no mercado consumidor como novo ator do consumo (Castro, 1998), as crianças são instadas a crer que a felicidade lhes está garantida a partir de uma materialidade que não precisa ser nem recriada, nem recusada – nem o sofrimento da criação, nem a dor da recusa. A contrapartida é a submissão das crianças à realidade posta, ao que já existe, impondo uma atrofia à subjetividade infantil no sentido de desfavorecer a criação de novos objetos de investimento psíquico, ou novos objetos para os circuitos pulsionais, como diria Birman (1997). A demanda de consumir não expande a economia objetal, pelo contrário, retrai os investimentos para o eu (Garcia, 1998; Falk, 1994). Ao se ter a ilusão de habitar um mundo familiar e gratificante, se demanda cada vez mais a ilusão de imaginá-lo dócil e facilmente alcançável.

Com isso o mundo se reduz à sua condição de objeto de gozo e entretenimento que desperta a concorrência entre todos. Ao longo desta disputa, uns ficarão excluídos e sofrerão o demérito de não poderem (ou, não “merecerem”) desfrutar das riquezas e bens.

v

Em 2011 Hirokazu Koreeda volta às telas com o filme *O que mais desejo* que dá seguimento à sua reflexão sobre a infância e as relações das crianças com os adultos. No entanto, diferentemente do filme *Ninguém pode saber*, que analisei antes, *O que mais desejo* anuncia um reencontro possível entre as gerações e, portanto, o movimento de busca de uma reciprocidade geracional em meio às enormes transformações do mundo contemporâneo.

O filme retrata, sob a ótica de Koichi, o filho mais velho, as relações de uma família cujos pais e filhos foram separados pelo divórcio, e vivem cada um em cidades diferentes na ilha Kyushu no Japão. Koichi vive com sua mãe e seus avós maternos, e Ryu, o filho mais novo, vive com seu pai,

músico, em outra cidade. O filme trata do movimento que o desejo instaura, e que vai transformando sorradeira e insidiosamente a vida das pessoas, dando lugar, simultaneamente, à transformação do próprio desejo. Por isso a narrativa do filme é lenta, focada nos detalhes e em simbolismos sutis, como costuma ser frequente na filmografia japonesa.

É Koichi que protagoniza o movimento de buscar a realização do que mais deseja: a reunião da sua família. Algo que parece distante e quase impossível na medida em que nem o próprio irmão que mora com o pai, nem a mãe, e nem o pai parecem se importar muito com a separação da família. Se a realização desse desejo parece remota, parece que apenas uma fatalidade do destino, algo como um milagre, pode fazer acontecer o que parece impossível.

Ao ouvir de um colega na escola que os desejos podem ser realizados se forem evocados no ponto de intersecção de dois trens, e sabendo que a linha de trem bala vai chegar na ilha, Koichi decide se lançar à aventura de ir até o ponto de cruzamento dos trens para evocar ali o desejo de reunir a família. Koichi imagina que o vulcão Sakurajima – que ele avista pela janela do quarto inundando-o de cinzas todos os dias – pode ser seu aliado na realização do desejo de reunir novamente a família. A intensa energia que se produz no ponto de cruzamento dos trens parece dar concretude à intensidade do desejo de Koichi que precisa convencer o irmão de acompanhá-lo nesta aventura compartilhando do mesmo desejo de unir a família. Além disso, acreditar na concretização do desejo demanda o respaldo que os amigos podem dar, *acreditando também* que seus próprios desejos possam ser realizados. Portanto, a ida ao ponto de cruzamento dos trens implica que Koichi convença o irmão e os amigos de compartilhar a aventura, que só tem sentido se for empreendida como um projeto coletivo. Ir ao ponto de cruzamento dos trens significa apostar na mudança do que está posto, na transformação da realidade.

O filme narra como as crianças – Koichi, seu irmão e os amigos e amigas de ambos – vão encontrando meios de chegar ao lugar da evocação do desejo, e como cada um vai construindo o que deseja desejar. Neste processo, o filme não retrata uma infância infantilizada, mas também não uma adultizada. Ryu, o irmão de Koichi, por exemplo, foi quem decidiu morar com o pai, que é músico. Quando da insistência do irmão frente à sua dúvida de embarcar na viagem de realização do desejo, e de não desejar, tal

como ele, ver a família reunida, Ryu contesta dizendo que eles estão ligados por “um fio que não dá para ver”. Mostra com isso que seu afeto pelo irmão não passa necessariamente por fazer o que ele pede ou quer, mas é algo que os captura para além de qualquer realidade visível, seja estando juntos ou não. Saber cuidar de si e do outro não são atributos apenas dos adultos: Ryu lembra o pai antes de ir para a escola, compra a sua própria comida, cultiva tomates no jardim, pendura no varal sua roupa para secar. Quando decide viajar para se encontrar com o irmão no cruzamento dos trens, convence o pai a lhe dar metade do subsídio estatal de “suporte à criança”. Na conversa com o pai Ryu não se coloca em posição inferior, e nem tiraniza o pai a partir do que quer. Parece haver uma confiança entre pai e filho possibilitada pela troca mútua da conversa e da palavra.

Do outro lado, Koichi planeja estrategicamente toda a viagem: os gastos, a rota, a maneira de burlar o controle da escola para saírem mais cedo, além de costurar uma aliança com o avô para poder dormir fora de casa sem causar preocupação à família. É com esse avô que mantém uma relação que, no filme, contempla o encontro entre o novo e o antigo, a novidade e a tradição. Koichi é chamado para provar e opinar sobre o bolo tradicional cuja nova receita o avô está testando em função da invasão de comidas modernas. É um pedaço deste bolo que, na hora da viagem, leva para o irmão, incluindo-o simbolicamente na tessitura invisível das relações que estão longe, tanto no tempo (a tradição) como no espaço (o avô). Koichi observa de longe, com aflição, a tristeza e a saudade da mãe em relação ao filho mais novo que vive com o pai. Ao mesmo tempo, se lembra também que a família não vivia bem. Em uma conversa com o pai por telefone, esse lhe diz que quer que ele cresça para se importar com *mais coisas que a própria vida*. Koichi pergunta ao pai que coisas seriam essas, ao quê o pai responde: *com o mundo*.

Além de Koichi e seu irmão, o filme traz as angústias das amigas de Ryu com os estudos e com o que querem fazer. Uma quer ser atriz mas se mira na mãe cujos sonhos foram podados e hoje é dona de um bar. A outra reclama da “educação com pressão” que não a deixa com disponibilidade para pintar.

O retrato da infância trazido por Koreeda neste último filme nada tem a ver com as crianças de *Ninguém pode saber*, em que, despojadas de qualquer enlace com os adultos, o passado ou a memória, são crianças cujo

desejo não as leva mais longe que o dia a dia comezinho e sem perspectiva. Koreeda parece resgatar o potencial de transformação não apenas da infância, mas das relações intergeracionais. Se antes elas estavam moldadas pela indiferença mútua, agora se anuncia a busca de um encontro possível que a palavra pode fecundar.

Koichi deseja que o vulcão exploda pois essa parece ser a única maneira de a mãe voltar a viver com o pai e o irmão na mesma cidade, os quatro juntos novamente. É com o desenho do vulcão explodindo que vai ao ponto de interseção dos trens se fiando que o milagre possa acontecer. Junto com ele estão o irmão e os amigos e amigas, todos *co-movidos* pelo poder de transformação dos seus desejos. Só que nem Koichi, nem o espectador desconfiam das artimanhas do desejo. Ao subirem a montanha para ver o encontro dos trens, e já, então, lá em cima, à medida que os trens se cruzam, as crianças gritam com todas as forças dos seus pulmões o que mais desejam. É uma cena emocionante do filme quando o espectador se sente inundado *pela intensidade de todos aqueles desejos*. Para surpresa, neste momento, Koichi permanece mudo. Uma lenta e imperceptível transformação aconteceu, e o que estava tão, tão planejado e certo como o seu desejo parece ter se esvaído. Mais tarde, porém, ao se despedir do irmão no momento em que cada um vai tomar o trem para sua cidade, fala para ele que tinha desistido do seu desejo, *porque iria preferir o mundo em vez da sua família*.

Assim, Koichi se aproxima simbolicamente de seu pai que estava longe identificando-se com o que esse lhe tinha dito: crescer para se preocupar com o mundo. O sofrimento de ver os pais desunidos, e de não usufruir da convivência com o irmão, ganha um sentido maior e mais pleno uma vez que esse sofrimento pode ser inserido nos acontecimentos do mundo, fazendo com que Koichi possa se identificar com tudo mais que quer ver aí transformado. Desta forma, Koichi dá um outro significado ao seu desejo de reunir a família, pois outros desejos emergem e se tornam mais importantes e prementes.

O filme de Koreeda pode ser visto como uma alegoria a uma outra infância. Nem infantilizada, pelo fato de ser considerada como o alter faltoso do adulto, aquela que *ainda não atingiu* a maturidade ou *ainda não tem* as capacidades tais como um adulto; nem adultizada, pelo fato de se abolirem as diferenças entre ela e seu alter adulto, quando ambos precisam *ser iguais* para que haja algum ponto de contato entre eles. Neste sentido, enquanto

diferente do adulto, mas não inferiorizada por ser quem é, enquanto posicionada quanto ao seu desejo, que também se imbrica e se compromete com o movimento dos desejos dos outros, as crianças podem estar no mundo realmente como *sujeitos* podendo descobrir para si, e compartilhar com os outros, a palavra que expressa seus desejos, suas angústias e emoções.

As relações com os adultos, que decorrem daí, mostram uma outra ordem de conflitos e impasses distintos daqueles que vemos quando essas relações se moldam pela ideologia da *proteção* dos adultos em relação às crianças, ou, pelo seu inverso, o descaso e a indiferença. Se a proteção autoriza a invasão do mais velho e mais experiente no psiquismo do mais novo, a indiferença o abandona à sua própria sorte, à malfadada sorte do abandono de qualquer um no oceano da solidão. Assim, salvaguardadas da proteção e da indiferença, as relações entre as gerações vão engendrar outros conflitos, embora entre sujeitos que não são mais os mesmos – tanto a criança como o adulto se transformaram, como também o mundo que os circunda.

Quais as possibilidades de se inventar circuitos de troca entre adultos e crianças no âmbito da crise que emaranhou a conhecida base de valores e normas que regulavam essas relações? Qual o recurso possível para enfrentar a enigmática presença do outro e se aproximar dele sem colonizá-lo, invadi-lo ou dominá-lo? Imaginar e arriscar parecem ser ações que o desejo impulsiona. No filme de Koreeda, elas vêm temperadas pelas frustrações e enganos que fazem recrudescer a impaciência de não se saber sempre, e de não se alcançar logo o que se quer. Koichi, o nosso personagem principal, encarna o sujeito paciente e tenaz que, justo no momento tão aguardado da sua vida, se dá conta de que tudo é diferente do que sempre quis e planejou. Abandonando suas certezas, ele caminha na direção de se interrogar e se envolver por novos desejos.

Sem dúvida, como bem mostra o filme de Koreeda, os adultos não são os outros exclusivos das crianças. A invenção da infância que conhecemos na Modernidade a posicionou como o outro negativo do adulto, uma vez a que criança demarcava o ponto de partida, e o adulto, o de chegada, em uma trajetória linear e ascendente de humanização. A desconstrução desse trajeto e sua ideologia nos possibilita interrogar as relações de diferença que se estabelecem não somente entre adultos e crianças, como também *entre crianças*.

As crianças que trabalham precocemente expostas a consequências funestas para a sua saúde física e mental, as crianças que se prostituem ao serem expulsas de casa por conta da violência ou da miséria, as crianças que ingressam na marginalização das drogas, do crime e do abandono nas cidades, todas elas se situam na “infância da diferença”, na infância que é outra daquela universalizada pelas leis nacionais e convenções internacionais do mundo contemporâneo, e da infância idealizada pelos setores burgueses emergentes do Brasil no início do século XX. Alguns (ver Martins, 1991) vão até dizer que são “crianças sem infância”, expressão que diz da contraposição e separação dos aspectos biológicos (ser criança como condição de imaturidade biológica) em relação aos aspectos sociais e culturais (a condição de direitos e deveres atribuída às crianças hoje), quando o ser biológico não usufrui das prerrogativas típicas da infância moderna, e portanto, não determina o ser criança, social e culturalmente. No entanto, a expressão “ser criança e não ter infância” expressa a dificuldade de se totalizar a infância em uma única normatização porque a maneira de as crianças viverem este momento sempre escapa às definições que se dão e às prescrições que se recomendam sobre ela. Além disso, as características biológicas e morfológicas vão importar para incluir a criança nas suas devidas prerrogativas culturais e sociais, na medida em que se imbricam nela outros aspectos importantes, como sua condição de classe, gênero e raça. Assim, a condição biológica não recomenda por si só uma determinada condição social e cultural da criança a qual abarca enormes variações na maneira de os distintos grupos sociais compreenderem a diferença que a criança carrega como ser biológico.

A criança não se reduz a um ente imaturo da espécie, até porque a própria noção de imaturidade está carregada de valor e enviesada por uma visão de mundo. Essa é fruto de uma perspectiva evolucionista e moderna que expressa uma sintaxe de relações entre seres supostamente mais evoluídos e os supostamente menos evoluídos.

Uma criança da qual se diz que não parece criança é justamente porque pouco importa sua condição biológica de imaturidade para determinar como estará inserida na sociedade. É como se ela, por suas ações e inserção, contrariasse as expectativas do que é ser criança, e desta forma, negativasse qualquer positividade atribuída à infância – ela encarna a contradição entre o que se almeja e o que se é; entre o que se prescreve e

o que se permite. Portanto, parece que, a bem dizer, não existem crianças sem infância, mas, sim, crianças cujas infâncias são tão infames e distintas do modo como a sociedade entende como a infância deve ser, que essas crianças não se parecem com crianças... Existem, então, infâncias que são bem outras e diferentes, compreendendo crianças que não são nem tratadas como crianças, e nem vistas como tal.

As crianças que não parecem crianças constituem *os outros* da infância idealizada pelos cânones das classes burguesas da moderna sociedade ocidental. Do mesmo modo, as crianças nascidas em lugares e culturas bem diferentes não parecem crianças tal como se quer crer que as crianças devam ser. Suas vidas mostram discrepâncias enormes ao ideal de infância tutelada, familiarizada e escolarizada que conhecemos. Sandra Corazza diz, com humor a este propósito, que a infância parece acabar – dado que são tantas as formas de “ser criança não sendo” – quando, na verdade, ela nem começou (Corazza, 2000). A própria universalização da infância, ao estatuir uma infância igual para todas as crianças, foi confrontada com a multiplicidade de realidades em que as crianças vivem a própria infância. A condição universal da infância reivindicada nos códigos legislativos produz, portanto, outras infâncias, que são aquelas que se distanciam da norma e que, permanentemente, desafiam a clausura identitária de uma única infância e de sua naturalização.

Os dois filmes de Koreeda analisados neste ensaio mostram duas maneiras diferentes de se viver a infância e ser criança, tendo em vista a qualidade de sua relação com o outro adulto. Mostram também que as crianças transitam em outros circuitos de relações com os outros, além do adulto, que se tornaram aspectos primordiais no seu processo de subjetivação. O adulto continua sendo, em muitas circunstâncias, um agente relevante que interpela a criança para ir além do que ela sabe ou é. Um exemplo vem do pai de Koichi quando diz para o filho se importar não apenas com sua família, mas com o mundo. No entanto, neste filme, são, principalmente, as próprias crianças que se interpelam umas às outras: é Ryu que fala para Koichi que ele continua sendo seu irmão, ligado a ele por um fio invisível, mesmo tendo escolhido ficar longe dele, morando com o pai. É Koichi que chama Ryu às falas, porque o irmão só quer se divertir com as amigas, e não encara seriamente a oportunidade de se encontrarem.

O adulto foi considerado como o outro da criança no âmbito de uma perspectiva propedêutica cuja doutrina estipulava um modo de relacionamento e subordinação em relação à geração mais velha. Este dispositivo de interpelação da criança pelo outro adulto parece enfraquecido, embora seja importante que ele deva ser ressignificado frente às demandas da nossa época. Entretanto, outros modos de interpelação das crianças se colocam hoje: pelos seus pares e seus congêneres distantes e diferentes. O desejo adulto de utopia transformadora do mundo, que era investido na criança, encolheu-se como parte do esgotamento de ideais e visões coletivas de épocas anteriores, dentre eles a educação da prole como contribuição à sociedade do futuro, ao progresso da nação e da humanidade. Hoje, outros objetos parecem pesar na balança dos investimentos psíquicos dos adultos, absorvidos por suas próprias vidas, profissão e novidades que dilaceram o tempo da convivência e do ócio, assim como pelas vicissitudes dos seus relacionamentos amorosos. Quem se dispõe a educar as crianças hoje?

VI

Outras possibilidades de interpelação³⁶ afetam as crianças hoje. Tendo em vista o arrefecimento e os desencontros que as relações adultos-crianças enfrentam no contemporâneo, outros arranjos alteritários se apresentam e ganham força. Um deles, da maior importância, constitui as relações entre crianças que configuram outros cenários de afecção mútua, e porque não, de transmissão de normas e valores.

Não seria o caso de evocar a este respeito a relevância que se tem atribuído à “cultura infantil”. Essa deriva, segundo alguns autores, da remodelagem total da experiência infantil existente até os anos sessenta do século XX, com a introdução de novas formas de comunicação – televisão e internet – que instauraram novos modos de as crianças sentirem e interpretar a realidade (Steinberg & Kincheloe, 2001). De um lado, essa cultura infantil se materializa nos filmes, jogos, e artefatos de toda ordem produ-

³⁶ Estou utilizando a noção de “interpelação” no sentido de que a presença do outro impõe ao sujeito uma resposta. É Lévinas que traz esta acepção quando indica que a proximidade física e sensorial de um outro sujeito demanda alguma responsividade, que não é cognitiva, mas pré-reflexiva. Hoje, a presença preponderante de *outra* criança nos circuitos de trocas sociais entre crianças demanda que se possam compreender melhor alguns efeitos dessas interpelações no processo de subjetivação infantil. Ver, E. Lévinas (2004), e também Eagleton (2010).

zidos para as crianças. Por outro, ela põe em evidência um modo de subjetivação infantil completamente modelizado por “máquinas de expressão” tecnológicas e midiáticas (Guattari, 1986: 31) que autocelebram sua eficiência, e mitificam os efeitos de se aderir aos sistemas de significação por elas mediatizados. Por exemplo, a produção de um imaginário acerca de crianças espertas, precoces e autossuficientes atua para ratificar a capilarização tecnológica na vida cotidiana, e ao mesmo tempo, celebrar o fato de que as crianças são capazes de ultrapassar e surpreender o adulto na apropriação dessas novidades tecnológicas. Assim, a noção de cultura infantil parece ser o desdobramento da investidura com que a tecnologia colonizou o cotidiano das crianças balizando de novos contornos a subjetivação infantil. Consequentemente, a noção de cultura infantil é utilizada, principalmente entre os pesquisadores da infância (Luz, 2008; Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004, por exemplo), para se referir à especificidade infantil – o jeito de ser que é expresso nas brincadeiras, nas expressões verbais, cognitivas e emocionais, nas relações com a materialidade do mundo – derivadas deste universo tecnologicamente mediado. Neste sentido, consideram-se as crianças *como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos (o que implica) o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas* (Sarmiento e Pinto, 1997: 20).

Os sistemas organizados, ou culturas infantis, parecem refletir a sujeição das crianças aos destinos que lhe são preparados e, frequentemente impostos, pela própria autonomização do progresso tecnológico, mesmo que concedamos que as crianças são agentes ativas e criativas disseminadoras desse progresso. A celebração da cultura infantil se engendra a partir da crença prometeica nos avanços tecnológicos que, sem dúvida, imprimem qualidades específicas à experiência da criança no mundo contemporâneo. A noção de cultura infantil parece segmentar o mundo das crianças fazendo-o curvar-se sobre si próprio.

Alternativamente, parece importante compreender como novos circuitos alteritários expandem, ao invés de compartimentalizar, o horizonte de trocas das crianças e qualificam novos modos de subjetivação na infância. Não mais apenas os adultos, mas, cada vez mais, as outras crianças são alteres importantes nos processos de afirmação de si e reconhecimento.

Ressalto aqui a presença de uma rede complexa de alteres que se expande, se cruza e interage dando lugar a novas formas de reconhecimento da criança pelo outro, adulto ou outra criança.

As trocas entre crianças, pelo fato de acontecerem entre pares, sustentam-se sobre outra base de sentidos e valores. Elas se qualificam diferentemente das trocas entre crianças e adultos, ao se situarem em um horizonte de maior igualdade. Entre o adulto e a criança, essa é, em geral, interpelada pelo que ela não sabe, ou não é, adjudicando-se ao adulto a missão de transmitir e educar. Entre crianças, valoriza-se o prazer da descoberta juntos, a aventura compartilhada na conquista de novos territórios e, também, a intimidade confidente e solidária. No entanto, parece que as relações entre crianças foram, há muito, consideradas um adendo extemporâneo ao processo de socialização “para valer”, esse situado no âmbito das relações entre adulto e criança. Essas, sim, foram vistas – e nem se precisaria falar, pois se tem isso como óbvio – como o aspecto socializador necessário para que a criança se desenvolva e se torne adulta, competente, responsável e racional. Assim, a transmissão foi concebida univocamente de modo verticalizado, fundada sobre a legitimidade da autoridade do adulto que transmite, regida pelo princípio do que se deveria preservar para a reprodução societária.

Neste modelo, as relações entre crianças não tiveram lugar e foram obscurecidas de qualquer relevância maior. Como pensar que algo de importante ocorra no bojo das interações entre crianças quando o *dever ser* da criança é considerado crescer e se tornar adulta? Como descentrar a relevância do adulto, quando tão somente ele deve assegurar que a herança cultural seja transmitida e preservada?

Resta saber se as teses que são afirmadas nas perguntas acima ainda se verificam. O campo que se define hoje como “os estudos da infância”³⁷ tem trazido renovação à forma de se pensar a infância, problematizando sua amarração conceitual ao conceito de desenvolvimento. Ser criança significa estar em uma posição específica no mundo e na sociedade cuja particularidade compreende determinadas dificuldades do viver e possibilidades de enfrentá-las. É dessa posição que as crianças constroem sua experiência, a si mesmas e suas relações com os outros. Neste sentido, cabe

³⁷ Ver, por exemplo, Qvortrup, Bardy, Sgritta e Wintersberger (1994) e Qvortrup, Corsaro e Honig (2009).

à criança uma perspectiva sui-generis sobre a realidade, que contém diferenças, conflitos e defasagens aos modos de viver e sentir dos adultos.

Na discussão que hoje se faz sobre uma cidadania plena na infância questiona-se o modelo normativo de indivíduo das sociedades liberais. Esse, o indivíduo adulto, é aquele que busca seus interesses, sabe escolher e decidir. Tal visão remete-se a uma noção de liberdade individual como autonomia, produzindo uma tensão permanente entre o indivíduo e a coletividade, já que a liberdade é compreendida como uma narrativa de autodeterminação contra a tirania do coletivo (Moosa-Mitha, 2005). Em oposição a esse modelo que condiciona a participação na sociedade àqueles que possuem determinadas virtudes de ação no espaço público, e neste sentido são iguais entre si, a perspectiva centrada na diferença toma a igualdade de forma diferente. Ela não é mais entendida como “semelhança”, que se pauta na reivindicação de compartilhar um traço universal comum. Igualdade, a partir de uma perspectiva da diferença, resulta de um processo de busca de pertencimento, de resistir e de aderir à dominação, de expressar e responder – das formas de que cada um dispõe – às condições favoráveis ou opressivas onde os indivíduos se encontram. A igualdade se torna, assim, uma possibilidade aberta através do processo de participação à qual todos estão convocados, inclusive as crianças. Não é, portanto, porque as crianças são responsáveis ou agentes, tal como os adultos o são, que elas se credenciam à cidadania, mas porque contribuem diferencialmente para a existência e a produção/reprodução das sociedades. Neste sentido, as crianças, ou todos os cidadãos, são “diferentemente iguais” (Yuval-Davies, 1999).

Se reconhecemos a possibilidade de igualdade cidadã para as crianças, se impõe ampliar o raio das suas ações que importam para a mudança e a estabilidade social. Olhadas pelo prisma do *se tornar adulto*, as ações da criança se remetiam inexoravelmente ao seu papel na “sucessão geracional”, tal como Giddens (1979: 130) coloca. No entanto, ao se desviesar sua contribuição de uma única direção possível, se desvelam outras formas de as crianças estarem presentes e participantes.

Ao adulto foi adjudicada a missão de transmitir a herança cultural aos mais novos, tarefa nem sempre feita de bom grado e generosamente. Como discuti anteriormente por meio do filme *Ninguém pode saber*, de Koreeda, a condição contemporânea de filiação não obedece à gramática da dívida

simbólica e da resultante reciprocidade entre gerações. A indiferença da geração mais velha à sorte dos mais novos é retratada no filme, expondo flagrantemente o sentimento de estranheza e distanciamento entre pais e filhos. A convivência intergeracional deixou de existir, e pior, esvaiu-se de sentido a aproximação afetiva entre as gerações. Daí, crianças de um lado, adultos, de outro.

Não há muito tempo atrás, o abandono das crianças pelos adultos foi retratado como dano ao processo de se tornar humano considerando-o como fator patogênico de dificuldades psíquicas futuras. No seu artigo clássico, escrito no começo da década de 50 do século passado, Anna Freud³⁸ relatou a chegada a Londres de seis crianças judias cujas famílias tinham sido dizimadas na Segunda Guerra Mundial, tendo encontrado refúgio em uma clínica de Londres após terem passado por abrigos e orfanatos durante a guerra. Um dos aspectos que mais chamaram a atenção da psicanalista foi a maneira de as crianças se relacionarem com os adultos, sempre com atitudes francamente hostis a eles. Junto com a hostilidade, mostravam-lhes uma indiferença completa e, quando contrariadas, batiam neles e os mordiam. Seus únicos sentimentos positivos se direcionavam às outras crianças do grupo; quando separadas, ficavam ansiosas e apavoradas. Quando em dificuldades, tentavam se ajudar e se consolar. Além dessas sequelas emocionais, as crianças também mostravam agitação extrema, hipersensibilidade, pavores e dificuldades de dormir. A lição que foi extraída desta história, e de tantas outras que se contaram sobre os efeitos nocivos da falta de uma família e de contato com adultos significativos, apontou para realçar justamente a importância do laço das crianças com a geração mais velha. Se, por algum motivo, faltavam às crianças as interações afetivas e sociais com os adultos, elas estavam fadadas à debilitação de sua saúde psíquica: essa era a direção em que se analisavam situações como essa. Elas corroboravam a imensa relevância do adulto como mentor e suporte da vida emocional das crianças.

No entanto, ao se enfatizar o impacto negativo da falta do adulto, no intuito de ressaltar sua condição legítima no processo de humanização da criança, se velou, como no caso acima, o que de humano essas crianças tinham conquistado, mesmo que enfrentando situações terríveis. E tais

³⁸ O artigo, "An Experiment in Group Upbringing" foi publicado em 1951, na revista *The Psychoanalytic Study of the Child* 6, p. 127-168.

conquistas foram possíveis porque elas puderam contar com seus pares. Foi a sustentação psíquica que o grupo de crianças pôde ser, para cada uma delas, que não deixou soçobrar sua existência sofrida.

O que quero assinalar é que, naquele momento em que A. Freud escreveu seu artigo, parecia razoável ao espírito da época reivindicar tais consequências nefastas quando da ausência da família e de adultos significativos na vida das crianças. E por outro, estavam obscurecidas outras possibilidades de humanização que, mesmo nessas situações adversas, acontecem e, de modo incrível, também possibilitam que as crianças construam sua existência. Nas situações mais normais, as crianças não precisam fazer a opção entre conviver só entre pares, ou só com adultos, pois usufruem, e deveriam usufruir, de ambas as relações. Só que no mundo contemporâneo as condições do laço parental se transformaram, e a importância do laço com o par da mesma idade parece se avultar. As crianças sempre convivem com crianças, porém hoje parece importante se tematizar a relevância do outro, como par, na constituição psíquica do sujeito humano.

Esse parece um tema que tem se introduzido apenas lentamente nos estudos da criança, já que a ênfase tem sido compreender como a criança se autonomiza, se reconhecendo como sujeito livre e independente, e paralelamente, desenvolve capacidades cognitivas de objetificação e domínio do mundo material. Essa visão põe em relevo a criança como agente que constrói recursos para conquistar o mundo por meio de sua capacidade cognitiva crescente de manipulá-lo. Esta direção hegemônica dos estudos corrobora o sentido de adequação que orienta a educação das crianças: o desenvolvimento da mente, a assunção da racionalidade, a liberdade e independência pessoal, todos esses requisitos necessários ao funcionamento do sistema econômico vigente.

Por outro lado, alguns outros pesquisadores (por exemplo, Stern, 1985; 2010) vêm insistindo em uma outra via de pesquisas que põem em relevo justamente a construção do mundo social e afetivo da criança: como as intenções dos outros, seus sentimentos e ações fazem parte, desde o início, da curiosidade e do interesse da criança, e passam a constituir, talvez, o aspecto mais importante na construção de seu eu e de suas relações com o outro. Ao se descentrar o interesse das pesquisas da problematização de como as crianças se tornam os sujeitos cognoscentes capazes de dominar o mundo, alguns estudos têm se voltado para compreender como as crianças

de tenra idade parecem já predispostas, desde o nascimento, a perceber e notar de modo especial *as ações e expressões das pessoas à sua volta* (Dunn, 1988), mais do que quaisquer outros estímulos. Neste sentido, a capacidade da criança de se interessar e aprender com as emoções, os sentimentos, e as ações das pessoas pode dar outro sentido ao que se pensa como prioritário na educação das crianças.

Dois pontos emergem nesta linha de argumentação. Em primeiro lugar, aprender e compreender os sentimentos, as emoções e as intenções dos outros – tanto dos adultos como dos iguais – não se destaca na agenda de preocupações relativas à formação da geração mais nova. Ou ainda, na agenda de como os adultos devem ser instados a continuamente se reeducar. As dificuldades atuais das relações humanas entre gerações não têm levado a um questionamento sobre as prioridades do aprender ainda centradas na aquisição de uma racionalidade considerada como fundamento da moralidade. A “educação sentimental” de que fala Rorty (1999) ainda não se constitui senha para desvendar caminhos conducentes a outras formas de amizade e à solidariedade. Parece, como afirma esse autor, que “infelizmente, muitos filósofos, especialmente no mundo anglófono, ainda se apegam à insistência platônica de que a principal obrigação dos seres humanos é *conhecer*” (1999: 79, grifos do autor), que funda uma moralidade baseada na racionalidade. Portanto, mesmo diante da urgência de deslocar o interesse na direção da compreensão do processo de construção sentimental e afetiva, a educação das crianças tem priorizado seu processo de conhecer e submeter o mundo à razão. A importância de se aprender a escutar e compreender o que os outros sentem, e compreender os motivos pelos quais eles agem, não se coloca como aspecto crucial da formação das novas gerações. Estamos, pois, nesta encruzilhada que convida a apostas difíceis, mas que podem possibilitar uma reinvenção da convivência entre crianças e adultos, e entre crianças e seus pares.

Em segundo lugar, o mundo social da criança não se resume aos adultos, mas está, cada vez mais, povoado pelos seus pares quem são recurso para a construção conjunta de valores, normas, sentidos e ações. As disputas, os conflitos, a cooperação e a amizade entre crianças permeiam seu cotidiano promovendo outras modalidades de escuta e compreensão de sentimentos, afetos e ações dos outros. Portanto, as relações entre pares não só se somam, como também concorrem com as relações das crianças

com os adultos na disputa de sentidos e valores. Na sua singularidade e importância hoje, o mundo dos irmãos – dos pares – é aquele que permite a experimentação e a criação de “regras contingentes e experimentais, feitas e refeitas pelos interessados em alcançarem metas com que sonharam ou poderão vir a sonhar... espaço transicional dos irmãos que se reconhecem como artífices do próprio destino” (Freire Costa, 2000: 26). No entanto, os laços com os outros – os pares – apontam para a questão de como a escuta, o interesse e a compreensão podem acontecer naquelas situações quando se trata de pares muito diferentes que não atraem a curiosidade e a simpatia pela estranheza e repulsa que evocam.³⁹ Esse consiste no enorme enfrentamento colocado pela convivência entre pares e que aparece, como sem solução, nos ambientes que as crianças frequentam, como a escola, por exemplo. A convivência fraticida e a indiferença desumanizante (ver Oliveira, 2012; Monteiro, 2008) se banalizam no cotidiano das relações entre as crianças sinalizando, entre outros aspectos, o modo como as crianças reagem à desumanização dos espaços, como o da escola pública, que permanecem desatentos às suas demandas de compreensão e diálogo sobre os sentimentos, os afetos e as ações que têm lugar no espaço escolar.

Se as relações entre pares parecem promissoras por aventarem novas modalidades de compreensão dos sentimentos do outro, não obstante, elas parecem limitadas pelo fato de permanecerem restritas ao âmbito das relações dos que são parecidos entre si, compartilham dos mesmos gostos, valores e crenças. Aqueles diferentes cuja presença pode evocar o estranhamento, ou mesmo, a repulsa ficam à distância. As crianças convivem em grupos cada vez mais homogêneos em relação a classe social e raça, que não propiciam a exposição e o enfrentamento dos diferentes entre si. Portanto, a criança pobre, abandonada, ou aquela em conflito com a lei, poderia provocar, para a criança bem nascida e sitiada no seu enclave urbano de conforto e segurança, a visão de um outro mundo. No entanto, por não *conviverem*, mas tão somente se cruzarem em situações circunstanciais, o mundo das bem nascidas não é totalizado junto com o das nascidas em desvantagem. Ao se desarticularem as relações entre esses dois mundos tão distintos, entre essas duas infâncias iguais e diferentes ao

³⁹ Neste sentido, trata-se de partir da interpelação inicial de um outro que causa estranhamento e repulsa para possibilitar outros destinos possíveis para as tensões e conflitos que constituem a convivência.

mesmo tempo, se dissolvem as possibilidades de interseção e de mutualidade. Para as crianças que nascem no conforto e na bonança, qual seria o sentido de buscar saber sobre as crianças miseráveis que dormem nas calçadas? Para as crianças nascidas na Suíça ou na Alemanha, por exemplo, aut centradas na sua posição de vantagem econômica e social, qual seria o interesse de buscar compreender a vida diversa dos seus pares afegãos ou somalianas? Qual a relação determinante entre o conforto de umas e a miséria da maioria? Para aquelas crianças que usufruem de conforto e bem-estar, tudo parece estar no seu lugar, e não parece haver sentido em desarrumar a visão bem-ordenada, ainda que estreita, sobre o mundo. Sobretudo, para elas, as vantagens de que podem dispor, e que não existem para outras crianças, se determinam e se justificam nas convenções e acordos objetivos corroborados pela lei. No entanto, sua posição de vantagem não se deixa problematizar por apelos de justiça, fraternidade e igualdade que poderiam por em questão a ordem posta, ainda que legalmente justificada. Assim, o cerceamento de totalizar infâncias diversas, dentro de um mesmo país, ou de um país em relação ao outro, articulando relações prováveis entre situações tão desiguais, promove a fé no progresso, mesmo que esse só beneficie alguns, e na legalidade, mesmo que essa possa ser injusta.

Lado a lado das demandas de reconstrução que as relações entre adultos e crianças colocam na atualidade, as relações entre pares também mostram o depauperamento da capacidade de se vincular aceitando a “intransparência”, ou seja, se vincular levando em conta a relativa impossibilidade de compreender o outro (Sennett, 2004). A estranheza provocada pelo par diferente com quem não se convive e não se pode compreender como sente e age, sedimenta o caminho para relações pontuadas pela hostilidade, vingança e crueldade que têm balizado os regimes de convivência entre as crianças, motivadas a formarem alianças em grupos fortemente enlaçados por traços unários que veem a alteridade como ameaça a ser repudiada e eliminada.

VI

Ernst Bloch, no seu *O princípio da esperança*, obra encarnada da paciência e da espera, que demorou nove anos para ser escrita e seis anos para ser revisada, nos lembra que:

Unicamente em uma velha sociedade em declínio, como o Ocidente atual surge uma intenção parcial e efêmera no sentido apenas negativo. Então para aqueles que não conseguem achar uma saída para a decadência, o medo se antepõe e se contrapõe à esperança.⁴⁰

O que significa ter esperança hoje? Talvez a capacidade de imaginar alternativas de modo que a ação não se intimide ou arrefeça frente à lógica da inexorabilidade. A incapacidade de considerar outras alternativas pode estar ligada ao fato de que o capitalismo oferece gratificações demais para que se ouse problematizá-lo.⁴¹

A infância permite entreter alguma esperança. Até o fato de por filhos no mundo de hoje significa alguma crença basilar de que vale a pena continuar apostando no mundo com os próprios genes. E, de outra maneira ainda, a qualidade de recém-chegada ao mundo que a infância anuncia indica que esse não vai poder ser igual ao que sempre foi: o que coloca o imprevisível e o incomensurável frente a todos demandando trabalho psíquico de reinventar o cotidiano. Cada recém-chegado acrescenta ao mundo algo que é novo, algo que nunca esteve aí. Chegar ao mundo pela primeira vez, ou seja, nascer, constitui o milagre da natalidade, como coloca Hannah Arendt,⁴² porque inaugura de fato um começo. Um outro “entre” é criado, um outro espaço, antes inexistente, entre homens, mulheres e crianças.

A problematização do futuro da infância não consiste na evocação de um cenário que antecipa as respostas e os caminhos para dar conta dos problemas da convivência entre as gerações, e entre as crianças e seus pares. O futuro da infância pode ser tomado como o risco de se perguntar sobre como foram construídas as relações das crianças com seus outros, de modo que o que está posto possa ser sentido e afirmado como passível de ser mudado.

⁴⁰ Ernst Bloch. *O princípio da esperança*. Rio de Janeiro, Contraponto/Eduerj, vol. I, 2005, pág. 14.

⁴¹ A discussão é feita por Philippe van Haute em Law, Guilt and Subjectivity: reflections on Freud, Nancy and Derrida. Em S. Critchley & P. Dews (eds). *Deconstructive Subjectivities*. New York, State University of New York Press, 1996, p. 185-200.

⁴² Hannah Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense, 1995, 7ª ed..

AS CRIANÇAS E A POLÍTICA:

o que a infância tem a ver com a democracia?

O estudo científico da infância, em qualquer área do saber, esteve afastado do campo da política, como se esses fossem dois domínios distantes e estranhos um ao outro. Mesmo quando, mais recentemente, a infância e a política foram trazidas para dialogar, ignorou-se qualquer alusão às crianças como *atores políticos*. Melhor, tal aproximação da infância com a política referiu-se tão somente à gradual aparição das crianças, da primeira década do século XX em diante, como *objeto* das políticas públicas, culminando com a ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças em 1988 por quase todas as nações do mundo (Therborn, 1996). Portanto, a política da, ou para, a infância (“*child politics*”, na expressão inglesa) nomeia o quadro de diferenças e tensões resultantes da forma como os diferentes países entendem e implementam os direitos das crianças do ponto de vista da legislação internacional. Dados os diferentes níveis de desenvolvimento econômico dos países, seus diferentes tipos de regime político e as diferentes relações que cada nação desenvolve em relação às questões sociais, as políticas internacionais dirigidas à infância evidenciam a diversidade significativa dos interesses nacionais acerca dos direitos das crianças e não, exatamente, a importância das crianças e sua contribuição para a comunidade política moderna.

Ainda mais grave que isso, o domínio da política, entendido como o espaço público e institucionalizado no qual se realizam discussões, negociações e decisões sobre os objetivos e valores da vida coletiva, existiu até agora como um esforço autocentrado (e, conseqüentemente, autossuficiente) dos adultos. Raramente se promove qualquer debate, ou se publica alguma discussão por políticos, ou por teóricos da ciência política, em torno de porque as crianças deveriam ser mantidas fora da *polis* e porque

a política deveria ser tácita e exclusivamente assumida como uma responsabilidade dos adultos. Isso parece um pressuposto dado. Taylor (2009), em uma contribuição recente acerca da relevância das crianças na teoria política, considera que na teoria liberal elas assumem valor, seja como pessoas ou como projetos, mas em ambos os casos sempre como *objeto* da preocupação dos adultos. Assim, elas podem ser parte de um projeto concreto de vida dos adultos, ou serem vistas como um grupo de “pessoas em formação” (uma parte da humanidade que ainda não está pronta). A preocupação dos adultos em relação às crianças vai se expressar nos cálculos de custo/benefício que qualquer sociedade faz sobre quanto essas ‘pessoas ainda não prontas devam receber de investimentos’. Deste modo, as crianças permanecem como um item objetificado das preocupações adultas cuja importância é medida em termos quantitativos de investimentos financeiros a elas destinados.

A proposta deste trabalho é explorar possíveis conexões entre o campo da teoria política e dos estudos da infância. Gostaria de discutir os fundamentos sobre os quais as crianças não podem ser consideradas sujeitos políticos, historicizando a concepção persistente das crianças como objeto de desconsideração da sociedade dos adultos. Assim, pretendo demonstrar que a posição objetificada da criança na sociedade consiste em uma construção histórica que serve a uma determinada concepção de comunidade política. Neste sentido, não existe uma incompatibilidade irrevogável e essencial entre crianças e política, na medida em que se pode questionar a concepção de criança pressuposta na de comunidade política que se legitimou. Ao longo do argumento, me pareceu importante também assinalar a questão de como as instituições modernas, como a democracia, e ideais, como a emancipação, se formaram a partir de interesses adulto-centrados, e que, por conta de sua constituição que excluiu, de antemão, a posição e a participação das crianças, se tornam noções limitadas frente a questões que hoje se colocam. Daí a relevância de se problematizar como a democracia e a emancipação são pensadas a partir da exclusão deste grupo social que é a infância, e como poderiam ser reinventadas incorporando a posição das crianças. A democracia poderia vir a ganhar e se enriquecer se ela incluísse as crianças, até agora marginalizadas das práticas políticas atuais?

Com o intuito de explorar essas questões, meu argumento se desenvolve em três diferentes momentos. Primeiramente, discuto como as ideias

convencionais relativas à nossa comunidade política moderna carrega uma relação intrínseca com teorias da subjetividade, estabelecendo o que Rancière (2001) chama de círculo vicioso entre a relação política e o sujeito político: “*Em resumo, a política é explicada enquanto realização de um modo de vida que é próprio daqueles destinados a ele.*” (2001: 25). Somente os adultos foram considerados destinados a satisfazer os requisitos morais e psicológicos para agir como sujeitos políticos, ao passo que as crianças, consideradas como o ‘outro’ do ideal de sujeito moderno, foram colocadas à margem das práticas políticas. Neste sentido, a infância vem representar o estágio que necessita ser devidamente superado para que, então, as crianças possam, ser consideradas como atores políticos responsáveis. Esta perspectiva se fundamenta em uma teoria da subjetividade que estabeleceu uma ordenação teleológica para a biografia humana cujo ponto de chegada consistiu na consecução da racionalidade instrumental, da autonomia moral e psicológica e na existência individualizada. O perfil subjetivo desenhado por este processo deve ser problematizado, de modo que a infância não seja revestida de uma contranatureza, antitética àquela dos adultos. Questionar porque e como esta concepção de infância se origina, vai permitir que outras possibilidades de conceituá-la emergjam.

Em segundo lugar, discuto como algumas concepções mais generosas em relação à infância tem podido rever a posição marginal dada às crianças na sociedade. Recentemente, dentro da área dos estudos da criança, a questão dos direitos trouxe um outro delineamento subjetivo para elas por meio do qual as crianças ganharam voz e o estatuto de sujeito. Vistas como detentoras de direitos, um papel mais participativo na sociedade tem lhes sido reivindicado por vários setores da sociedade. O discurso dos direitos das crianças tem provido o fundamento normativo para legitimar uma *posição de sujeito* para elas, embora uma questão importante permaneça, qual seja, como o discurso dos direitos afeta as práticas culturais e políticas atuais de modo a transformar, de fato, as situações nas quais as crianças estão envolvidas. Ainda assim, a emergência dos direitos das crianças tem sido um dispositivo oportuno para problematizar o status de marginalização política e social das crianças.

Como um terceiro momento no meu argumento, são apresentados dados empíricos de um recente projeto de pesquisa sobre a participação de crianças na escola com o objetivo de discutir como as crianças lidam com

as diferentes situações de modo a conseguir falar por si próprias, e construir um ponto de vista singular, diferente daquele dos adultos, acerca de sua experiência nessa instituição. As ações das crianças contra as humilhações e injustiças na escola são analisadas, e isso provê pistas relevantes para examinar como noções e instituições fundantes das nossas sociedades modernas, tais como a democracia liberal e o sistema escolar, circunscrevem e restringem o escopo do que pode se tornar público, e quais as subjetividades públicas que podem legitimamente desempenhar seu papel em tais espaços.

I

A emergência dos estados nacionais na Europa no século XIX compreendeu um amplo processo de reorganização social e cultural no qual novos centros de poder foram consolidados e reforçados. A razão instrumental e a ciência presidiram o processo de secularização das relações do homem com o mundo e com a natureza, favorecendo a representação social desse como senhor e soberano cuja competência deveria ser exercida para conquistar, dominar e controlar. Ian Watt (1996), em seu livro *Mitos do Individualismo Moderno*, delineia a construção multifacetada do individualismo na Europa, resultado de discrepantes, embora convergentes, condições de construção subjetiva: a autossuficiência empreendedora individual (representada por Robinson Crusoe), o espírito utópico de conquista (representado por Dom Quixote), a atitude autocentrada e empoderada promovida pelo conhecimento intelectual racional (na figura de Fausto) e o nomadismo emocional instável (personificado por Don Juan). Sem dúvida alguma, a transformação social e política do mundo na Idade Moderna esteve intrinsecamente entrelaçada a uma silenciosa, embora duradoura, transformação do ser humano e das suas relações sociais. A colonização do mundo procedeu conforme um programa avassalador de sujeição da natureza e do esvaziamento de sua qualidade ou valor. Nada pôde conter o voraz assalto do ser humano para manipular, usar ou controlar o mundo, agora objetificado e tornado 'natureza inerte' (Horkheimer e Adorno, 1985). É Bilgrami (2010: 165) que convincentemente mostra como a noção "densa" de razão científica, que vê a natureza como bruta e inerte, estava, com certeza, embutida no projeto político da oligarquia centralizada do incipiente estado-nação inserido nas novas relações econômicas de produção.

A colonização do mundo se acompanhou da colonização do *self*. A dominação e a conquista pressupuseram uma separação radical entre o homem e a natureza, e a redução dessa a um estatuto ontológico inferior. Se a natureza podia ser subjugada era porque o homem podia ser o seu senhor legítimo, amparado pela supremacia do logos, princípio ordenador da caótica realidade externa. Entretanto, por meio desta estratégia onipotente, como Adorno e Horkheimer apontaram no livro *Dialética do esclarecimento*, o sujeito humano também reduziu o escopo da sua constituição subjetiva. Considerando a natureza "sem qualidade", o homem tornou-se refém do seu autoimposto acesso a ela, já que uma racionalidade logocêntrica implica uma exclusão de outras formas de entendimento e comunicação com a natureza e com os outros, ao priorizar uma ordem uniforme e unívoca de percepção e relação. Por conseguinte, o eu que se desenvolveu na modernidade restringiu o potencial de possibilidades psicológicas ao conformar o *self* a uma modalidade unívoca de contato com o mundo.

O processo de racionalização e diferenciação institucional das sociedades modernas moldou processos de subjetivação circunscritos a determinados modos de sentir, saber e agir. A autonomia racional individual se encaixou nas demandas do processo de racionalização emergente das sociedades modernas ocidentais. Valores como o cálculo, o controle e a eficiência vieram para regular as práticas institucionais da esfera pública nessas sociedades, construindo *subjetividades públicas* aptas a responder a tais demandas.

A noção de esfera pública, apesar do seu poder explicativo e descritivo ser oriundo e devedor do contexto cultural e político europeu, relacionado a condições históricas e sociais específicas do século XIX na Europa, definiu e disseminou o que veio a constituir uma quase-universal visão do surgimento das sociedades civis. Intelectuais europeus, tais como J. Rancière (2001), tem ironicamente notado como essa noção estabeleceu quase uma doutrina a respeito do que é para ser considerado o território adequado da vida política, nas suas palavras, "a radiante luminosidade da vida pública entre iguais", em oposição à "... obscuridade da vida doméstica e privada" (2001: 31). Na mesma linha, o pensador indiano S. Kaviraj (1997: 149), refere-se à esfera pública como uma "superstição europeia trazida... para dentro da sociedade colonial". No entanto, apesar das críticas, não se deve subestimar a força dessa concepção para a construção dos novos arranjos

institucionais do estado moderno e seu impacto normatizador no processo de subjetivação demandado na formação do cidadão moderno. Uma certa ideia de subjetividade estava em jogo, aquela que poderia se desempenhar adequadamente na arena – idealizada – da decisão e da negociação públicas. *Quem* era capaz de participar e *de que maneira* torna-se questão dentro do processo de construção da separação entre o público – aquilo que deveria ser considerado como importante e notável aos olhos de todos – e o que deveria pertencer à esfera do privado. As condutas e posturas públicas deveriam externalizar o processo interno de construção e de cultivo do eu necessário às novas práticas sociais da vida cívica.

A perspectiva de que os seres humanos se desenvolvem e evoluem forneceu a base epistêmica e normativa pela qual os processos de formação subjetiva puderam ser erigidos. “Desenvolvimento” cunhou o entendimento abrangente, ou melhor, a visão de mundo que presidiu sobre uma dupla trajetória: primeiro, aquela que deveria traçar a separação entre os humanos e as espécies menos evoluídas; segundo, a que deveria qualificar o caminho humano de seu momento menos avançado para o mais, ou seja, a trajetória de superação das formas inferiores da existência humana presentes na infância. “Desenvolvimento” também significou a prescrição normativa de autoaperfeiçoamento para os indivíduos (Broughton, 1987), assim como abrangeu as diretrizes e teleologias de sucesso para os estados nacionais.

A autoconstrução individual englobava um longo programa de estágios sequenciais até o ápice da racionalidade adulta (Kagan & Moss, 1962; Stroufe, 1979). Essa visão do sujeito ocidental, de acordo com Nandy (2008), instaurou a ideologia do adulto masculino não dependente, popularizando “um conceito estéril de autonomia e individualismo” (2008: 50). Além disso, a analítica do desenvolvimento consiste em uma sistematização ordenada de etapas indo desde o que é considerado como uma forma de existência quase não humana e irracional até o suposto sujeito individual e humanizado, possuidor de capacidades sociais, maturidade, competência e pensamento racional.

Em resumo, na linha de base e na posição inferior do processo linear de constituição do eu fica a criança e, no cume, na posição superior, fica o homem racional da idade moderna. R. Dobert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (1987), na sua contribuição sobre o processo de formação subjetiva na era moderna, argumentam como a evolução das competências dos indi-

víduos humanos deveria mostrar uma capacidade de descentrar, de objetivar a realidade social e material, desenvolvendo, portanto, um eu autônomo capaz de atuar em um sistema de expectativas comportamentais recíprocas:

assim, nós estamos falando sobre uma capacidade do eu que, ao falar, é capaz de levar em conta a perspectiva do outro sobre si mesmo ou si mesma, e simultaneamente neutralizar a sua perspectiva e a do outro a partir de um terceiro ponto de vista para depois, enfim, retornar para a sua atitude inicial (1987: 292).

A descentralização intelectual significa, nesta passagem, sair de, e voltar para si mesmo, em um movimento simultâneo, de modo a considerar hipoteticamente tanto o próprio, como qualquer outro ponto de vista do mesmo ângulo, permitindo, portanto, o desenraizamento da razão do corpo, do espaço, do tempo e do contexto. A razão é lançada a um “não lugar”, onde, descentrada de qualquer limitação local ou contextual, irá ascender como potência universal e homogênea. Desse modo, as diferenças entre os indivíduos podem ser erradicadas e a comunicação pode ser possível, desde que todos os indivíduos adquiram a capacidade de perceber o mundo a partir do mesmo ponto de vista “universal”. A descentralização permite o diálogo e a negociação, procedimentos necessários ao debate público na emergente sociedade civil da modernidade.

Os requerimentos para essa formação subjetiva demandou um processo de intervenção específica e longa preparação. A privatização das crianças nas escolas e lares em prol da sua preparação como eventuais cidadãos plenos foi, dessa forma, pactuada.

Sob o desenvolvimentismo, a *natureza* das crianças foi construída como incompleta cujo destino consistiu em trabalhar no presente para adquirir existência social no futuro. Por não estarem ainda preparadas para fazer parte das atividades políticas, as crianças ficaram aguardando seu momento de ingresso, geralmente, estipulado em torno dos dezoito anos. Construída como o outro do adulto, a identidade das crianças foi edificada a partir da negação do que era ser adulto. Kaviraj (1997) nota, ao comentar os discursos sobre o outro colonial, que todas as narrativas sobre ‘o outro’ consistem em descrições muito finas, ao passo que as descrições densas são reservadas a identidades escolhidas como modelos. Kaviraj diz,

o eu é retratado como histórico, determinado, carregado de atributos reais, capaz de se aperfeiçoar, e o outro é visto como vazio, abstrato, como se fosse

um receptáculo de características negativas (negativas, não no sentido de más, mas de não-existentes) (1997: 155).

Nesta perspectiva, a ciência do desenvolvimento infantil descreveu as minúcias do que as crianças não eram, o que elas não poderiam fazer, sem se preocupar com o que elas eram, ou eram capazes de fazer. Os atributos infantis espelhavam o não adulto e o que ele não era: irracional, vulnerável, imaturo e dependente.

As representações e identificações coletivas relativas a como crianças e adultos devem ser, agir e sentir regularam as possibilidades de constituição subjetiva tanto para os adultos, como para as crianças. As crianças modernas foram isoladas em espaços privados, colocadas como sujeito em devir e desprovidas de qualquer densidade subjetiva. Por conseguinte, elas não puderam se colocar como sujeito falantes nos espaços públicos da vida cívica. Elas tiveram que esperar a “maturidade” para que sua capacidade de fala emergisse como resultado do florescimento das capacidades inatas sob o manejo social adequado.

II

A situação das crianças mudou bastante nas últimas décadas do século XX, uma vez que elas se tornam objetos de legislação de direitos específicos. Em 1989 a ONU promulgou a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, apoiada por todos os estados nacionais do mundo, exceto EUA e Somália. A partir deste momento, seguiram-se estatutos e cartas nacionais que puderam acrescentar e detalhar a legislação internacional. Assim, uma nova posição de sujeito foi assegurada às crianças como “sujeitos de direitos”. Digno de nota é o fato de que os direitos das crianças não foi resultado da mobilização e disputa das mesmas contra sua condição de subordinação e opressão, e consequentemente, não acarretou transformações de sua subjetividade e da experiência coletiva delas mesmas como crianças. Concedidos por seus representantes, quem podiam falar em prol dos seus “melhores interesses”, os direitos das crianças não propiciaram um entendimento claro, do ponto de vista das próprias crianças, sobre quais eram as opressões as quais estavam submetidas, e em que direções gostariam de ver tais relações transformadas.

Como novos sujeitos de direitos, aos quais a dignidade e garantias específicas foram legalmente asseguradas, as crianças foram resgatadas da condição de subjetividade sub-humana. Os direitos estabeleceram a plataforma de dignidade universal para as crianças, assim como consolidaram sua posição de iguais em relação aos adultos no tocante às prerrogativas básicas do ser humano. No Brasil, a legislação dos direitos das crianças imbricou a igualdade com a condição específica de proteção. A dignidade moral das crianças surge, então, de mãos dadas com a necessidade legal de que elas sejam protegidas, cuidadas e educadas pelos adultos.

A promoção à condição de sujeito de direitos aumentou a visibilidade da criança como objeto de políticas públicas. A despeito da visibilidade jurídica, persiste a questão de como o discurso dos direitos pode prover às crianças uma “contraideologia” (Scott, 1990: 118) ao desenvolvimentismo, de modo a lhes dar suporte para práticas de resistência à opressão e favorecer sua posição de falante, assegurando que ela possa ser acolhida e escutada por interlocutores.

Situações absurdas de desrespeito à dignidade das crianças podem ser impedidas agora, uma vez que sua posição de humanidade e dignidade é legalmente constituída. Por outro lado, é ainda acerca da especificidade das crianças que os textos legais tem se preocupado, destacando a condição especial de uma humanidade que requer proteção adulta e tutela. O sistema classificatório que postulou uma hierarquia natural entre adultos e crianças permaneceu inalterado, mesmo em face da nova condição jurídica pela qual as crianças passaram a ser vistas de forma positiva, em vez do antigo status que as caracterizava com uma identidade baseada na falta. Como detentora de direitos legítimos, um senso de valor passa a qualificar positivamente a identidade da criança na estima pública. Entretanto, tal suporte jurídico, e esse é um dos primeiros paradoxos, não reverteu a posição das crianças enquanto seres privatizados, condenadas a espaços pré-políticos e a uma existência pré-cidadã. Direitos de proteção tem sido frequentemente invocados para sublinhar a incapacidade das crianças, e para tirar-lhes seus direitos de participação (Sinclair, 2004). Os últimos, segundo o estabelecido juridicamente, deveriam ser dados às crianças com a condição de que elas demonstrem de antemão capacidades cognitivas e linguísticas para participar.

É, portanto, com base em avanços contraditórios, que postulam igualdade e salvaguardam a hierarquia, garantindo a participação das crianças, mas condicionando a legitimidade dessa, que as novas posições subjetivas das crianças estão sendo construídas hoje. O discurso dos direitos das crianças também tem condicionado as mentalidades infantis como um novo idioma que estabelece uma posição diferente daquela do aprendiz esvaziado e passivo que precisa ser silenciado para aprender com a figura poderosa do adulto.

Há um vasto campo, ainda a ser devidamente pesquisado, sobre o impacto do discurso do direito das crianças nas práticas sociais envolvendo as mesmas, o qual escapa ao âmbito e ao objetivo principal do argumento deste trabalho. Por um lado, parece que a base dos laços intergeracionais tem sido questionada pelo fato de as crianças – como muitas situações cotidianas nos tem mostrado – agora desafiam os adultos abertamente, ao lhes demandarem o que elas pensam ser “seus direitos”. Em países como o Brasil isso ocasionou, dentre outros aspectos, um viés litigioso nas relações intergeracionais, em paralelo com uma prevalência sem precedentes do judiciário na resolução desses conflitos.¹

Uma importante questão diz respeito, mais especificamente, aos efeitos do discurso legal na constituição subjetiva das crianças. Novas possibilidades de ser, agir e sentir estão abertas às crianças uma vez que elas se sentem na posição de reivindicar, como detentoras de direitos, o que lhes é devido. A posição natural de autoridade, uma vez usufruída pelos adultos, está susceptível agora a muito mais oposição e contestação (Aquino, 1996; Menin, 2002; La Taille, Souza & Vizioli, 2004), na medida em que as crianças não se sentem obrigadas a obedecer aqueles mais velhos que consideram não merecedores da sua estima e consideração. Deste modo, os adultos têm que construir alguma distância social em relação às crianças sem que qualquer garantia esteja inicialmente dada. É para este cenário aberto pelo discurso dos direitos das crianças que nos voltamos no sentido de entender que tipo de mudanças ele tem produzido. Perguntamos se a posição subjetiva mais densa das crianças, como sujeitos de direitos, tem favorecido as ações das

¹ Exemplos são muitos. Recentemente, o Superior Tribunal de Justiça condenou um pai a pagar indenização de R\$ 200 mil reais por ter abandonado a filha. A filha que moveu a ação contra o pai alega ter sido abandonada afetiva e materialmente. A relatora da sentença alegou no seu despacho que a paternidade implica ter responsabilidades e obrigações legais, “corolário da liberdade das pessoas de gerarem ou adotarem filhos” (*O Globo*, 2ª ed., 3/05/2012, p. 10).

crianças no sentido de trazer a público espaços velados de humilhação e opressão a que estão sujeitas, e desta forma lançar questionamentos sobre os poderes constituídos da sociedade democrática.

III

Proponho examinar essas questões observando alguns resultados empíricos de um projeto de pesquisa sobre a participação política e social das crianças nas escolas brasileiras. Esta pesquisa envolveu múltiplas etapas metodológicas incluindo entrevistas, questionários e discussões em grupos focais, e abarcou aproximadamente 2.600 estudantes e 180 profissionais da educação em 96 escolas públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro durante os anos de 2006 a 2009.² Crianças e jovens de nove a dezoito anos participaram da pesquisa. Para efeitos da presente discussão a análise está focada em como as crianças lidam com suas experiências na escola, dando sentido às demandas, deveres e frustrações, mas também às recompensas e prazeres. Suas narrativas relatam o que, de seus pontos de vista, não está indo bem, quais são suas expectativas e desejos sobre como fazer a escola um lugar mais agradável e feliz para se estar. A presente análise discute quatro temáticas principais que podem ajudar a compreender como o difícil processo de construção coletiva da experiência escolar pelas crianças pode questionar as compreensões convencionais sobre política e democracia. Abordamos, então, a experiência de injustiça e humilhação na escola; a construção de um ponto de vista coletivo dos estudantes; a desnaturalização da hierarquia adulto-criança e a resistência estudantil em situações de opressão.

As escolas fornecem um interessante contexto para investigar como as crianças dão sentido às suas novas prerrogativas que as faz sujeitos de direitos, uma vez que o lugar das crianças nas escolas ainda as mantém subordinadas como aprendizes e, muitas vezes, receptoras passivas dos esforços dos adultos. As crianças são entendidas entre duas referências contraditórias de construção subjetiva: uma que as posiciona como sujeitos incompletos, receptores das ações adultas que atribuem a elas uma participação insignificante na construção da sua experiência de aprendizado na escola; a outra, como sujeitos de direitos, a qual lhes garante uma posição formal

² Para ter acesso à pesquisa, ela foi relatada e analisada em L. Rabello de Castro & Colaboradores (2010). *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contracapa/Faperj.

de enunciação e positividade, não correlata e discrepante em relação às suas experiências substantivas vividas na escola. Por isso, surgem conflitos e resistências, fazendo com que as crianças improvisem ações, principalmente nas situações que consideram humilhantes e opressivas.

A constatação das crianças acerca das injustiças na escola está enredada em uma infinidade de diferentes situações, quando elas são levadas a por em questão suas relações com os adultos, e se perguntam por que as coisas acontecem de determinada maneira. Geralmente, essas situações abarcam decepções em relação às suas expectativas sobre a relação professor-aluno, quando a base normativa dessa relação se rompe por faltas cometidas pelos adultos. O sentimento despertado é de que um *mal* está sendo cometido por eles. Um caso em destaque é o absentismo dos professores, infelizmente um problema muito comum nas escolas públicas brasileiras, onde a maioria dos estudantes provém de classe menos favorecida. Para esses alunos, não haver aulas sem boa razão da parte dos adultos significa a quebra das regras estabelecidas no pacto geracional, levando a reivindicações oportunas e legítimas do que eles consideram seus *devidos direitos*. Não é, no entanto, fácil para eles expor suas ideias, até mesmo quando eles se sentem com a razão para fazê-lo. Paralelamente ao sentimento de serem tratadas injustamente, está o medo da retaliação da parte dos professores, a possibilidade dos adultos não as ouvirem e o sentimento de que nada irá mudar independente do que façam. Por conseguinte, se internaliza a desconsideração dos adultos e o sentimento de ser mal tratada, produzindo atitudes ambivalentes com relação a ir adiante com qualquer reivindicação.

Tais sentimentos persistentes de serem negligenciadas, desvalorizadas e prejudicadas conduzem as crianças, ao que Scott (1990) chamou de ‘falas ocultas’, quando a resistência e a reação à insatisfação e à revolta são expressas veladamente, pelas costas dos professores. Em muitos dos nossos grupos de discussão, as crianças mostraram sentimentos intensos de raiva e frustração, ao ponto de dizerem que “gostariam de queimar a escola”, ou que “chamariam X ou Y (nomes de jornalistas conhecidos) para colocar suas reivindicações nos jornais ou no rádio” ou que, “deveriam entrar em greve, como fazem os professores”. Em todas essas situações, mesmo quando as crianças tem a clara percepção de que alguma injustiça foi infligida a elas, é difícil, até impossível, encontrar os meios de revertê-la, primeiro porque há muito o que perder (possível retaliação dos professores

e ainda um maior sofrimento resultante), ou, porque as iniciativas acessíveis e conhecidas, como ir a direção e reclamar, já se mostraram ineficazes. Claramente, os esforços das crianças frequentemente terminam em uma enorme perplexidade a respeito do que – quais discursos e quais ações – pode ter o *efeito* de mudar sua situação. O embate lhes parece tão decidido quanto a seus resultados que, no seu horizonte de desejo, ele passa a ser descartado como estratégia *política* de mudança.

As crianças também se dão conta da injustiça presente em outras situações mais liminares, regidas por expectativas mais nebulosas de deveres e direitos entre professoras e alunos. Nessas situações, os maus-tratos sentidos pelos estudantes são frequentemente entendidos como formas de ser *desrespeitado*: concretamente, quando os professores gritam com eles, quando são punidos injustamente sem serem ouvidos ou quando suas *justas reclamações* – por exemplo, não ter água potável disponível – são tratadas com indiferença. Nessas circunstâncias, o que parece estar em jogo é o fracasso dos adultos em tratá-las com dignidade que implica o reconhecimento de seu valor como pessoa. As atitudes de não reciprocidade suscitam reclamações dos alunos porque esses se sentem menos que os professores, como se não fossem tão pessoas quanto os últimos. Não é surpreendente, então, que a linguagem normativa pela qual os estudantes fazem explícitas suas demandas é a de que não são respeitados. O idioma do desrespeito vem junto com a experiência da humilhação (Palshikar, 2009), que é o significante usado pelos subalternos para enfrentar o tratamento desumano, a indiferença e a negligência daqueles que são superiores.

As situações acima se localizam em uma zona normativa onde as crianças tem uma percepção menos clara do que pode ser apresentado como uma reivindicação legítima de sua parte. Como alunos, eles têm que internalizar a atitude de *respeito* para com os mais velhos e os superiores. Por outro lado, eles se sentem com razão de reivindicar serem tratados com a mesma dignidade que os professores esperam deles. O respeito aos superiores se alia à demanda das crianças por dignidade e reconhecimento. Frequentemente, os professores parecem arraigados à concepção convencional de sua autoridade inquestionável sobre os alunos; ao passo que as crianças estão cada vez mais cientes de que seu status de subordinação enquanto aprendizes não as qualifica como “menos” pessoas que os adultos, com tudo o que resulta daí. Daí concluírem que, como pessoas, são

providas de sentimento, conhecimento e desejo. Portanto, o “ser estudante” é vivido, cada vez menos, como posicionando as crianças em um patamar de inferioridade, esvaziado de desejos e saberes. Atitudes litigiosas se tornam mais frequentes na medida em que situações como as seguintes tendem a surgir: deveriam as crianças ouvir os adultos em silêncio em qualquer circunstância?... deveriam elas nunca reclamar sobre não importa qual tratamento recebido?... deveriam elas não “retrucar negativamente” (Scott, 1990), mesmo quando maltratadas, ou, poderiam elas, por exemplo, responder com um grito a outro grito?

Esta zona normativa nebulosa nas relações entre adultos e crianças está sujeita a *políticas de nomeação*. A definição de, em que medida, e se, certas situações são desrespeitosas ou não, dependem das disputas e negociações entre os atores envolvidos. Para as crianças este é o momento em que têm de recorrer a si mesmas – por exemplo, ao diálogo entre os pares no tempo livre para discutir estes assuntos – no sentido de elaborar simbolicamente os infortúnios na escola. Tendo em vista o fato de que os alunos das escolas brasileiras tem cada vez menos tempo livre, seja para brincar, para fofocar, conversar ou, até mesmo, para comer, já que o tempo de intervalo (recreio) corresponde a 15 a 20 minutos ao longo de um dia escolar de cinco horas, esse tipo de discussão tem pouca chance de fazer parte de suas conversas.

Ainda existem outras situações quando as regras da escola, mesmo quando os estudantes admitem que elas devam ser seguidas, são consideradas arbitrárias, sem sentido ou simplesmente injustas. Por exemplo, que eles devam vestir uniformes, quando os professores não; ou, que eles precisem pedir permissão para ir ao banheiro; ou, que eles não possam voltar para casa mais cedo quando o professor está ausente. Nessas situações, a constatação da injustiça está frequentemente conectada ao fato de se darem conta de sua condição estrutural de sujeição às normas dos adultos, como parte integrante da vida escolar. Muitas vezes, há, entre os próprios estudantes, muita ambivalência sobre o quanto essas situações devam ser confrontadas, e em quais situações eles devam se rebelar. Primeiramente, existe o reconhecimento de que os mais velhos sabem mais do que eles, sendo as regras a expressão deste saber-poder; em segundo lugar, há o medo de que o caos possa prevalecer se as crianças forem deixadas por sua conta. Mesmo quando essas situações levam os alunos a questionar as posições hierárquicas na escola, suas reivindicações não demandam a

supressão direta da hierarquia na escola, mas uma grande mudança qualitativa de como essas relações devam se dar. Como foi percebido em outras circunstâncias (Abu-Lughob, 2009), a resistência deve levar a um “diagnóstico do poder”. A resistência das crianças as conduz a compreenderem melhor o duplo vínculo de sua condição específica de subordinação em relação aos professores: por um lado, elas são subordinadas aos adultos enquanto dependem deles para aprender; por outro lado, embora dependentes dos adultos, elas recusam o lugar de inferioridade e incapacidade em que são muitas vezes colocadas por conta dessa dependência, como se, depender significasse necessariamente “ser inferior”.

As crianças podem odiar seus professores se esses as maltratam, ao mesmo tempo em que dependem deles como alunos e invejam sua sabedoria e seus status. A posição de superioridade dos professores, e, portanto de poder, sobre os estudantes é constitutiva da própria relação professor-aluno, de modo que desempoderar magicamente os professores de seu saber, e portanto negar a distância que separa mestres e alunos, leva à extinção dessa relação de transmissão. Quando os alunos resistem aos maus-tratos e à injustiça, eles não estão reivindicando uma posição de sujeito idêntica à dos professores, os quais eles reconhecem como diferentes. Eles demandam que essa diferença, e o poder que a sustenta, não seja usada para humilhá-los. Situação semelhante a essa seria aquela dos governados que se sentem legitimados a depor qualquer governante tirano e injusto quando esse dispõe de seu poder de forma predatória. Em última análise, como Castejon (2009: 22) coloca, aqueles que nos *engolfam são aqueles para os quais nós existimos, o Outro que representa nosso desejo*. No caso dos estudantes, os professores são aqueles com quem os alunos tem que se identificar para ser o que eles querem ser.

Existem dificuldades enormes para as crianças resistirem na escola, por faltarem meios institucionais para amparar qualquer mobilização. Por exemplo, são raros os “lugares sociais de insurgência” (Scott, 1990) onde eles possam escapar do controle adulto; eles possuem pouco tempo entre eles para interagir, trocar opiniões e construir um ponto de vista coletivo. As interações dos estudantes na escola são planejadas para acontecer em certos momentos e sob determinadas circunstâncias, na maioria das vezes direcionadas a responder às solicitações e expectativas dos adultos.

Os intensos sentimentos de raiva que as situações injustas provocam nas crianças não conduzem automaticamente à construção de ações coletivas. Baxi (2009) aponta que, em situações de humilhação e injustiça, faltam muitas vezes aos atores as condições para que eles as elaborem coletivamente e, daí, terem condições melhores de a elas resistir.

Se os sentimentos de raiva e insatisfação não podem ser publicamente expressos, ao menos diante dos professores, eles constituem “um pano de fundo” que determina como o cotidiano vai ser conscientemente experimentado (Leder, 2007: 165). Esses sentimentos são muitas vezes deslocados para formas de resistência encoberta, como a destruição dos objetos e do espaço da escola; uma intencional má interpretação das regras da escola; a ridicularização dos funcionários da escola pelas costas; a ignorância premeditada com o que se passa à volta. Em outras pesquisas tem sido mostrado que a insatisfação e a frustração com a rotina da escola e seus funcionários estão também relacionadas com a recusa em aprender (Leite, 1999) e a evasão escolar (Patto, 1990).

O que nos interessa diz respeito a quais mobilizações podem emergir a partir das situações de injustiça, ou se as crianças nada podem fazer em relação a isso. A insatisfação e a frustração podem configurar o ponto de partida para a ação coletiva acontecer. A resistência dos estudantes acontece por um caminho tortuoso pelo qual as crianças, por um lado, limitadas em seus recursos para resistir, e, por outro, levando em conta sua dependência dos adultos, tentam construir os acontecimentos a partir da sua própria perspectiva. Deste modo, como mostram nossos resultados, a resistência nas escolas não visa a reversão da hierarquia, mas a ampliação do alcance da ação das crianças na construção de valores e práticas da vida escolar. Em primeiro lugar, tem sido observado dentre os alunos, mais novos ou mais velhos, uma convicção geral de que os estudantes *têm suas próprias opiniões sobre o que acontece na escola* e que *sua opinião deveria ser escutada*, já que, com frequência, elas não coincidem com as dos adultos. Aqui “opinião” representa a afirmação de uma subjetividade infantil que, recuperada do vácuo no qual ela costumava estar, possui presença e vitalidade. Além disso, parece ser frequente entre os estudantes a opinião de que suas ideias sobre a escola devam ser publicizadas e conhecidas por todos. Para isso, um mural com as opiniões dos estudantes, uma rádio estudantil ou dispositivos similares deveriam ser implantados para fazer conhecido e público o modo de pensar dos alunos.

Como o reagir aberta e explicitamente tem um enorme custo subjetivo, pelo fato de as crianças poderem ser – e, muitas vezes, serem *realmente* – punidas ao entrincheirar-se na oposição, o “momento de negatividade” tem que levar em consideração o princípio de realidade: para não ser ainda mais prejudicado por colocar-se em resistência é necessário estabelecer concessões, ou “suavizar a negatividade”. A opção de “*falar com o diretor*” sobre o que vai mal na escola transforma seus descontentamentos em um gesto explícito de reconhecimento da autoridade do diretor e, ao mesmo tempo, de posição submissa e respeitosa como aluno.

Todavia, em situações de injustiça e não reciprocidade explícitas, como exemplificado no caso do absentismo dos professores, as crianças mostram a convicção de que alguma coisa deve ser feita. Idealmente, elas gostariam de protestar de forma *coletiva*, por exemplo, fazendo abaixo-assinados, ou *entrando em greve como fazem os professores*. Dois aspectos devem ser ressaltados aqui: os protestos coletivos são considerados pelos estudantes a melhor forma de reação à injustiça. No entanto, esses protestos parecem ser “ações contempladas”, uma projeção idealizada da própria força, e não uma afirmação da força com corpo e desejo de transformar a situação presente. Isto porque, por mais que os estudantes pensem no abaixo-assinado como a forma adequada para reagir à injustiça da falta de professor, efetivamente os abaixo-assinados raramente ocorrem, tal como eles mesmos admitem. Assim, a raiva pode também ser “desdramatizada” (Leder, 2007) levando a um desinvestimento subjetivo nos valores e ações que são tidas como desejáveis.

Um importante efeito da raiva desdramatizada dos estudantes, resultado do sentimento de não conseguir fazer qualquer mudança no status quo da escola, é o sentimento crescente de indiferença e desânimo sobre os acontecimentos na escola. Para esses estudantes, parece que seu vínculo com a escola se fragiliza, e eles tão somente esperam ansiosamente o momento de sair de lá.

IV

A relação educacional entre adultos e crianças nos coloca desafios interessantes quando a consideramos a partir de uma perspectiva de subordinação. Parafraseando a descrição de Guha (1983 [2010]: 1) sobre a condição

de subalternidade do camponês na Índia, nós podemos descrever a posição do estudante como (substituindo como convém):

... sua subalternidade foi materializada pela estrutura de *idade*, institucionalizada pela lei, *naturalizada pela biologia* e feita tolerável – e até mesmo desejável – pelo costume e pela *autoridade*.³

A situação de subalternidade da criança frente ao adulto parece, portanto, inquestionável pelo processo de naturalização que a consolidou, tendo por base o costume, a autoridade, o discurso científico e a lei. Nas escolas, a fim de persuadir e obter o consenso dos subordinados, introduziu-se o idioma de “preparar-se para a vida adulta”, que aliado à coerção que, por sua vez, usa o idioma da disciplina, (ver Guha, 1989 [2010]), condicionou de forma inexorável o lugar de subordinação do estudante. A disciplina foi efetiva na medida em que havia uma identificação dos estudantes com os ideais da escola expressos em valores, tais como a importância do conhecimento, a relevância do trabalho e do empenho pessoal. A disciplina também parecia se sustentar sobre a base de uma distância *natural* entre crianças e adultos, determinando o direito inquestionável dos últimos sobre os primeiros. Nas escolas brasileiras hoje, os professores parecem frustrados porque eles não encontram mais alunos receptivos, dóceis e motivados. A posição natural de autoridade dos professores erodiu, ainda que tanto professores como alunos pareçam não saber para onde ir. Outrora o adulto – o professor – poderia gritar com as crianças, ou até mesmo bater nelas, e as crianças aceitavam tais atitudes com base na autoridade inquestionável do professor, aquele que, independente do quê e como faça, agia adequadamente porque *sabia* mais. Gritar, bater e punir os estudantes era aceito como parte da missão educadora dos professores. Contudo, hoje quase nenhuma criança, urbana ou campesina aprovaria este tipo de comportamento (Carvalho, 2011), sendo que essas atitudes vão encontrar forte desagrado e revolta da parte dos estudantes.

As crianças não aceitam mais uma posição tácita de submissão perante os adultos, invocando para este efeito que elas devem ser respeitadas, que as relações devem ser baseadas na reciprocidade, que a vida escolar deve valer a pena, e que eles – como crianças – devem ter voz nos assuntos

³ Os termos grifados são, no original, respectivamente: pela *propriedade*, *santificada pela religião*, e pela *tradição*. (N.A.)

da escola. Antigas compreensões sobre as atitudes das crianças para com os adultos, e vice-versa, passam a ser questionadas, fazendo do cotidiano escolar um campo de guerra onde estão em disputa novas concepções do que é ser criança, ou deva ser, e o que é ser um adulto, ou o quê ele deva ser.

O discurso dos direitos resgatou as crianças do seu vazio psicológico “preenchendo-as” com valor e dignidade humanos; não obstante, esse valor representa uma linguagem formal codificada que provê poucos indícios para a resolução de situações conflituosas específicas entre crianças e adultos. Uma visão formal sobre a dignidade da criança constitui a razão que fundamenta a relevância de um “governo mais democrático” nas escolas, como afirma o jargão das leis educacionais no Brasil, em relação ao quê não há disputa, nem mesmo entre os professores. Entretanto, ao se garantir os direitos das crianças não se alterou o conceito de sua cidadania como ator pré-político, nem se modificou o próprio conceito de cidadania (Cockburn, 2007) baseado no perfil de sujeito autônomo e racional. A retórica dos direitos das crianças, apesar dos avanços feitos ao assinalar uma situação a ser corrigida em termos do estatuto social e psicológico das crianças, não desencadeou um processo de descentralização da sociedade adulta e de seu “modo de ser”, como valor hegemônico frente a outros modos da existência humana. Portanto, no lugar onde nos encontramos agora, ainda não problematizamos, de fato, as verdades da nossa “sociedade suficientemente boa” (Castro, 2012) com suas “instituições suficientemente boas”, tais como a democracia representativa, o sistema escolar, dentre outras. Neste sentido, a real inclusão das crianças como atores sociais deveria flexibilizar os modos dominantes – adultocêntricos – de modo a incluir outras formas de ser e agir. Neste processo, as práticas institucionais de como viver coletivamente (a democracia), ou, como transmitir o legado cultural (a educação), assim como outras, vão poder ser revistas e transformadas.

Considerar que a democracia possa dizer respeito às crianças também, leva à expansão do domínio público, ampliando a atuação pública de todos aqueles que são condenados pela lei, ou por interesses poderosos, a permanecerem nos espaços privados, como aponta Rancière (2006). Vimos que na arena da transmissão educacional, as relações entre adultos e crianças tendem se tornar objeto de disputa. A própria escola, como parte das instituições modernas do estado democrático, tende a ser questionada nos seus

rumos e regulações internas. Assim, parece-nos que, crescentemente, essas questões se tornam objeto da agenda pública exigindo a negociação entre os atores, crianças e adultos. Isto pode soar absurdo para alguns, e para outros, a imagem assombrosa de uma catástrofe. Todavia, a repercussão na vida cotidiana dos direitos das crianças leva a questionar a base da sua exclusão da comunidade política. As crianças permaneceram de fora do sistema político por ainda não terem alcançado o que ser adulto representa. Porém, não se considera qual tem sido, e como ainda pode ser, a contribuição específica das mesmas para a sociedade e para a transformação da cultura.

Valorizar a contribuição das crianças para sociedade leva a uma *infantilização da cultura*, expressão que atualiza a antiga preocupação de Simmel (1911 [1984]) com a transformação cultural. Para esse autor, a cultura moderna expressa preponderantemente a objetivação de formas masculinas de existência, em detrimento das possibilidades de, por exemplo, uma feminilização das formas culturais. Assim, nossa cultura objetiva reflete processos de masculinização na linguagem, artefatos e valores que passam a ser atravessados por sentidos reificados (dos quais não nos damos conta). As mulheres, em virtude do seu modo de ser diferente, podem produzir uma ‘feminilização da cultura’ na qual seria feita justiça aos modos de existência especificamente femininos, diz Simmel. Minha argumentação vai no mesmo sentido à de Simmel: de que uma infantilização da cultura traria a transformação das atuais instituições centradas na figura adulta, permeadas por valores adultos, na direção de reconhecer, incluir e refletir modos de existência das crianças.

A resistência das crianças, que muitas vezes aparece como uma criatividade negativa (Lhuiller & Roche, 2009), parece se articular a uma inconformidade. O projeto educacional dos adultos para as crianças pretende obter o consentimento e a aquiescência delas, mas está crivado de contradições. Por outro lado, a resistência das crianças parece incapaz de ir além de uma ‘raiva crua’ para uma “indignação cozida” (Scott, 1990: 119) o que implicaria a construção gradual de sentidos e elaborações coletivas para as injustiças sofridas. É digno de nota que as tentativas dos estudantes de ser um coletivo, ou de agir coletivamente, são muito temidas pelos professores (Castro et al., 2010), que veem um problema iminente logo que os estudantes se reúnem. Parece-nos que um dos princípios da gestão da

disciplina nas escolas tem-se utilizado de um processo de *monadização*, levando os estudantes a vivenciar e apreender a experiência escolar de modo cada vez mais individualizado baseado no esforço, nos desejos e nas ações individuais. Nestes termos, a vida escolar hoje não conduz à construção de comunidades de destino, inviabilizando, portanto, o fortalecimento da identidade coletiva dos estudantes e da solidariedade; nem tampouco parece ir na direção de construir valores de cooperação social e empatia.

Uma reclamação frequente dos adultos é que os direitos das crianças constituem um desserviço à vida das crianças porque, no que diz respeito às crianças, os direitos não parecem implicar a noção de deveres. Não há direito sem deveres, esse é o argumento. Talvez essa seja uma demanda justa, tendo em vista o fato de que, uma vez resgatada de sua insignificância social e incapacidade natural, a posição das crianças tornou-se dogmaticamente entendida e exaltada como credora de reconhecimento social. Com perspicácia, Lyotard comenta que “*não há, estritamente falando, direito natural. É da essência do direito que seja merecido; não há direito sem dever.*” (1999: 184)

Merecer um direito implica, então, buscar agir como se deve agir, e não simplesmente reivindicar o que se acha que se merece. Lyotard fala da capacidade de falar aos outros como “o mais fundamental dos direitos humanos” (1999: 184), o qual deve ser exercido através do esforço e disciplina, que ele nomeia como “civilização”. Isso significa que os seres humanos – novos e velhos – devem aprender a entrar no espaço de interlocução e devem merecê-lo, contra todas as possibilidades de serem privados da oportunidade desta aprendizagem, ou até mesmo, de serem silenciados. No caso da infância, a garantia de seus direitos não as legitima automaticamente no espaço de interlocução, seguindo Lyotard, o qual deve ser merecido e conquistado. Todavia, a garantia de direitos às crianças lhes assegura a possibilidade de não permanecerem para sempre no silêncio e *poderem ingressar* no espaço interlocutório que deve ser *ainda construído*. Construir o espaço interlocutório conduz à construção de si como ser falante. Sobretudo, *a construção desse espaço é fundamental para a fundação e sustentação de qualquer projeto democrático*.

Observando nossos resultados, parece que as crianças *estão* se esforçando para fazer uso da sua chance de falar, mesmo se isso acontece de modo contingente, incipiente e ocasional, provocado por esta transfor-

mação cultural do discurso dos direitos (ver Segal, 2008). Na maioria das vezes, as próprias crianças não se dão conta de que sua legitimação como interlocutoras ainda precisa ser construída, e que apenas o fato da garantia legal dos direitos não as posiciona automaticamente como falantes, ou seja, sabedoras do que falar ao outro, e como fazê-lo. Por sua vez, também parece ser verdade que a garantia de direitos às crianças foi irrelevante para os efeitos de uma *real* inclusão deste novo interlocutor no cenário público e político. Para começar, isso implicaria na abertura, da parte dos adultos, para escutar esses novos interlocutores, e, sobretudo, na coragem de ser desafiado na sua posição inabalável frente a ela, a de ser o único que tem o poder de definir as situações. Neste sentido, o que adiantou assegurar os direitos da criança, se o esforço falante da criança ainda é tratado como baboseira, ficção, mentira, ou, se ainda se a impede de falar? Ou, ao contrário, como a criança pode aprender a exercer sua chance de falar se o adulto abre mão de sua própria fala ao achar irrelevante o diálogo, renunciando, assim, à própria aprendizagem de conversar com este novo interlocutor? Deste modo, parece que tanto para as crianças quanto para os adultos, os deveres do espaço interlocutório que se abriram em função dos direitos da criança não foram propriamente desempenhados por cada parte, deixando ambos os lados confusos e contrariados.

Um aspecto fundamental para a transformação do sentido de comunidade política é trazido justamente pelas crianças: sua convicção de que a *reciprocidade* é um valor e deve pautar as relações intergeracionais. A reciprocidade se apresenta como uma demanda insistente das crianças, configurando uma outra normatividade regulatória das relações entre criança e adulto atualmente. Ela desafia, portanto, a verticalidade que orienta as práticas institucionais, não só da escola, mas de toda a sociedade moderna. O processo institucional de negociação, discussão e decisão presente nas instituições adulto-centradas refletem a *falta de reciprocidade* de uma sociedade avessa a esse valor. Não é à toa, portanto, que a contribuição das crianças em direção a uma *outra* comunidade política insista tão convictamente sobre a necessidade da reciprocidade. Neste sentido, poderíamos nos perguntar que revolução – nos costumes, nas práticas institucionais, no modo de *fazer democracia*, no modo de *fazer a transmissão* – não nos estaria aguardando se a reciprocidade fosse, de fato, abraçada como valor da convivência social.

Os objetivos da escola e de outras instituições adulto-centradas da sociedade moderna foram estabelecidos para preparar as crianças para os futuros papéis de adultos. Esses objetivos inequívocos necessitam ser problematizados no caso de as crianças serem incluídas na construção da vida social. Alderson colocou isto de forma convincente: “As escolas não podem simplesmente ignorar a democracia; elas podem tanto promover práticas democráticas como também se opor a elas, não existe meio termo” (2000: 132). Talvez, por esta razão, a de frear avanços na democracia, que o espaço escolar tenha sido mantido como lugar, por excelência, das relações verticais e não recíprocas, ignorando que a democracia não só perpassa esse espaço, como dele é devedora. Talvez, profundos temores (dos adultos) em relação a qual futuro está reservado às escolas e à democracia, e que mudanças devam ser enfrentadas, protejam o status quo das nossas instituições.

AS CRIANÇAS E A ESCOLA:
ao encalço da “longa revolução”

Não o crescimento da produção, mas a revolução cultural [...] como o meio de dissolver a estrutura capitalista.

(RUDOLPH BAHRO, *A alternativa na Europa Oriental*)

A escola é uma das experiências mais marcantes na vida de uma criança. Ir para a escola constitui o aspecto primordial que, a partir da nossa história recente, tem caracterizado estes dois momentos da vida humana – o da infância e o da juventude, que passaram a ser vistos como etapas de formação do indivíduo. Hoje, entender-se como criança está imbricado em dar conta da demanda social de formação, e as crianças sabem que precisam corresponder a tal exigência. No entanto, o mandato social que impõe a escolarização sobre as crianças só pode ser levado a cabo satisfatoriamente se a experiência escolar for ressignificada de forma que cada criança possa dar sentido pessoal ao para quê e ao porquê de ir para a escola. Sem essa compreensão a experiência escolar pode se reverter em algo doloroso e insuportável para a criança, missão pesada e impossível para os educadores, além de frustrante para os dois lados, como também para as famílias.

Uma questão importante é como os adultos podem ajudar as crianças a darem um sentido positivo à experiência escolar hoje. Embora presente na vida de crianças e jovens há quase um século, a escola se vê atualmente às voltas com dificuldades enormes para recriar os sentidos do aprender, do saber e do ensinar. Afinal, as crianças do século XXI mostram, a julgar pela gama de experiências de seu cotidiano, que aprendem de outras maneiras, vendo a televisão ou navegando na internet, e que sabem e conhecem sobre a realidade muito além do que lhes é ensinado na escola. Assim, os professores parecem ter perdido o lugar especial cuja missão era ensinar os mais jovens, que não lhe concedem mais a simpatia respeitosa, o silêncio

receptivo e a identificação tácita de outrora. A centralidade da formação escolar na vida da criança foi deslocada por conta de outras experiências importantes para a construção de sua identidade no mundo atual. Assim, em tempos de igualdade e liberdade, as perguntas sobre o que aprender, de quem, e para que precisam encontrar outros fundamentos que não a simples evocação da autoridade do adulto que sabe mais, ou do seu saber legitimado. Hoje, a geração mais nova questiona, frequentemente com razão, por quê e para quê aprender isso ou aquilo, cuja utilidade não consegue vislumbrar, enquanto sua curiosidade e disponibilidade são despertadas por outros aspectos da realidade distantes dos currículos formais das escolas.

Neste trabalho, trago reflexões resultantes de uma longa investigação que conduzi junto com minha equipe de pesquisa (Castro e colaboradores, 2010) em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro sobre a participação dos estudantes nas escolas.¹ Compreender como as crianças aderem à

1 O projeto de pesquisa que dá origem ao presente artigo foi desenvolvido ao longo dos anos de 2006 a 2009, intitulado *Subjetivação Política na Infância e Juventude em Contextos Institucionais: a Democracia nas Escolas*, apoiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério de Ciência e Tecnologia) e pela Faperj (Fundação Estadual Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa no Rio de Janeiro). Ele teve como objetivo principal compreender e mapear as formas de participação e ação de crianças e jovens na construção de espaços de diálogo, negociação e decisão no contexto escolar. Os procedimentos metodológicos utilizados articulam-se com a maneira de conceituar teoricamente a criança e o jovem, assim como sua ação no mundo. Trabalhou-se convergentemente com pesquisa e intervenção. A “triangulação” de abordagens do campo empírico foi a maneira empregada para estabelecer aproximações sucessivas para a construção do objeto de investigação: a participação do jovem e da criança na escola.

Na primeira etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com crianças, jovens e educadores. As entrevistas tiveram como objetivo mapear um espectro amplo de significações atribuídas à participação por esses atores. Foram entrevistados 140 crianças e jovens, 76 meninas e 64 meninos, com idades entre onze e dezoito anos, e 68 educadores que ocupavam diferentes cargos na escola, como direção, coordenação, supervisão e orientação educacional, sendo que somente quatro eram do sexo masculino. Essa etapa da pesquisa abarcou 73 escolas, sendo dezenove particulares, dezessete estaduais, 35 municipais e duas federais. As escolas onde foram realizadas as entrevistas estão localizadas, principalmente, nas zonas Sul e Norte do município do Rio de Janeiro. Todas as entrevistas foram registradas no momento de sua realização pelos assistentes de pesquisa, seja através de gravações ou de anotações. Elas foram analisadas por meio de técnicas de análise do discurso, adotando-se a perspectiva teórica que considera o discurso como historicamente situado, e como conjunto de afirmações que demanda interpretação. Devido à grande quantidade de material discursivo obtido nas entrevistas, também foi utilizado o programa de análise de dados textuais, intitulado ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*, versão: 49 Image). Desse modo, obtivemos um panorama sintético de eixos principais para a análise. Assim, duas formas de análise do material discursivo foram utilizadas de modo que houvesse duas entradas para o levantamento de categorias analíticas, seja pela ajuda do programa ALCESTE, seja realizada pela leitura sistemática, interpretação e classificação de todas as entrevistas.

demanda escolar e participam das suas atividades nos levou, em primeiro lugar, a mapear as opiniões das crianças sobre a experiência escolar de modo a poder colher seu ponto de vista sobre o que significa “participar na e da escola”.

Por outro lado, parece fundamental reconstruir criticamente a visão das crianças sobre a escola a partir de uma perspectiva de transformação social, em que essa instituição seja vista como a serviço da emancipação individual e coletiva, e não simplesmente a reboque dos imperativos da economia. Parece que, crescentemente, a escola se vê tomada pelos ditames

A segunda etapa da pesquisa consistiu na construção e aplicação de questionários com respostas fechadas junto a crianças e jovens a partir das análises obtidas nas entrevistas. A criação dos questionários fechados tratou das questões que, tendo sido abordadas nas entrevistas, despontaram como relevantes. O objetivo, nesta etapa, foi pesquisar a problemática da participação junto a um número maior de estudantes distribuídos por diferentes áreas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Os questionários foram denominados de *Falatório* com o intuito de transmitir a ideia de participação vinculada à expressão, à opinião, à fala própria dos estudantes. Para atender os interesses das diferentes faixas etárias, foram criadas duas versões do questionário: o *Falatório Curumim*, direcionado para as crianças que estavam do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre oito e doze anos, e o *Falatório Jovem*, para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com idades entre treze e 21 anos. Os questionários continham catorze perguntas que trataram de temas como: vínculos e identificações dos alunos com a escola; formas de participação e de expressão da opinião; os incômodos e as dificuldades vividas na escola; os desejos e as possibilidades de mudança para a instituição; o papel dos alunos nas tomadas de decisão na escola; as notícias e os problemas do país que preocupam crianças e jovens e que mobilizam o engajamento; a relação com a política institucionalizada e os políticos. Foram aplicados 1978 questionários de respostas fechadas em crianças e jovens que cursavam o Ensino Médio e Fundamental em 43 escolas de diferentes bairros do município do Rio de Janeiro, e nas cidades da Região Metropolitana, como Duque de Caxias, Niterói e Nova Iguaçu. Dessas escolas, dezenove eram municipais, treze particulares, dez estaduais, e uma federal.

A terceira etapa da investigação envolveu grupos de discussão com crianças e jovens, com cerca de dez a quinze participantes cada um, denominados oficinas. Esses grupos tiveram como objetivo promover ‘falatórios’ entre os estudantes a partir da troca de experiências, no cruzamento de diferentes perspectivas, opiniões e justificativas sobre algumas questões presentes nos questionários fechados, como: a) as situações difíceis e as mudanças desejadas para a escola; b) a forma como os estudantes lidavam com problemas escolares e se eles deveriam participar nas decisões da escola; c) quais problemas sociais que mais os incomodavam e quais problemas os estimulavam a se engajarem em protestos e manifestações. Além disso, as oficinas tiveram como intuito permitir que os estudantes pudessem trabalhar os sentidos de suas experiências escolares de forma mais coletiva. Foi realizado um total de 34 oficinas em nove escolas diferentes (cinco municipais, três estaduais e uma particular), contando com a participação de 192 crianças e 212 jovens, de ambos os sexos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio.

A última etapa da pesquisa abarcou oficinas e eventos de devolução dos resultados para os que participaram dos diferentes momentos da investigação. Essa etapa foi considerada muito importante porque representou a oportunidade de ouvir as opiniões de crianças, jovens e educadores sobre os resultados do projeto de pesquisa.

do mercado: a finalidade de formar crianças e jovens parece estar univocamente direcionada como a inserção bem-sucedida no mundo do trabalho. Deste modo, a escola abre mão da responsabilidade de se pensar como projeto de formação ampla das crianças englobando tanto a preparação para o trabalho, como também a vivência nas práticas da vida coletiva, as experiências de laços amorosos e afetivos e a construção de ideais.

Neste sentido, o projeto escolar vai ao encontro de abrir alternativas aos modos atuais de pensar e desejar a sociedade, na direção do que Williams chamou de “uma longa revolução” (1961), cujo processo se desdobra como construção das condições de emancipação. Essa, a emancipação, só se tornará real e presente na vida das crianças quando a experiência escolar puder contribuir para sua realização individual e coletiva, e engendrar processos de reconhecimento das qualidades do outro e de si mesmo (Williams, 2005).

ESCOLA E HERANÇA CULTURAL: QUAL É O PASSADO A RECONSTRUIR?

Nosso estudo mostrou que as crianças reconhecem a escola como importante para suas vidas, principalmente na sua finalidade de capacitá-las para o mundo posterior do trabalho. Para as crianças, aprender hoje significa poder fazer, ou poder ter, no amanhã. Só que esse amanhã se situa distante e remoto exigindo-lhes sua *subordinação no presente* ao projeto que se coloca como provável de acontecer: estudar e se formar durante anos para *depois* poder realizar alguma atividade que garanta sustento e possibilidades de consumo.

Ora, a subordinação da criança a esse projeto fundamenta-se na promessa que lhe fazem os adultos: crescer *para* ser alguém, se formar *para* trabalhar como um adulto o faz. São eles, os adultos, que já tendo chegado ao mundo antes das crianças, que podem assegurar para quê este enorme esforço, se ele vale a pena mesmo diante de tantas “tentações” que podem desvirtuá-las da caminhada de se preparar e se formar.

Ao lado da palavra do adulto, quem continua a dizer à criança que ela deve se preparar, e *esperar pelo depois*, essa longa espera não conta mais com a sustentação do apelo que o passado evocava no presente ao fundar a experiência subjetiva do quê somos no hoje sobre aquela de outros que fizeram antes de nós. No mundo atual, a experiência da temporalidade se dá de forma diferente. A “história se tornou espacial”, como

coloca Jameson (1996: 373), ao se referir à experiência de mundos não relacionados e autônomos fazendo a realidade atual se multiplicar e se compartimentalizar desfavorecendo a interconexão entre eventos. O passado parece se localizar em um compartimento distante e desconexo do presente, e o grande desafio é de poder organizar, passado e presente, em algum todo coerente. Ora, se transmitir e educar consistem, justamente, em insistir na relevância entre o que se acumulou como saber e experiência humana para o que ainda se vai viver, em tecer ligações entre o que passou com o que vivemos hoje, parece que a tarefa dos educadores se torna difícil, quase impossível. Para as crianças, neste mundo onde a tradição se encontra debilitada, o futuro é aguardado com pressa, ele deve ser *já*, como se as experiências dos outros que vieram antes, representando o que se acumulou de relevante, tivessem um estatuto dúbio – distante e possivelmente irrelevante – para agir no presente.

Se, por um lado, as crianças, mal ou bem, aquiescem à palavra do adulto para aguardar e se preparar, parecem colocar constantemente em dúvida *essa ligação exaltada pelos adultos entre o que foi e o que será*. Exaltação persistente na fala dos educadores que estão na posição institucional de proclamarem a importância do conhecimento e dos valores convencionais, mesmo se, frequentemente, a fragmentação imposta à vida cotidiana e à construção da realidade hoje atinjam igualmente seus modos de existência sem que eles mesmos se deem conta.

Nas conversas que mantivemos com as crianças em rodas de discussão, suas falas sobre o que as preocupava no mundo atual eram balizadas pelas incertezas – como será o futuro? haverá água, alimentos... para todos? morreremos todos pelas armas que nós, humanos, criamos?... teremos emprego?... a Amazônia vai virar um deserto?... as florestas e os bichos desaparecerão?... ainda haverá crianças?... Perguntas que revelam não somente a complexidade dos acontecimentos, mas também a impossibilidade de vislumbrar o rumo que esses tomarão. Neste sentido, até a experiência humana acumulada parece combalir frente à exigência de se desvelar para as crianças como será o mundo de amanhã que, de tão imprevisível, pode dismantelar quaisquer promessas e previsões. Assim, para ser verdadeira, a fala do adulto deve se qualificar como aberta às questões que as crianças colocam, aberta às perplexidades dos próprios adultos frente ao esgarçamento das certezas e orientações sobre o futuro.

A escola pode parecer uma instituição do passado hoje porque é ela que tem que fazer lembrar aos recém-chegados ao mundo, as crianças, que o momento em que hoje nos encontramos *deve* ao que já passou, que somos o que somos por conta do que se fez, ou se deixou de fazer. Como instituição vocacionada para vivificar a tradição, a escola pode ter perdido seu rumo porque talvez seja difícil estabelecer quais relações de tempo e espaço devam ser construídas entre o passado e o presente. Frequentemente, para se mostrar afinada aos tempos atuais, e servir aos consumidores contemporâneos (crianças e seus pais!), principalmente nas classes médias brasileiras, muitas escolas apelam para as reformas de fachada, principalmente trazendo a tecnologia mais avançada para a sala de aula, como se isso fosse recriar, reencontrar e reconstruir, verdadeiramente, a relevância da herança cultural no mundo atual.

Hoje o presente parece seduzir por encarnar um “não mais dever” ao passado, ao se desgarrar dos seus “atrasos” e das práticas que “já eram”. Por outro lado, também abriga o terror de catástrofes futuras sobre as quais não se exerce controle, tal como Jameson descreve a percepção do futuro “*visto como pura catástrofe e cataclismos inexplicáveis, que vão de visões de terrorismo no nível social a visões de câncer no nível pessoal*” (1996: 73). Assim, seduzidas e assombradas pelo futuro, as crianças carecem de outras maneiras de representar sua posição de sujeito em um espaço multinacional e global tão complexo como o de hoje.

Educadores e alunos, embora de maneiras diferentes, vivem na escola os efeitos da deterioração dos vínculos que ligam a geração mais nova ao saber. A reconstrução do cotidiano da transmissão com sentidos que recriem o presente com densidade histórica pode aproximar educadores e alunos. Frequentemente instalados na posição de que tudo sabem, os educadores correm o risco de fazer estancar o verdadeiro diálogo entre adultos e crianças tornando a transmissão um empreendimento alienado para ambos. É o que Euler (2010) nos traz como resultado de sua pesquisa com educadores e crianças bem pequenas. Os mundos em que professoras, de um lado, e crianças, de outro, habitam parecem incomensuravelmente distantes e apartados. Somente com a possibilidade de reinventar o poder de transformação da fala de ambos, em outras palavras, fazer com que um e outro sejam afetados pelo que cada um tem a dizer, a educação pode, de fato, acontecer.

Isto diz respeito a como o educador pode se interrogar sobre a formação que a criança recebe na escola, pois, afinal, qual é o mundo que viveremos amanhã? E, sobretudo, em qual mundo elas, crianças, gostariam de viver? Como formar as crianças criando as condições para que elas lutem por sua emancipação?

Antes, o projeto escolar legitimava-se como expressão do que a sociedade dos adultos reservava aos recém-chegados, vissem ou não as crianças, sentido naquilo que era transmitido. Neste caso, o saber apresentava-se como uma imposição inquestionável dando à criança pouca, ou nenhuma chance, de falar dos seus desejos e suas percepções sobre a experiência de transmissão. Ou, para aqueles que se atreviam a falar, eles deveriam corroborar as expectativas adultas, caso não quisessem ser punidos ou ostracizados. Talvez, na prática, este cenário não tenha se transformado tanto. As expectativas de que as crianças permaneçam caladas, recipientes dos significantes do adulto, permanecem ainda a condição generalizada em que se dá a transmissão cultural no contexto escolar. Contudo, as expectativas frustradas das crianças em relação ao que desejam da escola geram insatisfações e queixas. E mesmo não sendo poucas, elas ficam amortecidas no limbo da aparente ordenação do que vemos e cremos.

UMA ESCOLA VIVA: O DIFÍCIL ACOLHIMENTO DO “NOVO”

Ao longo da nossa pesquisa, citada anteriormente, ouvimos de muitas crianças críticas acerbas sobre as aulas ruins que recebiam, a escola suja, quebrada e feia que frequentavam, e o tratamento, muitas vezes injusto que recebiam dos professores. Todavia, não puseram em dúvida que precisam do adulto para entenderem o que fazer e como agir no mundo. O que parece ser novidade nessas críticas, e é constantemente reiterado, é a queixa de não serem ouvidos *quando acham que deveriam ser*. As crianças demandam claramente a escuta dos adultos, não como um favor ou complacência desses, mas como seu dever para com alguém que não pode ser menosprezado por ser criança. Neste sentido, o que muda neste encontro possível entre adultos e crianças é o patamar onde adultos e crianças agora se posicionam – como iniciam seu diálogo e qual base normativa o sustenta.

A reciprocidade aparece hoje como o valor fundamental que deve pautar as relações entre adultos e crianças. A escuta das crianças não é em

si novidade, mas talvez fosse exercida unilateralmente, apenas quando o adulto estivesse disponível, e segundo as normas que ele mesmo configurava. Na escola hoje, a demanda das crianças é de que elas têm algo a dizer, e que elas devem ser escutadas *tal como lhes é demandado escutar os mais velhos*. Mas, sua queixa é que, frequentemente, não tem adultos que estão disponíveis ou interessados no que elas têm para falar mesmo diante do novo enquadre de relações pautadas pela reciprocidade.

Muitas são as situações de constrangimento e humilhação vividas pelos estudantes arroladas ao longo do estudo que conduzimos: ser reprovado, ser desrespeitado pelos adultos, levar bronca injustamente, ser zoado pelos colegas, ser excluído das brincadeiras; como também, ter aulas ruins, usar banheiros sujos e carteiras quebradas, não ter professores para as aulas previstas. Todas essas situações geram desconforto, irritação, perplexidade, e, até mesmo, revolta. Em um contexto hierarquizado como o da escola, em que os estudantes estão colocados em uma posição institucional de inferioridade em relação ao adulto, ideologicamente legitimada pela sua suposta “imaturidade”, “irresponsabilidade”, “ignorância”, “não socialização”, a reação às situações de constrangimento pode ser facilmente inibida e estancada, mesmo que ela possa reaparecer em outros contextos, disfarçada como retaliação contra o patrimônio, hostilidade contra os colegas, atitudes de zombaria, indiferença ou apatia. Portanto, cabe ao adulto assegurar o contexto de interlocução que nosso momento presente demanda, de modo que novos sentidos para a formação e para a longa espera que ela exige possam ser tecidos entre adultos e crianças. Parece que *apenas com vontade política por parte dos adultos* a fala dos alunos poderá se tornar voz que corporifica um ponto de vista distinto de interlocução na escola sobre a experiência de transmissão.

Como resultado deste estudo, podemos destacar que a grande questão para os estudantes consiste em ver suas opiniões ouvidas e consideradas pelos educadores, o que parece se confirmar em estudos com crianças que vivem em outros contextos culturais e outras situações institucionais (Alderson, 1999; Duckett, Sixsmith e Kagan, 2008). Isto significa que estamos diante de uma outra configuração de relações entre adultos e crianças, colocando questões com as quais temos que nos haver. Que as crianças possam expressar sua opinião, parece que muitos adultos concordam com isso; mas, de que vale uma criança dar a sua opinião se essa não é seria-

mente considerada? Opiniões podem ser tão somente palavras soltas ao léu, “ruídos feitos com a boca” (Rancière, 1995b), ecolalias sem sentido, frente a um adulto impassível ou condescendente. Opiniões se tornam “vozes” quando há, entre outras condições, interlocutores dispostos a escutá-las e considerá-las. Os alunos reconhecem que suas opiniões podem ser expressas, mas desconfiam que elas não sirvam para nada: que elas não sejam vozes, potentes, para afetar o curso dos acontecimentos na escola. Os próprios grêmios estudantis – instância institucional criada para atuar como porta-voz dos alunos – não são considerados como capazes de fazê-lo, uma vez que, segundo os próprios estudantes, estão próximos demais das expectativas e desejos da direção da escola, e subordinados a ela, para poderem expressar sem constrangimento a “voz dos alunos”.

Neste sentido, muitas situações de humilhação e injustiça, longe de potencializarem mobilizações e iniciativas dos alunos visando mudar alguma coisa na escola, vão sendo gradualmente minadas e assimiladas na rigidez dos papéis sociais e na supremacia do controle do comportamento dos estudantes. Por isso, as queixas dos alunos dão lugar, frequentemente, a atitudes de indiferença e apatia, ou à postura do “não adianta fazer nada mesmo”.

Quando a participação parece não acontecer, não se está diante de um cenário neutro, ou seja, “sem participação”; ao contrário, o que existe é a apatia, a indiferença, o desinteresse, a falta de projeto e de futuro. Parece-nos, portanto, que onde a participação é inibida, muito provavelmente se favorece um contexto de retraimento psicológico, institucional e político, onde ninguém deseja buscar, investir, lutar, mudar e se responsabilizar pelo status quo. Tanto estudantes, como educadores expressam sua insatisfação por se sentirem sitiados e descrentes. As situações de dificuldade não fazem surgir discussões amplas com todos os atores da escola, educadores e estudantes, em busca de soluções para fazer da escola um lugar de vida e criação.

Por isso mesmo, a resistência à obrigatoriedade escolar cresce a cada dia, e, daí, o mal-estar, as violências e a insatisfação na escola. A geração mais nova parece dizer que uma escola diferente é necessária. Em vários momentos desta investigação, propusemos aos estudantes que pensassem nas mudanças que desejariam para a escola. Uma “escola viva”, expressão utilizada em uma das oficinas, resume esses anseios e esperanças: uma escola que não faça tabu do que é importante saber para saber viver – a

sexualidade, as drogas, os problemas de convivência, o dinheiro, a justiça; uma escola que não permaneça alheia às novas linguagens e operadores com que o mundo foi atravessado – a tecnologia, a informática, a televisão; uma escola que seja lugar, não apenas da transmissão de um conhecimento formal, abstrato e genérico, mas que seja palco das aprendizagens cotidianas, informais e particulares, feitas com o outro, o colega, o amigo, a turma, nos corredores ou no recreio, quando se pode rir junto e descobrir as pequenas grandes coisas da vida; uma escola que possa também “ter a cara do aluno”, e isso se reflita como abertura à mudança, ao questionamento do status quo e à descoberta. Enfim, essa *escola viva* está profundamente vinculada e, sobretudo, *interessada* no tipo de vivências que as crianças e os jovens tem hoje. Neste sentido, ela não é um santuário do saber acumulado da espécie que deve ser guardado, transmitido e internalizado pelas novas gerações (Collier, 2001), mas um lugar *vivo*, e se vivo, capaz de transformar, criar e inventar saberes, modos de vida, valores e práticas.

É importante observar que muitas queixas dos estudantes sobre a escola, como não sendo limpa, ou como um lugar feio, maltratado e inóspito, ficaram relativizadas quando se lhes deu a oportunidade de listarem suas prioridades quanto aos aspectos que desejavam mudar na escola. Os aspectos ligados às relações com os adultos, e entre os estudantes, passaram a ser muito mais importantes do que os incômodos causados por uma infraestrutura ruim. *Poder viver a vida na escola*, e não somente fora dela, consistiu a grande esperança dos estudantes, pois a escola *pode* ser lugar onde acontecem coisas diferentes e relevantes para suas vidas, instigando e renovando o seu pensar, sentir e agir, como também o dos adultos.

Podemos imaginar como faria diferença se as crianças pudessem ser surpreendidas pela experiência escolar, se fossem para a escola sem saber exatamente como seriam todos seus minutos e segundos lá dentro, se pudessem viver aí acontecimentos e experiências que não estivessem totalmente previstos na rotina rígida e previsível do dia a dia. O acolhimento dos emergentes, do que aparece como “novo” traria maior curiosidade, envolvimento e disponibilidade da parte dos alunos e professoras, na tarefa de vivificar a tradição e criar sentidos relevantes para a herança cultural no mundo em que vivemos.

A PARTICIPAÇÃO CONSERVADORA DO ESTUDANTE: OS APTOS SERÃO RECOMPENSADOS?

A maneira mais convencional de um estudante participar na escola é compreendida pelos próprios estudantes, segundo nosso estudo, como o cumprimento dos requisitos e expectativas de desempenho escolar: ir às aulas, obedecer aos professores, estudar, passar de ano. Essa maneira de participar é regulada por uma orientação normativa conservadora a respeito dos lugares do aluno e da professora. Neste sentido, acredita-se que o papel do aluno se delimita pelas convenções do lugar de sujeito aprendiz e receptor do que lhe oferece o adulto. Por outro lado, o papel da professora é considerado como o do adulto que sabe, e por isso deve ser escutado e respeitado. Atendo-se a esta perspectiva, torna-se difícil questionar e subverter a ordem vigente. Neste formato de posições cristalizadas, se supõe também que as mesmas condições históricas, culturais e políticas em que a escola obrigatória foi inventada há mais de um século atrás estão presentes. Nas associações mais imediatas que os alunos fazem sobre sua participação na escola, este conservadorismo normativo aparece. Todavia, sempre que conversamos mais profundamente com os estudantes sobre sua participação na escola, outras concepções sobre sua participação na escola emergiram.

O conservadorismo normativo direciona o agir dos estudantes no sentido de corresponder às expectativas dos adultos a respeito da sua formação individual. Se tudo der certo, tais ações podem garantir aquilo que as crianças veem como importante conseguir por meio de sua longa formação: um emprego no futuro. No entanto, a linearidade tácita entre o esforço escolar no presente e a recompensa do emprego no amanhã parece hoje combalida frente, entre outros aspectos, às transformações enormes na estrutura contemporânea do trabalho, às políticas ditadas pelo capitalismo internacionalizado e aos desdobramentos do desenvolvimento tecnológico. Mesmo assim, grande parte das crianças, no nosso estudo, acreditam que ainda se mantém tal relação linear entre estudo no presente e emprego no futuro. Os jovens, ao contrário, avaliam que seu vínculo com a escola deva incluir, além da expectativa de um emprego, a obtenção de conhecimentos relevantes *no presente*.

Se a relação entre estudo no presente e emprego no amanhã tornou-se problemática, parece que o esforço e a dedicação aos estudos, hoje, têm que fazer sentido no presente, e não mais ser útil apenas para assegurar um futuro promissor, com sucesso e emprego garantidos. A problematização desta linearidade também surge nos dilemas e aflições crescentes de jovens universitários que, assustados e perplexos frente às incertezas do amanhã, pulam de curso em curso como se quisessem buscar o ‘curso certo’ que possa lhes garantir o emprego com a remuneração esperada, como mostra o estudo de Korman e Castro (2010).

No entanto, observamos que a participação conservadora na escola, ao direcionar o investimento e o esforço do estudante ao que pode ser auferido posteriormente pelos estudos, faz da experiência escolar uma trajetória imantada pelos ganhos individuais da sua formação. Participar na – e da – escola como “bom aluno” articula-se aos objetivos de desenvolver as próprias capacidades cognitivas e morais, aumentar o saber pessoal, aprimorar o desempenho intelectual, enfim, individualizar-se como uma pessoa para ocupar o lugar de cidadão.

A participação conservadora, que muitas crianças da nossa pesquisa abraçam, relaciona-se com as posições historicamente construídas da criança e do adulto na origem da instituição escolar na sociedade moderna. O lugar da criança como aprendiz, vazio de saber, poder e densidade subjetiva, concebido na matriz histórica da lógica desenvolvimentista (Castro, 1998), adequava-se às demandas emergentes da moderna sociedade ocidental. Naquele momento, o *indivíduo* representava a expressão fundamental das decisões sobre os destinos da vida coletiva, das discussões sobre direitos e deveres e das prerrogativas relacionadas à propriedade privada. Os indivíduos, como elementos que compunham o todo da sociedade moderna, deveriam se preparar para *ser por si mesmos*, supostamente livres de qualquer dependência ou relação de sujeição (Ion, 2005). O individualismo moral e humanista do homem socializado tornaria possível a estabilidade do todo social, tendo em vista as tendências egoísticas que poderiam levar a sociedade ao estado de anomia (Durkheim, 1970 [1914]; Corcuff, 2005). A relação indivíduo-sociedade pensada pelo sociólogo E. Durkheim no início do século XX inspirou as condições de transmissão educacional nos primórdios da escola obrigatória moderna. Essa encarregou-se, justamente, da socialização, compreendida como o processo que

torna os indivíduos aptos a conviverem na sociedade internalizando as normas sociais, e emancipando-se das amarras do parentesco. A assunção do lugar de cidadão racional e livre deveria se orientar pela substituição de uma natureza original por uma outra guiada pela razão e pela vontade. Neste sentido, a emancipação requerida pela sociedade moderna visou a repressão dos particularismos subjetivos em prol de uma construção subjetiva que, desprovida de suas idiossincrasias, pudesse ser assumida como um padrão geral aplicável a todos.

O que queremos apontar aqui é que o processo de socialização/individualização conduzido pela escola direcionou-se em prol da formação de uma subjetividade encarnada pelo “*homem racional universal*”, diretamente articulada com os requisitos e normas da convivência social. *Ser por si mesmo*, ou, *individualizar-se* alinhava-se com (e sobrepunha-se a) a conquista de capacidades “universais” (pertencentes a todos da mesma espécie) do intelecto e da moralidade, que, portanto, conduziriam cada indivíduo socializado, inequivocamente, ao seio da sociedade. Idealmente, a formação individual estava subsumida no projeto político de integração na sociedade por meio de um compartilhamento de *modos subjetivos universais* que permitiriam a todos participar desta sociedade esclarecida pela razão.

Sem entrar em uma longa discussão que nos afastaria de nosso propósito, observamos que essa matriz de subjetivação e socialização esteve demarcada por determinadas condições históricas e culturais que, contemporaneamente, se transformaram. Hoje, os processos de individualização tem sofrido uma inflexão na direção de que cada um busque *ser por si mesmo*, não exatamente alinhado com a suposta universalidade do que é comum a todos, mas do que *difere cada um*. As referências da tradição, da autoridade, da nação e de tudo mais que poderia ser um denominador comum entre homens, mulheres e jovens parecem ter ruído dando lugar a outras dinâmicas de subjetivação. Desarticula-se o *ser por si mesmo* de sua equivalência com o repertório social de normas a ser internalizado pelo indivíduo: hoje, *ser por si mesmo* parece compreendido mais como a liberalização dos desejos e vontades individuais do que como a limitação ou restrição dos mesmos, como foi antes. Então, se antes havia uma conexão intrínseca entre individualizar-se e pertencer ao *socius*, hoje, o individualizar-se, o *ser por si mesmo* está desatrelado da sua ligação normativa com o entorno, com o pertencimento necessário à sociedade mais ampla,

ou a propensão da parte (indivíduo) para com o todo (o grupo social). É Gauchet (2002) que, em uma tirada sobre as graves consequências deste processo, afirma:

O indivíduo contemporâneo seria esse indivíduo *desconectado* simbolicamente e cognitivamente do ponto de vista do todo, o indivíduo para quem não há mais sentido de se colocar como parte de um conjunto. Considera-se a partir daí como este tipo de personalidade poderia tornar problemático o exercício da cidadania. Para ela é difícil representar para si mesma a dimensão do *público*, seja aquilo que interessa ou deveria interessar todo mundo, tomando distância do que pode *me* interessar. Ver-se-á sem surpresa a esfera pública invadida pela afirmação das identidades privadas (Gauchet, 2002: 254, grifos do autor).

Diante deste cenário, voltemos, então, à escola. Para a criança, participar na escola é visto como a aquisição de competências individuais, respondendo à exigência de formação. No entanto, contemporaneamente, o desenvolvimento das competências individuais não se direciona mais em função de uma esfera pública normativa reguladora dos processos de subjetivação que faz convergir individualização e socialização. Hoje a formação escolar está modelada pela concepção de fazer valer o empenho pessoal no presente como um trunfo ou uma garantia para o futuro (por exemplo, por meio da obtenção de um emprego). Desta forma, quanto mais a escola reforça o discurso social da preparação para o amanhã, mais ele vai ser compreendido e apropriado pelas crianças e jovens na perspectiva de um ganho ulterior para aqueles que se dedicarem.

Ao participar 'conservadoramente' da escola, o estudante está ciente que, respondendo às exigências de sua formação, se preocupando em dar conta de suas tarefas escolares e evitando as tentações de se dispersar, garantirá um bom lugar para si no amanhã. O foco de sua atenção recai, de modo preponderante, em como *ele*, individualmente, deve se capacitar. Portanto, os eventuais problemas que surgem na escola são encarados como questões que devem ser resolvidas – por alguém – para que ele possa se focar na tarefa individual da sua formação. Os aspectos de sucesso pessoal e autorrealização ganham relevância em detrimento do pertencimento à coletividade mais ampla com seus problemas e desajustes que são vistos como empecilhos à consecução dos objetivos pessoais. Intensifica-se, assim, a atenção de cada um sobre suas próprias conquistas em detrimento

de uma visada sobre o processo de transmissão como eminentemente coletivo produzido a partir da busca coletiva dos sentidos que ligam o presente ao passado. A participação conservadora do estudante, restrita à sua formação individual, falha em possibilitar que as crianças possam reinventar seu laço com a sociedade; ou, em outras palavras, se quisermos emprestar a esta ideia um sentido mais forte, as expectativas relativas ao bom desempenho do estudante o conduzem à própria alienação em relação às questões coletivas e públicas.

Com isso, não estamos minimizando a importância do bom desempenho do estudante, mas estamos problematizando o valor absoluto que a preparação cognitiva obtém em relação à formação ampla da criança. A primeira reforça a dedicação individual aos estudos tendo em vista as conquistas futuras em detrimento, muitas vezes, do laço social; diferentemente de como, outrora, foi justamente por meio da formação individual, que o laço social se assegurou. Frente a tamanhas transformações na sociedade, o laço social – do estudante para com a escola, e do indivíduo para com a sociedade dentro do presente contexto histórico e cultural – está posto em questão, o que concorre tanto para o esvaziamento da esfera pública, como também para o recrudescimento de dificuldades de convivência dentro da própria escola.

“Ser um bom aluno” pode continuar sendo a principal resposta que os educadores esperam dos alunos em relação à demanda social de formação; entretanto, isso não parece favorecer ações coletivas em prol do pertencimento às instituições, e em prol da mobilização das crianças sobre os problemas e dificuldades da convivência coletiva na escola. Para que as condições do laço social possam ser renovadas, outra perspectiva, além daquela calcada sobre os ganhos futuros das conquistas individuais – em que cada um presta atenção apenas ao sucesso de seu percurso escolar, *tem que ser construída*.

Coloca-se, assim, em questão o formato atual da escola arrebatado pelas exigências de uma formação regulada tão somente pelas oportunidades do mercado de trabalho, e em última análise, pela economia capitalista. O projeto de emancipação se reduz à conquista individual de um emprego, garantindo uma salvaguarda contra a exclusão social e econômica, mas, às custas da competição do indivíduo *contra* todos e todas. Assim, muitos dilemas cercam o projeto político de transformação da instituição escolar.

As indagações que se colocam são da ordem: sob que valores e finalidades uma ‘nova escola’ deveria surgir? Que grupos – políticos, da sociedade civil – poderiam levar à frente projetos de mudança na escola? Como a participação das crianças e dos jovens poderia ser incluída nesse projeto de transformação escolar? Que visão de emancipação – não reduzida à realização de um contra todos – deveria informar o processo de transmissão na escola?

O COTIDIANO ESCOLAR E AS EXPERIÊNCIAS DE INJUSTIÇA: A PRIVATIZAÇÃO DO SOFRIMENTO

Na investigação que realizamos, avaliamos como os estudantes se sentem atingidos pelas questões coletivas que lhes causam incômodo, e como se mobilizam tendo em vista as mudanças que gostariam de ver no dia a dia da escola. Situações de injustiça e constrangimento podem se constituir como eventos que rasgam o véu de normalidade do curso da vida inseminando perplexidades, indagações e falas (Badiou, 2002; 1994). Neste sentido, essas situações podem servir para se questionar a realidade tal como se apresenta, e poder desejar, sonhar e vislumbrar alternativas. Esse questionamento assume o sentido vértice do que entendemos por autonomia, acompanhando os trabalhos desenvolvidos por Castoriadis (1982; 1997).

As crianças, principalmente as das escolas públicas, reagem com indignação frente a situações coletivas de injustiça, quando, por exemplo, tem que enfrentar a falta sistemática de um professor. Sua indignação revela a certeza de que algo deve ser feito para mudar tais situações injustas e absurdas, de que são sofrentes. O curso de ação que vislumbraram como sendo o melhor frente a falta sistemática de um professor foi “organizar um protesto”, e, em segundo lugar, “reclamar com as autoridades escolares”. Entretanto, como elas próprias admitem, a resposta que julgam mais adequada – o protesto – não acontece frequentemente na vida real. A mobilização intensa para protestar, calcada muitas vezes em raiva e revolta dos alunos, não corporifica ações, a não ser aquelas de queixas junto a direção. As crianças assumem, nos seus vários depoimentos, que se sentem amedrontadas e intimidadas em relação a outros prejuízos que podem sofrer nos enfrentamentos com os adultos. Além disso, apontaram o efeito nulo de suas falas e demandas, como se elas não se legitimassem como interlocução válida aos olhos das educadoras para denunciar o que vai mal na escola e colocar reivindicações. Nem o grêmio estudantil, instância destinada a ser

porta-voz dos estudantes, lhes parece útil para veicular o ponto de vista do coletivo estudantil, já que, se existente, está, frequentemente, submetido ao ponto de vista da direção escolar.

Em outras situações, como as de desrespeito do adulto para com a criança, o modo preferido de reação das crianças é reclamar com a direção da escola, e em segundo lugar, revidar. Neste sentido, parece que as situações de humilhação e constrangimento as levam a buscar respaldo na posição de autoridade moral do adulto, ou, se sentem que esse não lhes será de valia, a defender-se por si mesmas.

Os estudantes descrevem um cenário de falas desvalorizadas e ações abortadas desencadeadas pelos eventos de constrangimento e humilhação que, ao se tornarem crônicos sem trazer solução efetiva para os conflitos, condenam todos na escola, seja à preocupação ensimesmada com a sobrevivência pessoal diante das adversidades, seja a se refugiar nas soluções individualizadas, a despeito da origem e incidência coletivas desses eventos. Um exemplo concreto citado pelos próprios alunos desta investigação aponta que, ao se darem conta das dificuldades de fazer um protesto coletivo frente à falta sistemática de professores na rede pública, é melhor *deixar pra lá e cada um procurar uma explicadora para ter reforço*, ou até, *tentar estudar sozinho a matéria*. Deste modo, a questão coletiva se transmuta em um problema privado que cada um tem que se virar para resolver, ao tentar dar conta de algo pelo quê a escola deveria se responsabilizar. A visibilidade das questões comuns – no espaço público de discussão na escola – vai se turvando até que os problemas coletivos sejam, por fim, privatizados e solucionados individualmente.

Podemos imaginar o impacto desta forma de convivência sobre a formação das crianças, principalmente no que se refere à construção de uma experiência de vida coletiva e dos valores que a sustentam. Se, para os problemas coletivos, não podem ser vislumbradas soluções coletivamente discutidas e acordadas, se, para as questões que afetam a todos, cada um tem que buscar sua maneira de se virar, então, está-se provando a irrelevância de espaços coletivos de discussão, negociação e decisão para resolver as questões comuns. Em suma, nesse tipo de *formação* que se oferece às crianças, a vida coletiva vira fonte de agruras cujo alívio só pode ser encontrado nas soluções individuais que cada um pode encontrar.

“Uma participação conservadora” e “o refúgio no privado” parecem ser, então, dois lados complementares da participação das crianças, incentivados por uma escola resistente a mudanças e renovações. Quando, hoje, se teme pelo desinteresse dos jovens em relação à política e por sua sedução ao consumismo, não se percebe o quanto tais atitudes estão enraizadas em práticas cultivadas desde as primeiras experiências das crianças com as questões coletivas – exatamente, desde o momento em que se inserem na escola. Os agravos inerentes à vida em comum conduzem-nas a evitar os transtornos daí resultantes, ou quando muito, buscarem, cada vez mais, soluções individualizadas para os problemas. Ao se evadir da vida coletiva, correm o risco, dentre outros, de se alhear do encaminhamento que querem dar a uma escola mais afeita a seus interesses.

No entanto, a subjetividade infantil que se engendra, voltada para a existência individual, continua queixosa do que lhe acontece, certamente, porque os outros não agem como deveriam, e a realidade escolar não se apresenta tão ajustada ao que gostariam que fosse. Portanto, ao se alhearem das questões da vida coletiva, as crianças não se mostram satisfeitas com a solução privatizada de cada um em relação aos males que afetam os estudantes como um todo. Ao longo da pesquisa, nos deparamos com o descontentamento, a reclamação constante, as atitudes de revolta submissa e sufocada das crianças. Parece que as atitudes de queixas, tão comuns aos estudantes, são devedoras da passividade e do ressentimento, aqueles e aquelas que Kehl (2005) aponta como indivíduos submetidos aos valores vigentes. Eles renunciam aos embates de transformar a realidade preferindo identificar-se com a ordem conservadora que os oprime, colocando-se como vítimas do que lhes ocorre. Como resume Kehl, “o ressentimento é o avesso da política” (2005: 242), ele se refugia no enfraquecimento do próprio desejo que renuncia buscar a alteração das condições de sofrimento social.

Ainda que seja difícil, a inevitabilidade do conflito e do sofrimento da vida comunal tem que ser enfrentada. Freud (1996 [1927]), há muito, nos lembrou que a privação que a convivência coletiva nos exige é ainda muito menor que aquela que seria demandada se pudéssemos agir como quiséssemos, sem qualquer constrangimento, tal como em um “estado de natureza”. Diz Freud:

Foi precisamente por causa dos perigos com que a natureza nos ameaça que nos reunimos e criamos a civilização, a qual também, entre outras coisas, se

destina a tornar possível nossa vida comunal, pois a principal missão da civilização, sua *raison d'être* real, é nos defender contra a natureza (p. 24).

Por outro lado, a própria civilização, solução “obrigatória” contra a natureza, não se limita, segundo Freud, apenas à tarefa de proteger o homem contra a natureza, mas também de ampará-lo, consolá-lo, e, sobretudo, fornecer-lhe meios de responder à sua curiosidade sobre a realidade que o cerca. Assim, a contrapartida que se tem pela vida em comum, no sentido da renúncia à liberdade individual sem limites, é poder encontrar no seio da vida coletiva, não apenas uma defesa contra as ameaças e cataclismos naturais, mas, sobretudo, as *oportunidades* para que cada um possa desenvolver ideias, sentimentos e fazeres que seriam impossíveis na ausência de outros indivíduos. Na sua obra *Mal-estar na civilização*, (Freud, 1996, [1930]) ele retoma a discussão entre o conflito irreconciliável entre a liberdade individual e as reivindicações culturais de se viver em sociedade. Muito se paga, em termos de renúncia individual, para que a vida em comum seja possível. No entanto, lembra ele, é a civilização que pode conter a força bruta, o arbítrio dos fortes sobre os fracos e as injustiças, de modo que a lei e a justiça possam imperar. Portanto, esses seriam ainda outros aspectos que se tornam relevantes para uma adesão à *causa da vida em comum*. Por um lado, Freud nos alerta contra um otimismo ingênuo em relação à vida em comum, já que essa será sempre eterna fonte de conflitos, tendo em vista a contrapartida exigida em termos de liberdade e prazer individuais; por outro lado, ele aponta a importância de que se renovem as apostas de que o caminho da cultura – e da adesão à convivência coletiva – continue sendo o mais interessante em relação àquele em que cada um *se vira por si mesmo*.

O caminho da convivência coletiva esbarra, hoje, em soluções cada vez mais individualizadas. Não é apenas nas escolas em que isso parece acontecer. O slogan de que “cada um deve fazer a sua parte” pode ser tomado como um modo de assumir responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, conceber a vida coletiva como um somatório de lugares e ações que se encaixam por si mesmas sem que seja necessário o embate resultante de colocar em questão qual o todo que queremos e para onde se deve caminhar. Tais soluções podem subtrair os indivíduos do doloroso exercício dos embates da vida pública para exercerem no privado de suas vidas o que consideram o seu dever de cidadãos. Então, por exemplo, ao se assinar petições na internet

muitos creem haver cumprido seu dever de participar e contribuir para os problemas da sociedade como se esse recurso pudesse substituir a criação, a ocupação e a vivência nos espaços de debate e decisão coletiva.

Se o caminho em direção à vida em comum se torna, hoje, uma aposta que periga, uma vez que são menos nítidos os ganhos da convivência, as razões que podem fazer valer a vida em comum precisam ser renovadas e justificadas em cada momento histórico.

DO LUGAR DA ESCOLA AS CRIANÇAS OLHAM A CIDADE E O PAÍS E COMPREENDEM SUA POSIÇÃO NA SOCIEDADE

Na nossa pesquisa sobre participação na escola também investigamos como as crianças veem e se preocupam com os problemas da cidade e do país. A experiência escolar das crianças está marcada pelos efeitos das ações políticas: por exemplo, a qualidade da educação pública recebida pelas crianças se relaciona diretamente com a importância que ela tem no agir dos políticos e no imaginário da sociedade. Além disso, as crianças enfrentam no seu cotidiano fora da escola problemas que afetam sua vida escolar: por exemplo, a facilidade ou dificuldade de transporte até a escola, e, se sua vida na escola está atravessada por problemas familiares graves que as impedem de frequentar ou estar na escola com toda a disposição emocional e intelectual que precisam para estudar. Enfim, o modo de estar e participar da escola é modelado pelas condições de existência em que vivem as crianças, e como suas vidas, dentro e fora da escola, são afetadas pelos problemas coletivos do país e da cidade. Portanto, o campo da política não pode ser considerado como algo que pouco preocupa as crianças, mesmo que essas não sejam usualmente solicitadas a refletir e discutir explicitamente sobre essas questões.

O modo como as crianças veem diferentes apelos e plataformas políticas pôde nos mostrar qual a relevância desse campo para suas vidas. Ao serem perguntadas sobre suas preferências de candidatos à eleição para o governo de seu estado, as crianças mostraram que sua escolha do governante mais capacitado a conduzir a vida em comum recaí, de longe, sobre aquela (na pesquisa ela se faz representar por uma mulher) cujo projeto tem como objetivo principal a educação e a saúde públicas de qualidade. Assim, significativamente na sua maioria, em todos os tipos de escola –

particular ou públicas (municipal e estadual) –, a escolha do governante refletiu a opção das crianças por um projeto político de cidade e país em que a formação integral da pessoa humana figura como um aspecto importante da vida coletiva, mais do que a cesta básica, os projetos de obras como o esgoto, ou a diminuição da violência (que foram na pesquisa as outras opções de resposta). Sem dúvida, sua opção refletiu também o interesse de um grupo geracional – os mais novos – cuja formação é necessária para dar continuidade à sucessão das gerações. Mas será que tal opção das crianças pela educação representa apenas o interesse setorial de um grupo que busca maximizar seus ganhos (Becker, 1986) em detrimento de valores que podem ser comuns? Ou será que a preocupação das crianças com a educação representa algo de fundamental, não somente para elas, mas para toda a sociedade, enfim, um valor de todos e para todos?

Conforme este último enfoque, educar não se constituiria apenas como o processo de transmitir à geração mais nova o que a geração mais velha considera como o legado cultural, mas no processo de mão dupla em que esse legado é reinventado e *produzido* ao longo do processo educacional que o sustenta. Assim, a educação é um valor para toda a sociedade na medida em que ela reinventa nossa humanidade a cada geração que é educada, quando nossos valores, necessidades, sonhos e crenças se transformam e se atualizam. Além disso, os próprios atores desse processo – crianças e adultos – são igualmente transformados ao se confrontarem em duas posições distintas, embora não necessariamente antagônicas, mas que disputam sobre os sentidos e valores inerentes ao processo de transmissão. Então, a opção pela educação que as crianças apontaram como prioridade de um projeto político conduz necessariamente ao embate de se pensar os rumos do destino comum: para onde vamos, o que desejamos, enfim, o próprio processo de transformação cultural e social que representa um aspecto fundamental para toda a sociedade.

Além disso, perguntamos às crianças quais eram suas maiores preocupações em relação aos problemas da cidade, e pedimos a elas que indicassem em prol de qual causa iriam a uma passeata. O problema que mais as preocupa é a insegurança na cidade sinalizado na opção de resposta que era, “a bala perdida que atinge uma criança de 8 anos”. Em segundo lugar, duas opções de resposta empatam: a poluição do planeta, de um lado, e as crianças abandonadas e sem escola, de outro. A passeata que mais as

mobilizou foi para reivindicar que todas crianças tivessem casa e comida, e em segundo lugar, também empatadas, a melhoria da escola pública e a proteção da vida no planeta. Pensemos um pouco nestes resultados.

Parece claro que as crianças reconhecem sua posição de maior vulnerabilidade nos espaços da cidade. A “bala perdida” significa um perigo que pode surgir inesperadamente sem lhes dar chance de se preparar ou se defender, mormente em se tratando de um contexto regido por códigos e práticas que pouco conhecem. Da mesma forma, a opção de se manifestar pela salvaguarda das condições mínimas de sobrevivência de todas as crianças sinaliza o reconhecimento de sua condição de dependência a outrem. A inexorabilidade da existência mostra-se nos aspectos de “casa” e “comida” que só podem ser obtidos, na posição de qualquer criança em uma sociedade como a nossa, pela mediação dos outros.

As crianças assumem que são dependentes dos adultos, e por aí revelam sua posição de sujeito descentrado da suposta soberania e independência psicológica cujo perfil é exemplificado pelo adulto autônomo. A posição da criança, ao reconhecer seu envolvimento *necessário* com os demais, e as contingências desta interdependência, que submetem as crianças à imprevisibilidade e à indeterminação dos encontros sociais, indaga sobre a construção normativa do sujeito-indivíduo das sociedades modernas. Esse perfil subjetivo recusa “a sombra do outro sujeito” sobre si mesmo, segundo as palavras de Benjamin (1994), na medida em que o *self* é construído sobre o não reconhecimento de sua dependência a qualquer outro. Para ser adulto, se crê que se deva possuir independência psicológica a partir da superação dos envoltórios afetivos iniciais que culminam no sentido de um *self* separado e distinto dos outros (Benjamin, 1988; 2004). No entanto, em um sentido oposto, as escolhas e posições das crianças nos indagam sobre outras formas de estar no mundo e de nos relacionar, ao reconhecerem sua dependência constitutiva do outro.

Como colocam algumas autoras (James, 1992; Flax, 1993; Young, 1996) o reconhecimento da dependência em relação ao outro é crucial como questão ética da vida política. O reconhecimento pelo sujeito da externalidade do outro,² e de sua dependência em relação a ele, significa justamente o

2 Aqui estamos usando “externalidade” no sentido de apontar que se o outro é externo, não se tem controle sobre suas ações, não se sabe como ele responderá às demandas que lhe são feitas. Neste sentido, o outro sempre altera e impacta a condição do sujeito por poder *diferir*. Se se

nascimento de um sujeito. Deparar-se com a diferença do outro, aceitá-la, conviver com ela são elementos da vida coletiva. Para Benjamin (2004), a identificação pode ser um meio de se aproximar da diferença sem negá-la ou anulá-la, mas a condição para que isso ocorra é justamente que a externalidade, a diferença, não seja tomada como algo que deva ser assimilada ao *self*. Por isso mesmo, reconhecer o outro – como externalidade que não se controla e da qual se depende – se torna crucial para a vida em comum.

A condição existencial das crianças sinaliza uma forma de estar no mundo atravessada pelo reconhecimento de sua dependência em relação ao outro adulto. Nesse aspecto, a dependência parece propiciar uma outra via de entrada para a vida coletiva, em que se potencializa a dobradura constitutiva do eu para, e com, o outro. Ao invés do destacamento, da invisibilidade, da independência do eu, se colocam a abertura, a fluidez dos limites entre eu e outro, o reconhecimento de “ser privado” de sua própria vontade (Butler, 2006). Destacamos aqui a potência dessa condição que sempre foi objeto de desvalorização e condição a ser suplantada para se atingir a maturidade adulta, como algo que pode ser contraposto à via da individualização logocêntrica e narcísica que engendra indivíduos cada vez mais indiferentes à vida coletiva, e se evadem do engajamento na discussão das questões comuns – a política.

A política instituída não se constitui um campo ao qual as crianças estão alheias. A esse propósito, foi interessante observar como priorizaram a passeata cujo mote convoca a atenção e o cuidado do adulto (“que todas as crianças tenham casa e comida”) sobre quem não exercem controle. Além disso, abraçam também a causa de uma educação pública de qualidade, de modo que a continuidade e sucessão geracional possam continuar. Podemos entrever nessas escolhas a consciência política a respeito da realidade social que as cerca e de opções necessárias à resolução de questões coletivas do país. As crianças clamam por melhorias na “coisa pública”: a educação e a saúde. Por outro lado, parecem também descrentes de que sua opinião possa ser escutada na escola, preferindo que a direção e os adultos responsáveis resolvam o que vai mal. Para um número significativo de estudantes que participaram da pesquisa, a mobilização de pro-

nega essa externalidade e não se a reconhece, resta ao eu o abismo do mesmo, a condição existencial de não ser alterado por nenhum outro, e daí, a impossibilidade de ser e se sentir alguém. Neste sentido, o reconhecimento do outro é condição para o sentimento de ser si mesmo.

testar contra os incômodos e injustiças na escola acaba por se acomodar no conformismo, na ação de salvar seu prejuízo individualmente, ou no máximo, ir se queixar com a direção. Suas ações perante as injustiças fraquejam mesmo que eles assinalem a importância de se fazer alguma coisa.

É POSSÍVEL HOJE A IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS COM OS MESTRES?

Um aspecto surpreendente que surgiu nos resultados desta pesquisa foi justamente a aliança que os estudantes mostram com o professor como sendo esse o adulto mais capacitado a dizer sobre o que devem estudar na escola. Nem o governo, nem os pais, e nem tampouco a direção, constituem, no olhar dos estudantes, quem pode *advogar* sua causa em relação a definir, no âmbito de um vastíssimo campo de conhecimentos possíveis, o que deve fazer parte do seu aprender na escola.

Pensemos um pouco sobre este resultado intrigante. Intrigante porque, a julgar pelas muitas insatisfações que tem sido relatadas a respeito da escola (Monteiro, 2008), alunos e professores parecem estar, hoje, de lados adversariamente opostos. No entanto, embora no dia a dia a professora possa ser alvo de críticas, raivas incontidas e arroubos que desafiam sua autoridade, ela ocupa justamente o lugar que, na visão dos estudantes, lhes permite *conhecer melhor* o que os estudantes desejam e como eles são. É a professora, portanto, quem teria o direito, por força da centralidade do lugar que ela ocupa na transmissão geracional, de melhor avaliar a adequação e a relevância de quais conteúdos devam ser contemplados nos currículos escolares. A posição dos estudantes revela, a nosso ver, uma clarividência digna de nota, pois devolve à relação tutor-aprendiz, professora-aluna, a *potência da ação e das possibilidades de transformação* do contexto escolar. A professora tem o *poder* de julgar e decidir, porque pode engendrar na relação de transmissão a força, a criatividade e a possibilidade de invenção que *essa relação deve ter* para que não seja alienante nem para o aluno, nem para ela. De outro modo, essa relação se esvazia do seu potencial de mudança e adequação à realidade, tornando-se vazia, formal e desesperançada.

O olhar dos estudantes remete-nos a como as próprias educadoras se posicionam sobre sua posição na profissão e na sociedade. O sentimento predominante e agudo que colhemos na nossa pesquisa foi de *descrença e desesperança* e a decorrente falta de mobilização e participação em ações

coletivas. Pouquíssimas educadoras relataram participar de movimentos sindicais ou político-partidários, e a grande maioria crê que a participação cidadã que lhes é possível está limitada a ser agente de uma formação cidadã para os jovens. Nenhuma das entrevistadas no nosso estudo menciona a importância e a urgência de ações coletivas que possam garantir melhores condições de trabalho e uma menor subordinação, diria mesmo, opressão, frente às constantes e avassaladoras ingerências dos órgãos gestores.

Portanto, parece que as possibilidades de transformar o status quo da profissão se constroem frente a um cenário opressivo em que as próprias professoras não se sentem capazes de implementar as mudanças necessárias nas suas escolas e na profissão. Mesmo o discurso da formação cidadã dos estudantes, que muitas delas trazem, parece esvaziado, pois não se qualifica como uma prática de transmissão específica, mas tão somente a afirmação de uma atitude humanista e compreensiva frente a maioria dos estudantes de escolas públicas que, como sinalizam alguns estudos (Castro, Correa e Cols, 2005), se mostram carentes e desprovidos de quaisquer referências simbólicas significativas. Assim, as expectativas dos estudantes de que os professores possam ser os agentes que potencializariam a relação de transmissão cultural – transformando-a para adequá-la àqueles a quem se destina, os estudantes – encontram educadoras desmobilizadas, constrangidas e desesperançadas que não demonstram a força necessária para lutar pelos seus ideais, esmagados pela burocracia governamental e pelo descaso e indiferença da sociedade para com a educação pública.

A relação estudante-educadora permanece, então, sitiada pelas adversidades que parecem difíceis de serem enfrentadas. Quando as próprias educadoras não conseguem entrever um caminho de mobilização e ação coletivas, optando tão somente pelo ‘trabalho consciente e cidadão’, talvez pouco, muito pouco, possam *conseguir realizar pelos alunos a partir do seu próprio ponto de vista*, já que vão estar completamente submetidas aos ditames dos órgãos gestores superiores. Tal submissão, que se origina na descrença em relação à mudança, conduz ao esvaziamento da relação pedagógica, quando, então, nem estudantes, nem educadoras, vislumbram uma saída para suas próprias dificuldades escolares. Para uns e para outros, essa relação passa a existir perfunctoriamente como um mandato a ser cumprido, sem a densidade afetiva, ideológica e existencial que merece ter.

A cada momento histórico, são colocados novos desafios da vida coletiva que convocam a renovação do laço social e seu potencial emancipatório. Nesta investigação pudemos verificar o esvaziamento político-ideológico relativo à construção de aderência à vida coletiva por parte das educadoras, que mostram seu distanciamento (sofrido e descrente) em relação às questões que a vida em comum apresenta. A ausência de qualquer articulação entre os graves problemas da escola e um projeto político de mudança traduz-se no fato de as educadoras com quem conversamos não se identificarem com nenhuma orientação política, mas somente com uma ideia vaga e genérica de democracia. Sua visão pressupõe uma sociedade em que todos e todas já se constituam como cidadãos aderentes à democracia, prontos e dispostos a negociar, debater e construir um país melhor. Quando se dão conta de que essa sociedade não existe, que esses não são os cidadãos com quem convivemos, então parece difícil crer que a atual sociedade, “não democrática”, possa ser transformada. Nessa perspectiva, o regime democrático está irremediavelmente distante deste nosso mundo, tal como ele se apresenta hoje, eivado pelas injustiças e pela corrupção na política.

A visão esposada pelas educadoras se expressa por meio de um discurso lacônico e empobrecido, revelando descrença e desânimo de buscar compreender os impasses da escola pública no quadro da política mais ampla. A dificuldade de vislumbrar ações tende a se expressar, seja na recusa ressentida do status quo, seja na descrença total das possibilidades de transformação social.

As educadoras também nos deram o testemunho de que sua memória de participação na vida coletiva está marcada pelo *temor*. Enquanto estudantes, elas mesmas tiveram que enfrentar a truculência do regime militar que pôs de dois lados, as que eram audazes o suficiente para enfrentar a truculência, e pagar o preço dessa audácia, e as que se paralisaram por medo diante do terror. Ao evocarem sua participação como estudantes, quase a totalidade das educadoras trazem a lembrança dos ‘anos de chumbo’ internalizada, seja como um investimento custoso e difícil feito por algumas nas questões comuns, seja como a supressão desse investimento nas causas públicas feito por outras. Mesmo para aquelas que enfrentaram a violência, foi-se arrefecendo, pouco a pouco, a vontade de participar das questões coletivas e investir psicologicamente no que está além dos muros da escola.

O esvaziamento político-ideológico das questões escolares se alia ao temor, como o sentimento preponderante das educadoras em relação a participação dos estudantes na escola. Na visão das educadoras, há o *risco* de que a irresponsabilidade e a imaturidade dos estudantes desvirtuem suas ações; de que exorbitem em desejos e ações desconsiderando as obrigações acadêmicas; de que se envolvam em partidarismos políticos; e de que, enfim, desorganizem a rotina escolar com suas demandas de participação. Neste sentido, é como *se o temor organizasse o discurso coletivo* das educadoras de modo a obliterar qualquer novidade que possa ameaçar o que está estabelecido. Ora, como nos mostra Hannah Arendt (2002), o temor é o sentimento que não se coaduna com as exigências da vida pública. Para essa autora, a vida pública e a política contem inerentemente o risco e a aventura, e “*só pode ser livre quem está disposto a arriscar sua vida*” (p. 53), pois na vida pública nada está assegurado. A disposição de por em risco a própria vida, como afirma Arendt, aponta para o fato de que o envolvimento com as questões públicas implica em riscos e perdas – perder a vida representaria o cume desse envolvimento caracterizado pela atitude de desprendimento pessoal em relação ao que se é e ao que se tem. Para nós, indivíduos contemporâneos, a ideia do risco inerente à vida pública parece ter sido completamente esquecida e corrompida ao sabor dos acontecimentos que tornaram a atuação pública instrumento de adquirir visibilidade e ganhos pessoais. De fato, os que nela ingressam só parecem demonstrar avidez, ganância e ambição de aumentar seu poder e sua riqueza, e, ao contrário do que Arendt afirmou, se agarram às suas posições, status, autoimagem e bens, sem a menor intenção de arriscá-los em favor das causas públicas que dizem assumir.

A “LONGA REVOLUÇÃO” NA ESCOLA:
COM QUEM LUTAR? PELO QUE LUTAR?

A vida pública na escola exige uma dose de coragem: tanto por parte das educadoras como dos alunos, e mesmo que nem sempre eles possam agir conforme seu desejo, é necessário que se responsabilizem por ele, tomando-o como *causa* (Kehl, 2004). Vimos que uma maioria significativa dos estudantes assume a causa da escola pública, quando têm que escolher a plataforma política dentre políticos candidatos a cargos executivos. Eles

também indicam como uma de suas preferências, a passeata em prol da escola pública. Na vida fora da escola, parece que o *risco* pode ser assumido, e, de fato, muitos estudantes, principalmente os de escola pública estadual, relatam sua participação em passeatas – quando das reivindicações pelo passe-livre estudantil – e em outros atos públicos. Quando, no entanto, se analisam suas ações no âmbito da própria escola, existem desafios importantes a serem vencidos que parecem arrefecer sua vontade de assumir suas causas.

O estudante entra na escola e sabe que seu lugar aí está marcado por uma posição de inferioridade que ele não pode anular: o uso do uniforme inscreve no seu corpo as injunções de um agir já prescrito, enquadrando o estudante como receptor da transmissão cultural que o submete ao poder-saber do adulto. Colocadas neste lugar, as crianças estão sujeitas ao ritmo e dinâmica homogeneizantes do processo de transmissão, que, no formato atual, raramente acolhe as digressões trazidas pelas singularidades. No entanto, as posições de estudante e de professora são permanentemente reconstruídas e reconfirmadas nas práticas cotidianas, quando os estudantes também tentam abrir brechas nas condições que reificam seu lugar na escola, e os impedem de participar dos rumos escolares. As queixas maciças dos estudantes em relação ao uso obrigatório do uniforme escolar podem ser compreendidas como uma alusão à possibilidade de reverter imaginariamente a subordinação estatutária do aluno. Se o uniforme marca esse lugar de subordinação e silenciamento, então, abolir o uniforme traria imaginariamente a liberdade de poder falar, ser escutado e ser respeitado na sua posição de diferença.

Todavia, não é à toa que muitos deles vão dizer, atemorizados, que a isso – à reversão imaginária de uma posição de subordinação do estudante – adviriam o caos e a desordem. Essa posição de maior liberdade, ainda que desejada, os amedronta pelos riscos e responsabilidades que envolve. Por isso, o uso do uniforme torna-se alvo da ambivalência estudantil: se suprimido deixaria a todos os estudantes sem o enquadre preciso de suas obrigações e deveres. Isto talvez convocaria todos – estudantes e professoras – ao *trabalho* de buscar alternativas e de construir mudanças na escola. Mas, tendo em vista tal interpelação, parece mais fácil ao estudante corroborar seu lugar de subordinação, pois esse lhe assegura ganhos secun-

dários, por exemplo, as realizações individuais, em detrimento do investimento incerto nas questões coletivas.

A participação centrada nos ganhos individuais que a aprendizagem pode render tende a suprimir o envolvimento e risco com os problemas que atingem os colegas e a escola, como um todo. Portanto, para os estudantes, tudo leva a crer que reverter a subordinação estatutária da sua posição pode ser perigoso demais sob pena de se instaurar um caminho de aventuras e riscos que eles desconhecem, como também de responsabilidades. Por outro lado, para que os estudantes possam assumir a causa deste seu desejo de maior liberdade e responsabilidade é preciso que sintam que não vão ficar, nem sozinhos, nem desamparados e nem abandonados pelos adultos, ao longo desta aventura. Um enorme desafio se coloca, então, para o estudante que é de poder experimentar situações reais de questionamento e reversão de posições cristalizadas na escola sem o perigo *real* do caos, ou seja, sem a ameaça de que os educadores não possam aguentar a rebeldia, seja abandonando-os à sua própria sorte, seja desqualificando a potência de seu investimento, seja impedindo que falem.

O caminho de *assumir riscos na vida pública da escola* envolve, portanto, que se possa, do lado da criança, contar com a disponibilidade do outro adulto para o enfrentamento e o embate que advirão das lutas por mudanças. Do lado do educador, se demanda que ele mostre disponibilidade para tal, e também creia que as situações podem ser mexidas, enfrentadas e modificadas. Pelo que vimos, a descrença das educadoras, sua indisponibilidade psicológica de luta, e o esvaziamento político-ideológico do magistério despotencializam os mestres para tal embate. Sua impotência diante das próprias condições de trabalho e sua descrença nas mudanças, principalmente para as que trabalham no setor público da educação, são transmitidos para os estudantes que também se esvaziam frente a tarefa incomensurável de assumir sua causa, e fazer valer o espaço público da escola como espaço de negociação e luta. Freire-Costa nos traz algo importante a este respeito, quando sublinha a importância da força do adulto da qual a criança necessita para sentir que a vida é real e vale a pena ser vivida. Diz ele:

Os adultos, ao projetarem sua própria impotência nas crianças, retiram delas a possibilidade de serem agressivas e criativas, fazendo com que experimen-

tem o inelutável *estado de dependência como estado de desamparo* (2007: 79, grifo do autor).

Para esse autor, é no ambiente – na escola, na família – que a criança pode encontrar as oportunidades para experimentar sua energia agressiva e criadora por meio da *ação*. Sem isso, para elas, como também para qualquer um de nós, o estado de ser dependente de alguém, condição inexorável da vida humana, será vivido como desamparo, impossibilidade, e impotência, e não como *situação de vida* que pode ter potência para criar e transformar a realidade.

A mobilização e a responsabilização dos estudantes por causas coletivas, participando na escola como alguém que não está apenas preocupado com suas garantias de formação e emprego no futuro, não conseguem arregimentar força interna suficiente para sustentar uma ação. Ainda que saibam e desejem mudar muitos aspectos da escola, que se indignem frente a situações injustas e façam algumas tentativas de reclamar com seus representantes, ou com a direção, suas ações não conseguem articular um idioma em que suas percepções e demandas possam *falar* ao adulto o que lhes importa. A situação estrutural de inferioridade dos estudantes, o imaginário fantasmático de riscos que podem ser trágicos, a experiência escolar que reforça soluções individualizadas para os problemas, a despotencialização afetiva, institucional e ideológica da relação professora-estudante, todos esses aspectos condicionam um cenário onde crianças e jovens veem, de forma bastante restrita, as vias pelas quais poderiam construir diferentemente seu vínculo com, e sua participação dentro da instituição escolar.

Mesmo assim, é interessante observar, nos depoimentos trazidos pela nossa pesquisa, como *não há ausência* de esperanças e sonhos por parte dos estudantes a respeito de uma escola melhor, a despeito de tantas dificuldades: ao responder aos questionários sobre o que desejavam mudar, ou ao discutir, em grupos, mudanças na escola, os estudantes, principalmente os das escolas públicas, queriam saber dos pesquisadores se suas opiniões seriam levadas aos órgãos competentes que *pudessem efetivamente se importar e realizar as transformações necessárias na escola*. A tais esperanças manifestadas pelas crianças, não tem havido resposta efetiva do Estado brasileiro, nem da sociedade, a respeito das transformações urgentes que a educação pública necessita, a julgar pela deterioração progressiva das escolas,

das condições de trabalho das educadoras, dos salários dos mestres, e do esvaziamento do debate público sobre a educação.

E aqui chegamos a um aspecto importante desta longa exposição. Para que a escola possa fazer sua “longa revolução”, no dizer de Williams (1961), ela tem que contar com a legitimação de outros atores da sociedade. Professoras e estudantes não conseguirão, sozinhos, avançar na transformação da instituição escolar sem a participação de outros atores sociais nesta luta que, há muito, aguarda seu momento de irromper no cenário brasileiro, e instaurar o bem constitucional da educação pública de qualidade para todos e todas. A descrença das professoras e a revolta submissa dos estudantes, que os desmobiliza frente aos inúmeros problemas da escola, refletem suas condições de trabalho imersas no isolamento social e indiferença de grande parte da sociedade em relação à educação pública. O controle governamental sobre o fazer das professoras, assumindo cada vez mais avassaladoramente a forma de normativas e avaliações discentes e docentes, não concorre para instaurar a discussão política sobre quais deveriam ser os rumos da instituição escolar. As determinações de cima para baixo que regulam e normatizam o agir de professoras e alunos, visam, antes de tudo, produzir números, cifras e estatísticas para a proclamação da boa gestão dos governantes, mais do que oportunizar condições para que esses atores compreendam os problemas da escola e possam agir sobre eles. Provas nacionais para avaliação do ensino concorrem para engendrar a competição entre escolas, entre estados da união e entre estudantes, de modo a regular, através de compensações financeiras, o agir das professoras. Tais iniciativas, cada vez mais sob o apelo de fórmulas de gestão eficiente (metas, resultados quantificados, recompensas pecuniárias) colocam os atores da escola sob controle heterônomo, o que Chatterjee (2004) chama de governamentalização de aspirações e ações. Assim, se as condições de trabalho se deterioram, a solução vai implicar “choques” de boa gestão dados por aqueles que *sabem melhor* o que deve ser feito. Estas medidas não se constituem como dispositivos *das, e para* as professoras e estudantes, com vistas a que eles possam refletir sobre suas práticas e as relacionem às questões da sociedade.

Em suma, crescentemente, o mandato da economia de mercado passa a regular imperialmente as práticas nos intramuros da escola e o processo de subjetivação dos estudantes, que apostam na instrumentalidade da edu-

cação para ter garantido um lugar ao sol no amanhã. Sem qualquer autonomia, a escola parece hoje submetida aos ditames da economia que impregna as práticas escolares com o sentido de preparação da “mão de obra” futura, seja qualificada (para os mais abastados) ou não. Longe de poder realizar uma educação desbarbarizada, a escola hoje se torna o mecanismo, por excelência, de produzir sujeitos mimetizados pela ideologia do sucesso pessoal e autorrealização, porém, desengajados das questões comuns e servis à ordem dominante. É Adorno que nos alerta o quanto a competição funciona como *um princípio contra uma educação humana*.³ Em outras palavras, não é possível humanizar-se quando a lógica do processo de individualização se apoia no empenho de cada um como se ele estivesse sozinho no mundo e indiferente à sorte dos demais. Se a escola no seu atual formato se torna refém do crescimento econômico a qualquer custo, como coloca Bahro citado na epígrafe deste artigo, e aí não pode questionar suas práticas e garantir uma margem de autonomia para reinventá-las, sem dúvida, ela se afasta da missão de formação de sujeitos críticos. O processo de subjetivação das crianças visando uma subjetividade crítica e reflexiva só parece possível no âmbito de movimentos instituintes da própria instituição, em outras palavras, na medida em que a instituição escolar possa reinventar suas práticas instituídas, e assim, autocriticar-se e transformar-se.

O pacto civilizatório deve ser renovado permanentemente para que as crianças possam apostar na vida coletiva como aquela que assegura oportunidades, inexistentes se cada um pudesse viver apenas para si mesmo. Vivemos em um momento histórico em que parece se acreditar o contrário: que a justiça, a lei, a proteção contra os perigos comuns, estando tudo isso já suficientemente assegurado, cada um pode viver ‘em paz’ no seu canto desfrutando a própria vida. A artificialidade deste cenário pode ser confrontada com as respostas das crianças neste estudo, quando apontam suas maiores preocupações com a realidade à sua volta. Os jovens vão dizer que sua maior preocupação é com a nossa sobrevivência na Terra, combatida pelos ataques ao meio ambiente. As crianças vão dizer que não podem sair de casa, pois correm risco de vida por possíveis ataques de balas perdidas. Assim, como eles bem percebem, nem a sobrevivência, nem a lei que contém as ameaças dos fortes sobre os fracos, nem a vida na cidade ou no planeta estão asseguradas, pois estamos, ainda que com todo nosso

desenvolvimento tecnológico, vulneráveis e frágeis. Daí, a vida de cada um depende de acordos e ações em prol de que a convivência coletiva seja possível. É, sem dúvida, neste furo que expõe a vã ideologia de se poder dispensar os conflitos e o ônus da vida coletiva, que a escola pode renovar sua vocação de formação das novas gerações.

Voltando a Gauchet (2002), autor já citado anteriormente, a natureza da coesão social mudou, e a lei do todo que ajustava as consciências e vontades individuais à *participação*, expressa pela figura clássica do cidadão, conjugando obediência e liberdade, se transfigurou pela ação de um estado que hoje apenas se coloca como o garantidor de direitos individuais sem a força simbólica de um lugar da vontade coletiva sobre os desejos individuais.

A renovação dos ideais educacionais a partir de uma outra perspectiva a respeito do que queremos garantir coletivamente para a sociedade brasileira certamente não depende apenas das educadoras, de um lado, e dos jovens e crianças, de outro, para por em marcha o processo de transformação da escola. Essa existe no âmbito de uma institucionalidade criada pela vontade coletiva da sociedade, cuja mobilização se torna fundamental para sustentar a discussão sobre os novos valores e princípios que devem guiar a reconstrução das finalidades e práticas escolares. Isso significa fincar profundamente, ainda que tarde, a questão da educação pública no espaço de discussão pública no país, de modo que nos espaços de debate e decisão possam tomar corpo distintas visões de mundo sobre de que se trata educar e de que se trata ser educado. Sem dúvida, são foros que devem incluir, mais do que os gestores educacionais, sobretudo, os profissionais da educação e os estudantes.

Ao examinar a questão da participação do estudante na escola compreendendo como ela se dá, e como ela *pode se dar*, somos conduzidos a problematizar os sentidos do ensinar e do aprender no mundo de hoje. A demanda de formação do indivíduo que se preparava para agir e participar da sociedade *apenas no futuro* colocava os menores afastados das polêmicas e confrontos da vida comunal. O modo de ensinar e aprender estavam assegurados para eles e antes deles. A criança e o jovem participavam porque aderiam a este modelo de sociedade e ao lugar destinado a eles, qualificado pela assunção da condição subjetiva de racionalidade e liberdade. A ideia motriz de crescer e *ser como um adulto* oferecia para a nova geração o alburno para conquistar estágios sucessivos de aperfeiçoamento individual

3 Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

até a consagração final conferida pelo status de ser adulto, e *poder fazer* como ele, liberto da ignorância pelo conhecimento, e livre da dependência pela conquista da autonomia. De tal monta consistia o processo de educação. Emancipação e participação estavam inexoravelmente interligadas.

Muito deste modelo ainda subsiste, principalmente no imaginário dos estudantes e das educadoras, que, como vimos, apelam para o que está estritamente dentro da norma educacional vigente há mais de um século, como ideia salvadora que pode compassar a engrenagem turbilhonada da escola frente às transformações do mundo de hoje. Resta saber se tal expediente tem conduzido à libertação e à condição de maior emancipação frente à opressão que antes esse modelo propiciou conquistar.

As análises trazidas nesta investigação mostram, ao contrário, que a situação escolar é vivida como uma experiência dolorosa e difícil para os estudantes – como também para muitos educadores – cujo cotidiano tende a dispersar e neutralizar movimentos subjetivos de insurgência contra as atribulações, as injustiças e o mal-estar. A isso, se somam a frustração, os ressentimentos e a indiferença. Em contrapartida, recrudescem os incentivos para que cada um aja e faça por si mesmo, privatizando-se a dor e os problemas comuns da escola, desmontando-se a ideia mesma da necessidade e do sentido da vida coletiva.

Importa, neste contexto, indagar a relevância da *participação de crianças*, noção tão frequentemente aludida pelos adultos, mas cujas práticas revelam o lamentável mascaramento das opressões que as crianças enfrentam na vida escolar. Sem dúvida, é preciso saber com quem lutar e pelo que lutar; só que isso só poderá ser descoberto se os estudantes puderem viver os efeitos instituintes de suas falas, se puderem ser considerados sujeitos possuidores de algo importante a ser comunicado. Os processos de participação e emancipação continuam inexoravelmente interligados, só que, no contexto atual, não parece tão claro e evidente de quais correntes as crianças querem se libertar, e por quais desdobramentos querem responder (= se responsabilizar) ao longo do seu processo de emancipação. Vimos como os estudantes entreveem liberdades possíveis, mas se atemorizam diante delas e das responsabilidades aí envolvidas. Recuam. No entanto, para os estudantes, a opressão não poderia ser maior do que aquela infligida pela resposta do adulto que parece lhe dizer, *não há saída, somos também inapelavelmente oprimidos, não há o que fazer*. Aí a história, de feita pelos

homens e mulheres, assume um estatuto fatalista, natural e inumano, sem redenção e sem utopia, como coloca Abensour (1990).

Na contramão deste exemplo, muitas educadoras reconheceram, neste estudo, que a eles, adultos, cabe a tarefa de iniciar o processo pelo qual os deciframentos da opressão e os caminhos da participação de estudantes podem ser instaurados. Mas, são manifestações expressas com cautela e temor, ao desconfiarem da falta de ressonância desta posição dentro da sociedade mais ampla, ingrediente necessário para sustentar possíveis experiências de emancipação e participação de educadores e crianças na escola.

Neste sentido, parece que por vias oblíquas educadoras e estudantes sentem que estão agrilhoados à indiferença social que os mantém reféns de uma escola que não pode pensar seu rumo, e nem tampouco renovar sua contribuição para a sociedade brasileira. Esta sensação difusa de mal-estar não é, contudo, conducente a uma organização discursiva e sentimental que possa alimentar endereçamentos precisos desses atores a possíveis parceiros na sociedade com quem eles possam se aliar por um projeto de transformação escolar. Assim como as crianças se queixaram do curto tempo de recreio que mal dá para comer, ou sequer conversar e trocar, também as professoras não dispõem, na atual conjuntura de ocupação de seu tempo de trabalho escolar, espaços de conversa, trocas e discussão. As dificuldades de construir significados de por que e para que lutar se devem também ao constrangimento imposto por uma estruturação produtiva avessa ao diálogo e à interação social autotélica.

A participação de crianças na sociedade não acontecerá, como um acontecimento isolado de outros movimentos instituintes e emancipatórios na sociedade brasileira, mas como parte de um processo social mais amplo em que se busque explicitar qual o sentido de educar hoje, por quem, e como deve ser feito, e como a tarefa da educação se imbrica nos rumos da vida coletiva que desejamos construir. Ou isso, ou o conformismo frente à aparente fatalidade dos acontecimentos já que, em que pese a retórica da importância da educação, qualquer movimento de transformação da vida escolar pode se deixar abater.

A AVENTURA DA AÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CIDADE

Se, portanto, encontram-se na mesma linha a falta de saída em que caiu nosso mundo e a expectativa de milagres, essa expectativa de modo algum nos remete para fora do âmbito político original. Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos [religiosamente] em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente quer saibam disso, quer não. A questão de se a política ainda tem de algum modo um sentido remete-nos necessariamente de volta à questão do sentido da política; e isso ocorre exatamente quando ela termina em uma crença nos milagres – e em que outro lugar poderia terminar?

(HANNAH ARENDT, Será que a política ainda tem de algum modo um sentido? 2002: 122.)

Muitos nutrem o sentimento de que a cidade do Rio de Janeiro se tornou um lugar inóspito e difícil. A cidade maravilhosa dotada de localização e beleza privilegiadas acumula problemas que parecem cada vez mais insuperáveis. Em quaisquer rodas de conversa, a ordem do dia são as queixas e a indignação com a situação onde os cidadãos não vislumbram saídas, ao mesmo tempo em que se é tomado pela descrença e pela impotência. A situação de crianças não é menos penosa. A cidade lhes é sistematicamente apresentada como perigosa e violenta, lugar onde cada um só tem a si próprio para enfrentar as adversidades. Encurralados em casa, nos condomínios, nas comunidades e nos shoppings, as crianças têm que, mais cedo ou mais tarde, se aventurar pela cidade transferindo para ela seja uma distância medrosa, seja uma apropriação predatória. Em ambos os casos a cidade é percebida como obra dada de antemão, finalizada sem a sua participação. Desta forma, tomada como pronta, cujo formato final parece assustador,

à cidade só cabe a reserva dos seus habitantes, abrigados na segurança da vida privada, ou no desfrute calculado, aproveitando daquilo que a cidade tem de bom para ser consumido.

As crianças que nascem e crescem no Rio de Janeiro veem sua cidade sob o prisma do medo, ou do descompromisso da diversão ilimitada. A busca da felicidade pessoal que, como um apelo incessante, os convoca para a diversão, passa ao largo de preocupações com o devir da cidade. O curso dos acontecimentos, aparentemente sem autoria, segue indefectível sem que sentimentos comuns a essa nova urbanidade – o medo, a desconfiança, mas também a comoção fugidia diante de acontecimentos traumáticos – se revertam em ação duradoura. O título intrigante do livro de Jacques Le Goff, *Por amor às cidades*, convida à reflexão sobre os destinos das cidades: estaríamos presenciando o seu fim, anunciado pelo seu crescimento explosivo, as desigualdades abissais e os problemas insuperáveis? Ou, podemos e devemos agir já que tão somente pela ação podemos realizar o improvável, como coloca Hannah Arendt?

Há mais de dois mil anos, Jesus chorou ao ver Jerusalém.

Se também você compreendesse hoje o caminho da paz! Agora, porém, isso está escondido aos seus olhos! Vão chegar dias em que os inimigos farão trincheiras contra você, a cercarão e apertarão de todos os lados. Eles esmagarão você e seus filhos, e não deixarão pedra sobre pedra. Porque você não reconheceu o tempo em que Deus veio para visitá-la. (Lucas 19, 41-44)

A imagem de Jesus chorando sobre Jerusalém assinala a emoção de quem, como homem e judeu, se comoveu perante as divisões e a incompreensão que se abateram sobre Jerusalém. Como o mais importante centro religioso da comunidade judaica, e, ao mesmo tempo, dominado pelo jugo romano, Jerusalém, na interpretação de muitos exegetas, não acolheu e compreendeu a mensagem cristã. Há controvérsias ao interpretar esta passagem, já que muitos parecem admitir que o lamento de Jesus sobre Jerusalém estaria aludindo também à destruição da cidade pelo imperador Tito, em 70 d.C.¹

“O que está escondido aos nossos olhos” e que poderíamos ver, se quiséssemos, dispõe sobre o trágico na história humana, aquilo que, paradoxalmente, nós mesmos produzimos para a própria perda ou destruição.

¹ Agradeço ao prof. Emanuel Bouzon pelas informações e ajuda na compreensão desta passagem histórica.

ção. Neste sentido, a pergunta que podemos fazer hoje, nos inspirando na passagem bíblica, incide sobre a implicação de todos na situação atual da cidade do Rio de Janeiro. O que resistimos compreender? O que se esconde aos nossos olhos?

Algumas crianças que entrevistamos lamentam por sua cidade, principalmente do que é feito dela, habitada por desabrigados e famintos dos quais ninguém se lembra. São, em geral, as crianças pobres que ficam mais comovidas com o sofrimento de outrem.

W., de 10 anos, morador de Deodoro, fala sobre isso:

E.: E o que você acha que o prefeito faz?

W.: Acho que ele tinha que mandar mais, né? Tirando as crianças da rua, botando elas numa casa pra morar. Tem muita criança por aí, e ninguém faz nada por elas.

N., de 17 anos morador da Rocinha, numa das discussões de grupo diz:

A situação ‘tá como ‘tá porque ninguém quer saber de ninguém; os ricos não querem saber dos pobres, já que eles têm tudo e não precisam de nada.

Eles estão lá na frente, e os outros, pobres, ‘tão lá atrás, por isso eles não querem mudar nada.

Talvez pelo viés da carência se produza “um desconforto criador”, como coloca Milton Santos (2002: 326), quando são os mais pobres que podem vislumbrar uma visão iluminada do futuro, já que habitam as “zonas opacas” da cidade, espaços opostos às “zonas luminosas”, racionalizadas e racionalizadoras. As “zonas opacas” são abertas, e possibilitam a criatividade por estarem justamente atravessadas pela carência de todos os tipos. É nesses espaços de opacidade que se modelam disposições subjetivas mais propensas à experimentação e ao risco. Pelo fato de seus moradores não estarem obcecados pela reivindicação da segurança, podem experimentar ações que rompem com os esquemas homogeneizantes e pseudotranquilizadores da vida urbana contemporânea. Estar obcecado com a segurança exige afastar-se de tudo que mobiliza sentimentos de insegurança e risco. O medo atua como fator de atomização de uma comunidade que se refugia nos seus lares. Incapazes de mobilização para a resolução dos problemas que os afetam, os indivíduos tornam-se capturados pelo sentimento de impotência que os paralisa e os impede de exercer os controles informais que caracterizam a vida solidária da cidade.

Estar seguro equivale a estar em casa, nutrido e sem riscos. A segurança e o desejo de preservá-la a qualquer custo impedem de se abrir as portas e enfrentar os perigos do “lá fora”, espectro das ilusões de bem-estar e de unidade. Bonnie Honig (1996) comenta que o sentimento de querer “estar em casa”, isto é, em segurança, nunca nos deixa e parece retornar sempre mais intenso. No entanto, a solução não seria buscar reforçar a segurança e, mais uma vez, querer encontrar aquele lugar sem riscos, já que não existe ‘em casa’ – o lugar desprovido de restrições e sofrimentos. A solução não se encontra em insistir na reivindicação de “espaços de liberdade e mobilidade individual que mascaram espaços de servidão de outrem, ou espaços de integridade que dependem do deslocamento da abjeção sobre outros, ou espaços de identidade que demandam o expurgo da diferença que sempre nos assalta”. Como não existe “em casa”, estamos sempre correndo riscos, e sair de casa implica estratégias de coalizão, ou seja “alinhar-se com alguém que poderia matar você, e que esta é a única forma que você vê de permanecer vivo” (pág. 272). A frase sugere que sair de casa – literal e metaforicamente – significa abandonar o espaço de segurança e entrar em contato com o inerradicável desajuste da vida em comum.

Viver na cidade impõe às crianças o aprendizado da existência sem segurança, aspecto que hoje parece impensável uma vez que se buscam, a qualquer preço, garantias da vida, dos bens e da felicidade pessoal. O aprendizado de viver na cidade insta os indivíduos a se sentirem coautores de uma situação frente à qual devem agir: o que posso fazer frente a isso?

Em algumas Oficinas da Cidade com crianças e jovens,² a discussão sobre as lutas sociais, as desigualdades, as violências – vividas e ouvidas, consistiu em uma experiência de relacionar um estado de coisas a uma *obrigação*, no sentido de se ver interpelado. Algumas dessas crianças, sem serem sequer perguntados, falam sobre a necessidade de mudar a situação de desigualdade social fazendo alguma coisa eles mesmos, como no trecho:

Perguntei então se havia alguma maneira de aproximar essas duas realidades, e qual não foi minha surpresa ao dizerem que já estavam fazendo algo. Uma ideia partida deles já estava em andamento. A de fazerem uma campanha de

2 As Oficinas da Cidade consistiram em uma metodologia de pesquisa, conjugando pesquisa e intervenção, em que crianças foram convidadas a discutir em grupo questões e problemas de sua experiência na cidade. Em geral, foram encontros planejados com duração de uma hora e meia, ao longo de um ou dois meses. Aconteceram em escolas, associações de moradores, ou outros locais frequentados por crianças e jovens.

ir até a favela. Uma menina disse que havia muitas campanhas para recolher alimentos, roupas etc mas que ninguém levava isso até a favela, e ninguém ia buscar. Eles estavam recolhendo alimentos que eles mesmos iriam entregar. Eles também tinham planos de ir a uma creche e brincar com as crianças...³

A perplexidade e o incômodo frente à situação de desigualdade as levou a agir. Em outras situações das Oficinas, as crianças dizem que *gostariam de fazer alguma coisa*, ao mesmo tempo em que se sentem incapazes e impotentes por falta de suporte institucional; por exemplo, “a escola não incentiva”, dizem eles; ou ainda, “falta alguém que puxe”, ou seja, que acredite junto com eles que aquilo tem *mesmo* sentido. Porque ao proporem algo que se insere fora das atividades normais da grade curricular, diferente daquilo que está legitimado, a pergunta que se fazem é: será que eles podem se sentir autorizados a falarem e a agirem em seu próprio nome? Como *autores* de sua própria ação? Pelo visto, falta-lhes confiança para articular o que sentem e querem com alguma ação. Neste sentido, poder agir coletivamente demanda levar a sério o que se sente sobre o lugar em que se vive, o que nos impulsiona a agir, junto com os pares, mesmo que isso possa implicar riscos.

Agir no mundo em que se vive demanda relacionar a experiência sofrida individualmente a um campo de sentidos construído pela conversa, quando as crianças sentem que, por essa atividade, também contribuem para decifrar e compreender o mundo. Na experiência vivida e/ou ouvida pela criança ao transitar pela cidade, ela se depara com as diferenças e as desigualdades cujo testemunho conduz a maneiras diferentes de justificá-las. Ao reconstruir tal experiência junto com os outros, o que é próprio e sensitivo alcança o domínio do que é coletivamente nomeado e compreendido. Neste processo perde-se algo da vividez da experiência íntima, ao passo que se ganha compreensão pelo que pode ser afirmado acima de todos os particularismos. É neste sentido que as experiências de cada um podem contar para a apreensão mais acurada do mundo, resultado dessa depuração que se generaliza através das trocas permitidas pela linguagem. Como coloca Terry Eagleton (1999: 258), “é o reino da universalidade que a linguagem abre para nós”. As experiências na e da cidade

3 Relatório da discussão em grupo do subprojeto de pesquisa *A Cidade em Imagens*, em um colégio particular da zona sul do Rio de Janeiro, coordenado por Bruno Pizzi e Renata Alves Monteiro, em setembro de 2001.

podem ser generalizáveis, constituem um saber prático, quase uma *teoria* que busca responder às inquietações de se viver em uma cidade grande. Da vivência mais particular, das questões mais pessoais, transcende-se ao geral por meio do diálogo com a experiência de outrem.

Uma menina falou que a mãe dela sempre chega com uma história nova de estupro dentro do elevador, de criança que desaparece na volta da escola, etc. Ela disse que às vezes até entende a mãe, porque se ela faz isso ela quer o bem da filha. As opiniões se polarizaram neste assunto, uns dizendo que o certo é proteger os filhos, e outros dizendo que a proteção nada adianta, pois mais cedo ou mais tarde eles vão ter que se expor. Um deles ressaltou que a proteção só valeria se morassem em lugar perigoso, como na favela. Um outro discordou, porque até em shopping já tinha visto assalto. Um, que ainda não tinha falado nada, diz que é mais difícil encontrar a segurança que se pensa. Quando o assunto estava mingando, uma garota disse que geralmente quando os pais têm muito medo, isso passa para os filhos e eles se tornam medrosos também. Um menino tomou a palavra e disse que também podia acontecer o oposto, os filhos irem ao encontro do perigo só para contrariar os pais e mostrar que eles estão errados...

Neste fragmento de uma discussão em uma escola particular da zona sul,⁴ se demanda uma compreensão em torno do dilema entre cuidar e responsabilizar: como o cuidado dos pais deve, ao mesmo tempo, favorecer a responsabilidade e o cuidado da criança para com ela mesma? A conversa traz à baila aspectos importantes do problema, por exemplo: o que seriam perigos reais? há lugar totalmente seguro? como se proteger da superproteção dos pais que impede o autocuidado? Mesmo que não haja, ao término da discussão, “uma resposta”, ou uma finalização das questões, as crianças seguem debatendo, já que o que importa é trazer e construir as situações problemáticas sob as suas múltiplas perspectivas, como que estudando-as, para que a compreensão se amplie. Desta forma, a compreensão inicial vai se modificando pelas outras perspectivas que lhe são justapostas, em um processo onde imaginação e reflexão concorrem para captar o pouquinho de luz dentro da escuridão.⁵ A partir daí, é possível cada um se realinhar frente às situações assim ressignificadas.

4 Relatório do grupo de discussão relacionado ao subprojeto de pesquisa *A Cidade em Imagens*, coordenado por Sonia Borges e Bruno Pizzi, em outubro de 2001

5 Hannah Arendt falando da imaginação, como capacidade de desenvolver compreensão sobre o que nos cerca, coloca: “Distinta da fantasia que sonha algo a imaginação se interessa pela escuridão específica do coração humano e pela peculiar densidade que cerca tudo o que é real... Distinguir a imaginação da fantasia e mobilizar seu poder não significa tornar “irracio-

No entanto, existiram outras situações em que as crianças demandaram “uma resposta”, ou uma finalização da discussão, como se quisessem obter um resultado mais imediato da conversa. Assim, ao se terminar uma discussão do subprojeto *A Cidade em Imagens* com um grupo de jovens,⁶ um deles perguntou a um dos coordenadores se o que eles haviam discutido seria levado às autoridades competentes de modo que a polícia não iria mais tratá-los da maneira como tinham descrito: dando-lhes “duras” apenas porque são pobres e malvestidos, invadindo suas casas e tomando seus pertences, considerando-os como ladrões só porque moram em favelas.

Essa situação, e outras tantas semelhantes a essa, costumavam aparecer, ou no final da discussão, ou no começo. Apareciam no final, quando, por exemplo, se queria saber sobre os efeitos concretos da discussão. Que mudanças ocorreriam? As pessoas competentes para operar as mudanças seriam sensibilizadas pelas falas que tinham acontecido ali? Outras vezes, ao se começar a discussão de um vídeo sobre a cidade, se perguntava: “Mas, afinal, o que vocês querem saber? Qual é o objetivo desta discussão?”⁷ Nessas vezes, parecia que queriam saber de antemão o desenlace da conversa, e se seu investimento de discutir teria consequências relevantes: ficar discutindo aqui com que objetivo? será que vai valer a pena?

Alguns pontos são importantes nestas demandas. Primeiramente, se crê que uma maior compreensão sobre as questões do nosso cotidiano, construída na perspectiva de um saber compartilhado, pode ser obtida instantaneamente, como se liga a luz ao tocar o interruptor, por exemplo. Então, se nos sentamos aqui para falar e discutir, teremos que ter, ao nos levantar da discussão, um conhecimento que leve à resolução de problemas concretos. Saberei, por exemplo, se devo deixar meu filho ir à escola

nal” a compreensão dos assuntos humanos. A imaginação, ao contrário, como disse Wordsworth, “não passa de um novo nome para... a visão mais clara, a amplidão de espírito/ E para a Razão em seu humor mais exaltado”. Somente a imaginação nos permite ver as coisas em suas perspectivas próprias; só ela coloca a uma certa distância o que está próximo demais para que possamos ver e compreender sem tendências ou preconceitos; e só ela permite superar os abismos que nos separam do que é remoto, para que possamos ver e compreender tudo o que está longe demais como se fosse assunto nosso” (p. 53). Em Hannah Arendt. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

6 Relatório do grupo de discussão ocorrido na 2ª Vara de Infância e Adolescência onde se apresentou o vídeo *O outro como inimigo?*, coordenado por Renata Alves Monteiro e Carlos Henrique Macena Barbosa, em outubro de 2001.

7 Relatório do grupo de discussão sobre o vídeo *A cidade é grande demais para mim* realizado em uma associação de pais de uma escola pública da zona sul, coordenado por Sonia Borges C. Oliveira e Elaine Juncken em dezembro de 2001.

sozinho de ônibus? Se minha mãe tem medo de que eu converse com estranhos, devo ter medo de falar com os vizinhos que conheço de vista? Parece frustrante que a conversa nem sempre traz a compreensão almejada para os problemas que nos afligem. O debate denota a qualidade agonística da palavra que vai e volta nas discussões tecendo circunvoluções, sustentada pela aposta de produzir compreensão, mas seu caminho corre errático e imperfeito deixando lacunas e o não sentido. Lá fora a cidade explode em problemas que demandam soluções, respostas rápidas, posturas definidas: não se pode ser um “vacilão”, como dizem os jovens, a não ser para ser engolido vivo. Assim, a taciturnidade das discussões apela para um tempo diferente do tempo da vida na cidade, célere e impositiva. A angústia de não dar conta do recado, de não ter respostas que a vida urbana nos impõe, deixa este rastro de frustração às discussões que muitas vezes não têm um final, no sentido de produzirem uma *visão clara e completa* da situação: falamos com a esperança de *enxergar* o que fazer e como fazer. O tempo da fala parece se estender demais para produzir algum sentido e alguma compreensão quando temos pressa.

Por outro lado, o tempo da fala nas discussões não parece ser nem trabalho, e ao mesmo tempo não é, decididamente, lazer. O tempo livre, de lazer na cidade, é para ser consumido em *atividades*, ou seja, se descansa fazendo alguma coisa, qualquer coisa que seja, o que seria bem diferente quando se vive no campo, por exemplo. A esse propósito, Guimarães Rosa exclamou certa vez: “Deus meu! No sertão, o que pode uma pessoa fazer do seu tempo livre a não ser contar histórias?” (citado em Coutinho, 1983). E na verdade, o tempo das histórias é infindo, ele acontece não apenas para preencher o tempo sem trabalho, mas para transmitir e inserir todos na comunhão orgânica de sentidos que as histórias e as lembranças sedimentam, permitindo que a compreensão se decante lentamente.

Em muitas discussões que propusemos a crianças, jovens, pais e professores, parecia não haver sentido para a conversa a não ser se essa tivesse de antemão um objetivo explícito: chegar a um resultado pré-definido. Muitas vezes sentimos que essa era uma maneira de algumas pessoas se defenderem contra a angústia que poderia ser mobilizada frente a temas que sabemos complexos: o caos e a violência na cidade, os preconceitos, o racismo, as desigualdades sociais... Mesmo assim, apesar das dúvidas do começo, as discussões engatavam, desarmando o pessimismo e o volunta-

rismo iniciais. Muitas vezes, terminavam entremeadas de inquietações e de perguntas sobre a que se havia chegado no final.

Em um grupo de discussão que realizamos numa Associação de Moradores de um bairro na Zona Sul do Rio de Janeiro, com adultos, se levantaram as questões da segurança na cidade, do pânico urbano, dos perigos reais que crianças e jovens enfrentam e do medo... A discussão mobilizou os ânimos em torno de que atitudes os pais e os educadores devem ter em relação aos menores. Todos falam e trazem suas experiências. A partir daí, a discussão caminha para o modo como os pais apresentam e tratam esses temas com os filhos, e como esses temas se relacionam a outras questões como: como e quando as crianças utilizam a tevê; se, e como, os pais conversam sobre o que elas veem; como os pais lidam com as demandas de consumo das crianças e deles próprios; como os pais lidam com o individualismo na sua própria família. Fica claro, ao final desta discussão que, mesmo que o grupo não tenha conseguido responder às questões da insegurança e do medo, como por exemplo, como orientar o meu filho frente à violência da cidade..., se ampliou o enquadramento inicial dado àquelas demandas, permitindo que muitos se dessem conta das inter-relações entre todos esses aspectos que *ficam escondidos ao olhar*, e só podem ser apreendidos na conversa sem pressa com os outros.

Um outro aspecto nas perguntas colocadas a propósito de se discutir em grupo as experiências na cidade diz respeito à expectativa de que a fala produza mudanças nas práticas sociais. Seria como se interrogar: para que falar se tudo vai continuar no mesmo? Ou então, qual a relação entre falar e agir? Por um lado, tem-se a expectativa idealizada de que as situações podem ser mudadas a nosso bel prazer. A perspectiva de onde falamos parece ser sempre prioritária, e nos surpreendemos ao nos darmos conta de que a compreensão passa por vários ângulos. *Soy decididamente triangular*, diz Pablo Neruda a esse respeito (1973: 323). Assim, para construirmos estratégias de mudanças é necessário dar margem a triangulações nas discussões, introduzindo várias perspectivas vindas de múltiplos atores sociais. Por isso, seria corajoso, do ponto de vista político, se pudéssemos colocar em diálogo a perspectiva dos jovens moradores de favelas com a de outros atores, como os policiais, por exemplo, para que mudanças concretas pudessem ser ensinadas e produzidas no campo de forças entre o aparato policial repressivo e os moradores que se sentem *sem voz* e achacados. Queixam-se de que

falam, falam e nada acontece. Num certo sentido, a fala de todos os envolvidos numa situação restaura os elos invisíveis de dominação, como também os de compaixão, tornando mais claro o que pode ser mudado e como.

Deste modo, quando as crianças nos interrogam sobre porque debater determinados assuntos, e se a discussão vai gerar efeitos concretos nas suas vidas, não há como acenar-lhes com promessas, mas o que parece ter um efeito surpreendente é o fato de comentarmos com eles que outras crianças também fizeram parte de conversas e discussões conosco sobre esses mesmos temas. É como se pudéssemos com isso lhes sugerir alguma relevância das discussões, ao introduzirmos um cenário mais amplo para além do que aquele dali. Apenas isso. E aí o que acontece é que eles querem saber, com um interesse muito vivo e intenso, o que os outros disseram, e muitas vezes propõem encontros para debaterem ao vivo com os outros grupos de crianças. Esse foi um momento de grande impacto no decorrer de nossas pesquisas sobre suas experiências na cidade. A fala pôde encontrar algum sentido ao ser reinserida em um contexto de diálogo amplo, mesmo que esse cenário dialógico estivesse parcialmente invisível para as crianças e os jovens. Esvaiu-se, assim, a proeminência de que o falar tenha que efetuar transformações imediatas, ao passo que se passou para primeiro plano os elos antes invisíveis com aqueles outros que antes *estavam escondidos ao olhar*.

Certamente, nem todos os grupos de discussão puderam mostrar tal aprendizado, inflectindo suas próprias perspectivas ao tomarem conhecimento de que outras perspectivas competem sobre um mesmo assunto. No entanto, o que resalto é a possibilidade de muitas crianças redescobrirem a importância da discussão e do diálogo como um fim em si mesmo, de modo que, antes de qualquer presunção de mudar o mundo, a “descoberta do mundo” precisa ser feita através das inúmeras descrições que se podem fazer dele. Neste sentido, pode resultar daí um outro efeito, qual seja, a da construção de um espaço público – e democrático – através da conjunção de perspectivas diversas. É ao que Maria Alice Rezende (2002) alude, quando adverte a necessidade de se romper com o conhecimento local, derivado das formas particulares em que os indivíduos são socializados, para se chegar a um conhecimento que resulta da interação (e do diálogo) entre desconhecidos. Enfim, para efetuar mudanças, é preciso antes de tudo criar um espaço de interação e de falas que crie a realidade social, a partir dos múltiplos pontos de vista dos atores envolvidos.

A discussão com crianças sobre suas experiências na cidade do Rio de Janeiro consiste em uma experiência de *ação*. Convidados a debater sobre um tema, as crianças encontram-se frente à tarefa de reconstruí-lo no aqui e no agora junto com os outros. Trata-se de uma situação que demanda deles uma atitude de explicitar o como querem fazer parte do mundo em que vivem. Nas situações em que os debates ocorrem nas escolas, essa é uma situação nova, porque eles são solicitados a agir de forma não usual: ao invés de estarem recebendo os conhecimentos convencionais, eles estão se dando a chance de inventar um conhecimento a partir da própria experiência e daquela situação de grupo. Significa inverter a posição de “*estar sentado atrás do colega*”, que lhe permite esquivar-se do olhar e da cobrança da professora, para se colocar “*prestando atenção no que o colega diz para poder lhe responder, contestar ou concordar*”.

Trago, no trecho abaixo, um exemplo retirado de uma das discussões que realizamos em uma escola particular da zona sul onde, antes de iniciar a discussão, mostramos um vídeo para lançar a temática da discussão:

Ao chegarmos na sala os alunos se acomodaram deitados e sentados no chão. Demorou um certo tempo nessa acomodação e que fizessem silêncio, embora em nenhum momento tivesse tido realmente silêncio. Durante todo o vídeo conversavam em voz alta fazendo piadas e brincadeiras sem interesse algum em ouvir as falas do vídeo. Algumas meninas sentaram ao fundo conversando entre elas... C. (a professora da turma) estava presente e tentou prendê-las para que prestassem atenção no filme mas isso acabou atrapalhando mais. Algumas meninas comentavam em voz alta o que achavam sobre as meninas que apareceram no vídeo: “ela é caolha”, “ela é muito feia”... Na hora da fala do playboy e da patricinha que apareciam no vídeo houve um certo envolvimento mas eles faziam comentários e riam acabando por perder o resto da fala. O final já havia virado uma bagunça total. C. falou que iria sair para não atrapalhar, mas desejei que ficasse para impor algum respeito. Como se encontravam deitados, largados, S. (uma das coordenadoras do grupo) pediu que se sentassem para poderem se ver e se falar melhor. A muito custo eles atenderam e foi feita uma rodinha.⁸

Esta situação ilustra como fica difícil para muitas crianças e jovens sair de uma posição de receber, e neste caso, penso mesmo que se habituaram a uma situação de *só* receber – tanto os bens materiais como os simbólicos (como o conhecimento escolar), e se *moverem em direção* a uma posição de

⁸ Relatório do grupo de discussão realizado em uma escola particular da zona sul, coordenado por Sonia Borges C. Oliveira e Renata Alves Monteiro, em maio de 2001.

experimentar e construir. Fica claro como eles se esquivam e se escondem (conversando no fundo da sala ou debaixo das almofadas), e se evadem da posição de atores e agentes para serem apenas os comentadores maliciosos, ou os espectadores distantes, do cenário que lhes é apresentado. *Deitados e largados*, descrição que captura sua abdicação à disposição de tentar e arriscar, permaneceram assim ensimesmados na posição de aprendizes. Nesta situação, como em várias outras, foi muito difícil levar adiante a discussão devido ao desinteresse e a apatia das crianças e dos jovens envolvidos. Desinvestidos do que lhes era perguntado e demandado, encontravam no deboche, outras vezes na zoação e nas hostilidades mútuas, uma maneira de se esquivar da tarefa que, se não era um trabalho escolar no sentido formal, exigia-lhes, assim mesmo, trabalho.

A discussão em grupo pode propiciar um agir, se causar algum estranhamento sugerido pela situação apresentada. A discussão tomará o rumo do que o próprio grupo conseguir construir. Para muitos grupos esse agir se dissipa nas tentativas de neutralizar a tarefa: tomá-la para a satisfação pessoal de cada um. Então, se não é “aula”, e a professora não está ali “dando bronca”, posso fazer o que quero... Para outros grupos, no entanto, há um esforço no sentido de se chegar a algum lugar, o que exige a participação de todos. Impõe-se, de imediato, a tarefa de criar um espaço comum de falas e de entendimento. Isso leva tempo até para ser percebido e verbalizado. Foi o que aconteceu com outro grupo, em uma escola pública da zona norte, que só depois de algum tempo conseguiu colocar essa percepção no debate:

Neste encontro emerge a questão sobre a participação individual. B. é o primeiro que se remete a isso, falando sobre a importância de que todos se expressem durante os encontros, para que juntos possam encontrar uma solução. A., como quem pedindo ajuda, pede aos coordenadores que falem mais, que participem mais. A conversa se volta sobre E. e M., as duas meninas que nunca se manifestam, e T., um dos meninos também sempre muito quieto. A. acredita que seria importante que eles também participassem das conversas para ajudar as questões da turma e C. completou: “Elas são um peso para a turma, já que nunca ajudam a resolver nada.”⁹

Percebe-se a aflição deste grupo ao sentir as dificuldades de agir conjuntamente. *Todos devem participar*, dizem, e inclusive reivindicam uma

⁹ Relatório do grupo de discussão, do subprojeto de pesquisa *Jovens pelos Jovens* coordenado por Consuelo Silva, ao longo de 2003 em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro.

participação mais intensa dos coordenadores. Para se construir esse espaço comum se tem que enfrentar conflitos. É neste sentido que entendemos a penosa construção que crianças são chamadas a fazer, quando se as convida a falarem sobre suas experiências na cidade. Esse falar constitui um agir já que, como Heloísa Starling coloca,

na atividade narrativa, a capacidade de tornar visível no mundo suas formas potenciais, própria do fazer literário e, a faculdade de atuar, de criar nesse mesmo mundo novas formas mais satisfatórias de vida, característica da política, estão interligadas; por um lado, devem suas existências a uma mesma fonte – a imaginação (2001: 252).

Pela fala que se alia à imaginação, as crianças podem fazer aparecer outros mundos possíveis, e como diz Heloísa Starling, mais satisfatórios, quem sabe... O espaço de debaterem o que pensam, o que sentem e o que fazem mobiliza os sofrimentos frequentemente silenciados pelo cotidiano urbano. Assim, na discussão, abrem-se outras janelas de onde se pode olhar a cidade através das infinitas recomposições que a imaginação permite.

Através da fala, junto com os outros, temos também a chance de compreender o que fizemos e por que fizemos. Olha-se para trás com a esperança de que a própria ação possa fazer sentido, já que essa nem sempre é o que queríamos que fosse. A “fatalidade da ação”, ou seja, sua qualidade de surpreender a nós mesmos, de fazermos o que não queremos, ou de não fazermos o que planejamos, demanda compreensão. Em um sentido ainda mais radical, como entende Bonnie Honig (1992), a ação *nos faz*. E portanto, nos apanha de surpresa. Desta forma, o ingresso neste espaço que chamamos de público, não se constitui apenas, ou principalmente, por agir segundo o que está de antemão planejado e acordado, mas de poder construir compreensões do que já fizemos para novamente poder fazer. Se a ação esbarra sempre nos seus próprios limites, esgueirando-se das previsões racionalizadoras do agir, demanda que seja entendida no que deixa a desejar, no que realiza alguém do querer.

Pode parecer presunçoso falar de espaço público e de ação política quando se trata de crianças. Afinal, elas são consideradas como indivíduos ainda não aptos a exercerem a ação política, tomada no seu sentido tradicional. Todavia, cabe a pergunta de se sua participação nos assuntos da cidade, e nas questões coletivas deva ser considerada legítima, dado que

contribuem com sua visão singular na construção de uma perspectiva sobre os problemas comuns.

As crianças moradoras da cidade do Rio de Janeiro, cujas inserções socioculturais nessa cidade são diversas, avaliam com perspicácia como seus interesses são contemplados pelos políticos encarregados de se preocupar com isso. Numa perspectiva desenvolvimentista, que determina papéis sociais bem delineados para a criança e para o adulto, a criança não teria a competência adequada para manifestar opiniões. Isso pode ser detectado no próprio texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, assinada por 61 países na Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, que no seu artigo 12, trata da participação da criança. Ele diz: “Os países signatários garantirão à criança que é capaz de formar suas próprias opiniões, o direito de expressar sua opinião livremente em todas as matérias que afetam a criança, tal opinião sendo levada em devida consideração de acordo com a idade e maturidade da criança.” Podem-se ressaltar aqui vários aspectos.

Em primeiro lugar, a participação social da criança – tomada aqui como o direito de se expressar sobre questões que a afeta – está condicionada à sua capacidade de formar suas próprias opiniões, o que equivale a dizer que se acredita que nem sempre a criança pode fazê-lo. Em segundo lugar, considerando que possa fazê-lo, a consideração de sua opinião pelos outros (adultos) está novamente condicionada à sua idade e maturidade. Esse duplo condicionamento pode ser interpretado como resultado de uma enorme ambiguidade na proposição legal de efetivar o direito de participação das crianças na vida social. Assim, o direito – como garantia legal – de se expressar e ser ouvida, depende de relativa boa vontade de ser tomada como “competente”. Certamente, a competência da criança de se expressar é diferente da do adulto, mas o que me parece mais importante observar é que, no dispositivo legal, a competência seja condicionante do direito. Tal pressuposição equivoca-se, já que o processo de formar opiniões sobre determinado assunto só pode acontecer na medida em que se assegura o espaço de expressão do sujeito. Assim, para ter opiniões, o sujeito, seja criança, seja adulto, tem que poder se expressar, e neste sentido, o direito não pode ser consequente à capacidade de ter opiniões, mas seu antecedente. A competência não é algo anterior que possibilite, num momento ulterior, sua manifestação expressa, mas se formam competên-

cias na medida em que se possibilitam oportunidades de expressão, diálogo e manifestação da criança, ou do adulto.

A participação social, neste texto legal, está circunscrita às possibilidades de que a criança tem de se expressar, a que, com muita boa vontade, será dada a devida atenção. Neste sentido, uma questão relevante é dimensionar que oportunidades são dadas às crianças para se expressarem sobre as matérias que as afetam, e como se avalia a importância que essas falas têm. Uma vez que as falas produzidas pelas crianças não obedecem a um padrão de racionalidade e competência semelhante à de determinados adultos (letrados, emocionalmente equilibrados, social e profissionalmente integrados, etc.), elas serão provavelmente desconsideradas por não terem atingido a “*maturidade*” prescrita pelo texto legal.

Iris Young comenta que diferenças podem servir como recurso para a formação de uma “razão pública” na medida em que se possa aceitar a *perspectivação* de qualquer opinião. Assim, seja qual for a opinião, ela será sempre parcial e incompleta. As diferenças devem, mais do que serem superadas e forjar interesses comuns, tornar mais visíveis os apelos de justiça. Neste sentido, nem sempre é possível chegar a acordos, mas talvez seja possível aumentar o entendimento sobre determinadas situações problemáticas onde nos encontramos. Ao não apostar no diálogo racional como o único elemento que pode resgatar o entendimento mútuo, Iris Young descortina outras modalidades de discurso público que podem suplementar a argumentação racional no esforço de entendimento mútuo. Essas modalidades trazem as dimensões do corpo, do erótico, da sedução e dos valores na comunicação com o outro, possibilitando que as diferenças possam ser enfrentadas.¹⁰

Considerando que a ampliação da “razão comunicativa” pode ser assegurada por outros recursos dialógicos além da argumentação racional, as diferenças entre adulto e criança podem ser, mais do que um obstáculo a ser superado pela eliminação do que é “imaturo” e “irracional” na criança, um recurso para se constituir uma comunidade política onde crianças e jovens possam ter o que dizer sobre seu presente e seu futuro. Deste modo, não é

¹⁰ No seu artigo, Iris Young argumenta, com mais detalhes do que apresentei aqui, como vê o papel do cumprimento, da retórica e da narrativa como elementos de constituição de outro modelo de convivência democrática. Ver Iris Marion Young, *Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy*. Em S. Benhabib (Ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1996, p. 120-135.

pelo fato de a criança falar e agir de forma diferente da do adulto que seria considerada inapta a contribuir para a gestão da vida social, mas porque sua diferença coloca *em outra perspectiva* a opinião do adulto.

A participação da criança não deveria se apoiar na sua competência e maturidade, como no texto legal, mas, ser resultante da identificação com o princípio que favoreça a ampliação de perspectivas sobre a vida social, de modo que todos possam *fazer diferença* na sociedade em que se inserem.

A construção de um espaço público que compreenda múltiplas perspectivas depende, então, de se poder se identificar com *aquilo que pode ser comum*, ou seja, aquilo que pode vir a ser construído como importante para todos. Reconhecer-se como alguém que faz parte do lugar onde mora significa poder estar aí de maneira que o que se faz conta para tornar aquele lugar o que ele é.

As crianças da cidade do Rio de Janeiro participam cultural e socialmente da cidade. Deslocam-se pelos ônibus, andam pelas ruas, são consumidoras de produtos culturais e de lazer, povoam as praças, as escolas, as praias, agem como indivíduos singulares no cotidiano de todos os habitantes permitindo que esses lugares tenham a vida e a exuberância que os caracterizam. No entanto, elas se tornam invisíveis, *escondidas ao olhar* ao não serem investidas do reconhecimento de estarem fazendo aqueles lugares serem o que são. Coincidentemente, quando são perguntadas, elas também não se reconhecem como *fazendo diferença*, a não ser quando atuam de forma transgressora, por exemplo, pela pichação. Não fica claro para elas que sua presença na cidade mobiliza e desencadeia ações de outros impregnando a espacialidade urbana de novas configurações relacionais e espaciais. Sobretudo, não se consideram ainda capazes de agir *para fazer diferença*, já que não se sentem legitimadas para tal. É o que mostra o trecho abaixo em que um jovem de 13 anos é entrevistado:

Entrevistadora: E como você vai da escola para casa?

M: Vou de ônibus com meus colegas. É sempre aquela história do ônibus não parar porque tem muito estudante no ponto. Tem dia que demora muito até o motorista deixar a gente subir. Tem colegas que ficam muito indignados e dão chute no ônibus, jogam até pedra.

Entrevistadora: E você M., o que faz?

M: Não dá para fazer nada não. Minha mãe fala para a gente reclamar, fazer passeata... Mas eu falo para ela, “Mãe, quem vai ver a gente fazendo isso? Não vai ter tevê Globo, lá não... não vai adiantar...” É melhor não ficar estressado

por isso. A gente fica de “cabeça quente” porque tá querendo chegar em casa logo, mas depois a raiva passa e tudo continua na mesma.¹¹

M. sente-se propenso a agir, já que repara na injustiça da situação de se ver, junto com os colegas, deixado no ponto de ônibus sem poder voltar para casa. Entretanto, ainda que irritado, desiste de qualquer ação mais incisiva porque não se crê legitimado. Acha que apenas por força de ser *visto e notado* por muitos, como quando alguém aparece na tevê, o que faz ganha respaldo. Para ele, a aparição na tevê dá importância ao agente e legitima a ação. Se não há a Globo para filmar, do que vai adiantar o esforço? Quem nos verá? E se ninguém nos vir, será que vale a pena agir? M. duvida de que ele e os colegas possam, eles mesmos, ser fonte e respaldo de sua própria ação... de que ele e os colegas possam tomar a si mesmos como capazes e responsáveis por agir.

Foram muitas as situações em que observamos a hesitação de crianças frente às suas possibilidades de agir, e fazer diferença na cidade em que vivem, ao mesmo tempo em que reclamavam de situações injustas e dolorosas... Situações em que podiam entrever maneiras de tornar a vida diferente, melhor para eles, mas, também, não pior para os outros. Intimidaram-se e conformaram-se, ainda que indignados, à posição de quem não pode fazer nada. Têm frequentemente a justificativa de que são crianças ainda, e que, por isso, falta-lhes crédito para agir. Atrélados à minoridade da idade, emudecem, e engolem a seco as injustiças.

Poder agir, principalmente frente àquilo que causa opressão, nos torna o que somos. Crianças padecem de uma posição ambígua em que, por um lado, são vistos como “sujeitos de direitos”, mas, por outro lado, estão sempre sendo lembrados de que ainda *são apenas crianças*, ou que, *têm que crescer para saber e poder agir...* Se, por um lado, o diferencial que crianças apresentam em relação aos adultos serve para fundamentar o dever da sociedade quanto à sua proteção e cuidado, por outro lado, serve também para marginalizá-los dos processos de construção da sociedade, sob a alegação de que ainda são crianças.

Vistas como *ainda não* maduras, desenvolvidas, prontas, as crianças permanecem à margem de *poder fazer diferença* nos destinos a serem traçados para a cidade, o país, ou mesmo, o planeta. Como *objetos de cui-*

¹¹ Entrevista do subprojeto de pesquisa *Jovens pelos Jovens* realizada por Juliana Póvoa, em uma escola da Zona Sul, em junho de 2003.

dado, proteção, controle e disciplina, sua ação está propositalmente limitada à inocuidade – ao faz de conta, à fantasia; ou ainda, volatilizada pela promessa de que só no futuro essa ação ganhará consistência. Portanto, a ação da criança ganha uma qualidade espectral, como se ainda não fosse para valer. É como se elas ainda estivessem *aprendendo a agir*, e por esse motivo *ainda não agem*; ou, que sua ação não deva ser considerada, porque agem segundo desígnios heterônomos (será que os adultos também não o fazem?). Nesta perspectiva, as crianças são desqualificadas como portavozes de experiências que podem contribuir para compreender melhor e transformar a vida na cidade.

Ser capaz de responder, tem a ver com poder *dar resposta*, dizer para o outro e alternativamente a ele. Assim, agir está imbricado com o poder dizer ao outro, posicionando-se frente a ele, o que significa *ser* diante de um outro. Numa sociedade em que as práticas sociais sofrem uma judicialização galopante, o estatuto de menoridade jurídica de crianças e adolescentes parece condicionar uma visão mais geral de que as crianças ainda não são aptas para participar efetivamente da construção da sociedade. O entendimento jurídico acaba por modelar a percepção de que *apenas* ao atingir a maioridade, as crianças e jovens poderão agir e responder ao outro. Ação e resposta ao outro existem efetivamente na infância e adolescência, ainda que se tenha que dar garantias de inimputabilidade a crianças e jovens (dentre outras razões), de modo a respeitar o caráter diferencial de sua ação em relação à do adulto.¹²

Esta posição não deve ser entendida no sentido da defesa do abaixamento da idade penal. Pelo contrário. O que está em discussão aqui é a possibilidade da emergência de outras regulações das relações entre adultos e crianças que não estão formalizadas na dimensão judicial a qual acaba por ser tomada como o *único modo* de construção ético-moral das práticas sociais. A judicialização termina por criar uma mentalidade de que o certo e o errado se derivam linearmente da regulamentação jurídica, e não dos apelos da justiça, da igualdade ou de outros princípios normativos que vigem, além da lei, nas práticas sociais e nos costumes. Afinal, não é a lei que cria os valores humanos, mas, ao contrário, é ela que é criada a partir deles, os quais emergem nas interações entre homens, mulheres e crianças.

¹² Para uma discussão a esse respeito ver o artigo de Peter Dews, *Law, Solidarity and the Tasks of Philosophy*. Em O. Savic (Ed.) *The Politics of Human Rights*, Londres, Verso, 1999, p. 84-100.

A instrumentalidade e a objetividade da lei tendem a obscurecer outros modos de pactuar a convivência coletiva obtidos pelo diálogo e pelo acordo entre as pessoas ao determinarem o que é bom e o que é mal. A condição da criança como menor e irresponsável, passa a regular sua inserção em outras práticas sociais e culturais. Contudo, de um momento para outro, o jovem aos dezoito anos torna-se responsável. E será que tão somente a idade opera o milagre da responsabilidade? Frequentemente, não se oportunizaram para os jovens, principalmente para os jovens pobres, suas garantias de educação, saúde e convivência digna. Neste sentido, a sociedade nada fez para que eles se afiliassem a ela, e a ela se vinculassem por laços de identificação com aquele território e com os valores compartilhados naquele grupo social. Daí, não se pode esperar que sem essa filiação o adolescente possa desenvolver sua responsabilização (= *capacidade de resposta ao outro*). É apenas pelas práticas de convivência, cultura e educação que se facultará desenvolver o sentido de responsabilização da ação. Esse tem que estar fundado no sentimento de filiação e identificação com o grupo social em que se vive. Por isso, não é pela mágica da idade que os adolescentes poderão ser capazes de dar respostas ao outro, tomando a si sua própria ação, mas pelas experiências formativas que puderem ter para poder construir um sentido próprio do seu agir: como ele tem impacto na vida do(s) outro(s) e qual é sua importância na construção de uma coletividade.

Participar da vida da cidade demanda compreender... Não apenas como e por quê se agiu de determinada forma, mas porque os outros agiram de outra, o que favorece visadas que se renovam sobre a experiência na cidade. Muitas das situações de discussão em grupo que tivemos com crianças e jovens apontaram para a importância desse compartilhar. Como exemplo trago a situação em que jovens de uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro debatiam sobre suas experiências de medo ao andar pela cidade.¹³ A figura do “tarado” aparece como aquela que mais assusta as jovens meninas quando iniciam seu processo de conquista da cidade. Várias lembranças foram evocadas naquele momento em que se puseram a descrever as situações aflitivas por que tinham passado, ao se verem ameaçadas de alguma violência sexual, ou por já terem sofrido perseguições e assédios na rua, nos ônibus ou mesmo na escola. As várias histórias que relatam vão apontando

¹³ Relatório da discussão em grupo do projeto de Oficinas da Cidade, coordenada por Consuelo Silva, em junho de 2001.

para algo em comum: a do medo e dificuldade em relação ao que fazer e como agir frente ao *homem que tenha a pinta, ou a cara de tarado*. As coordenadoras do grupo perguntam: como é que se sabe que um homem tem cara de tarado? As respostas são múltiplas e fazem emergir apenas associações, as vivências de cada uma. Na verdade, pode ser apenas um homem que se aproxime, aparentemente “com segundas intenções”; ou um desconhecido que olhe fixamente; ou um garoto que se aproxime e a siga pela rua; ou num ônibus, um homem que “fique mexendo”. Enfim, são muitas as pistas do que possa ser uma situação perigosa, pois qualquer um do sexo masculino que se aproxime pode ser tomado como tal. Todas concordam, entretanto, sobre a importância de estar com uma amiga nestas ocasiões. Algumas jovens relataram as formas com que puderam lidar com a situação; porém, o que mais as atormentava era o sentimento de impotência, quando se viam sozinhas, ou o medo de serem machucadas. Havia angústia, raiva e frustração nos seus relatos, mas havia também risos e humor ao refletirem sobre o que fizeram e o que poderiam ter feito.

Uma das jovens desencadeou um ponto de inflexão interessante na discussão ao relatar de forma bem-humorada como conseguiu se livrar da própria paralisia frente ao “tarado”, ao começar a gritar com todas as suas forças. Aí a discussão tomou outro rumo: as outras sentiram que também poderiam ter gritado, mas não o fizeram por medo ou vergonha; ou, como gritar e berrar pode assustar o outro, supostamente mais forte, pegando-o de surpresa; ou ainda, levantaram a questão de por que as mulheres sentem tanto medo. Enfim, a discussão pôde ir se distanciando do particularismo das experiências para a tentativa de compreensão de como os sujeitos-mulheres se comportam, de maneira geral, e como podem fazê-lo de outra forma. Vivências difíceis essas das jovens, que se deslocam nos ônibus, nas ruas, de dia ou de noite, sozinhas ou acompanhadas. No entanto, essas vivências ganham outra dimensão quando as jovens se descobrem como um *sujeito coletivo*. Neste momento, o sofrimento de cada uma passa a ter outro sentido, porque é inserido na condição comum que compartilham, a de ser jovem mulher que tem que conquistar a cidade. Sobretudo, ganha a qualidade emocional da força que podem adquirir ao não se verem sozinhas, e de poderem aprender com a experiência alheia. Compartilham sua dor, mas também podem vê-la de outra forma.

Cria-se, então, uma *comunidade afetiva*, constroem-se pontes e passagens entre a solidão do um e a dos outros. Jane Flax (1992), ao comentar que

nem sempre os apelos à razão ou à autoridade são os que movem homens e mulheres ao entendimento, diz que o bem-estar de cada um depende em última análise do desenvolvimento de comunidades discursivas que franqueiem a apreciação do outro e de suas diferenças. Tais comunidades discursivas permitem a criação de novos sentidos para o estar junto, reinventando as solidariedades e a compaixão.

Assim, a ação e a narrativa se inter cruzam construindo mundos possíveis e questões comuns. Para tal, é necessário o tempo e a disponibilidade da conversa, que não antecipa resultados e objetivos, mas pode se afirmar na aposta de que ouvir o(s) outro(s) e lhe responder, tem afinal sentido!

Diferentemente da ação assim retratada, a *zoeira*, embora uma empreita do “fazer junto”, não confere sentido propriamente coletivo à ação. Embora zoar seja realizado na companhia do(s) colega(s) ou da galera, ela se coloca, antes de tudo, como condição objetificante da ação, já que os indivíduos precisam estar isonomicamente conectados a um objeto – todos rindo da mesma coisa, ao mesmo tempo, e com a mesma intensidade –, para que a zoeira seja zoeira. Neste sentido, a zoeira apaga os efeitos subjetivantes da ação – as singularidades de cada um –, para que todos estejam submetidos a um padrão de comportamento, se divertindo do mesmo jeito frente a uma situação.

Como exemplo, cito a passagem relatada em um de nossos grupos de discussão com jovens de uma escola da Zona Norte:¹⁴

Perguntei então porque M., V. e A. haviam rido durante uma parte da leitura do texto. Ficaram rindo se olhando até que M. disse: “É que nós jogamos água nas pessoas de dentro do ônibus.” Pedi então para que explicassem melhor o que faziam. Disseram que elas ficam no último banco do ônibus e com uma garrafa jogam água nas pessoas que estão paradas no ponto. Perguntei se nunca haviam se dado mal, elas disseram que não, mas que uma vez um cara quis correr atrás do ônibus, mas desistiu. Achem isso muito engraçado e fazem para se divertir. Segundo elas, isso foi ideia de uma amiga que faz pior, joga farinha e molho de tomate. Perguntei o que elas haviam achado dos exemplos do texto [o texto que estávamos lendo falava de agressões de jovens a outros “por brincadeira”]. A. disse que é diferente pois ali eles estão machucando as pessoas, e elas não machucavam ninguém. E que também havia o preconceito, mas que elas não discriminavam ninguém, a pessoa só tinha que estar arru-

¹⁴ Relatório do grupo de discussão do subprojeto de pesquisa *Jovens pelos Jovens*, em uma escola pública da Zona Norte, em outubro de 2002, coordenado por Laura Ribeiro Ferreira e Renata Alves Monteiro.

mada para jogarem água: “quanto mais arrumada melhor”. Perguntei como elas achavam que as pessoas se sentiam, e elas não conseguiram falar nada, só disseram que “água seca”.

Assim, a zoação se caracteriza como um arremedo da ação, uma forma canhestra de estar presente e chamar a atenção do outro, mas não efetiva os circuitos de ação, narrativa e responsabilidade.

Pela fala se dá voz à maneira como cada um vê o mundo e como gostaria de vê-lo. As crianças têm a dizer sobre o que as aflige: de como veem a função da escola, dos professores e do ensino atualmente; de como interpretam as causas da guerra, da fome e das injustiças; do que gostariam de mudar no modo de vida das cidades; do que poderiam fazer para que as mudanças ocorram. Falas que constituem visões. Elas podem se constituir como *respostas*, e como tal, modos de se responsabilizar pelo mundo em que vivem. Contudo, é necessário que as crianças sintam que suas ações tem efeitos, consequências reais, e que, neste sentido, *fazem diferença*. Não me refiro aqui ao modo como usualmente se considera o que vem a ser responsabilidade, que é imediatamente relacionada a uma possível culpabilização. Refiro-me à responsabilidade como capacidade de perceber como as próprias ações afetam os outros e como nos mobilizamos frente as reações dos outros frente às nossas ações.

Hoje temos notícias de inúmeras experiências de inserção de crianças em processos participativos. Elas fundam-se em princípios diversos, e às vezes, até contraditórios. Para alguns, essas experiências devem ser apenas propedêuticas, feitas para permitir que as crianças se aproximem das responsabilidades de um cidadão. Para outros, trata-se de reconhecer na criança uma capacidade cidadã, e que, portanto, as implica desde cedo nos processos decisórios de sua municipalidade ou de sua escola.¹⁵ Hervé Cellier afirma, ao se referir à primeira posição:

A educação para a cidadania na escola toma o aspecto da regra imposta, mas jamais negociada. É uma concepção procedural do direito. Isso explica porque, nos seus documentos oficiais, nada define claramente a obrigação da criação de conselhos de representantes de crianças na escola, como parte da organização institucional, garantindo o direito de expressão dos alunos... O

15 Ver por ex. em relação à primeira posição, a obra de Roger Hart. *Children's Participation*. UK: Earhscan, 2002; em relação à segunda perspectiva, Alain Vulbeau. *La Jeunesse comme Ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*. Paris, Éres, 2001. No livro de Alain Vulbeau se encontra o artigo de Hervé Cellier, Citoyenneté, école et projets fédérateurs (p. 187-198).

medo ancestral de doutrinar as crianças se conjuga com aquele de lhes dar a palavra. É uma atitude que se liga ao pensamento liberal cristão que considera a escola como um “santuário”, ou seja, fora do tempo, fora de sua história, fora do político (2001: 188).

Ao serem perguntadas sobre *quem cuida da cidade do Rio de Janeiro*, as crianças que entrevistamos respondem, na maior parte das vezes, que não sabem, ou que não tem ninguém que cuida. Sabem, no entanto, que existe um prefeito na cidade, mas que ele não é a figura que *cuida*, mas que *manda*. Ao serem perguntadas, o que significa mandar na cidade, as crianças relacionam à repressão policial (“mandar prender os bandidos”, por exemplo), ou ter um grande poder, maior do que o de todas as outras pessoas, de modo que podem usá-lo coercitivamente sobre os outros. Assim, na construção imaginária das crianças sobre as figuras da vida política do Rio de Janeiro, estabelece-se uma relação que associa responsabilidade a mando, coerção, poder, e até mesmo a desmando, muito mais que a cuidado, preocupação, ajuda e sabedoria. Constrói-se uma visão da vida pública como lugar do exercício de mandos/desmandos, mais do que de acordos e conversas, debates e solidariedade.

A concepção dessas crianças sobre o agir do prefeito nos mostra que sua ação se sustenta no voluntarismo individual do “eu quero”. Provavelmente ele *manda* assim, porque *quer* assim. Como o faria em sua própria casa, por exemplo. Decorre um sentido de espaço público como indistinto do espaço de casa. Perde-se de vista, também, o caráter propriamente político do agir do prefeito, já que esse, como possuidor de uma vontade soberana e autorreferente, não é visto como submetido a outras vontades.¹⁶ Ele age assim, porque quer assim, e não porque essa foi a maneira possível frente a múltiplos interesses. O prefeito, como figura pública segundo a visão das crianças, é aquele que tem mais “*direito*” de fazer o que quer, e de impor aos outros sua própria idiosincrasia. Desta forma, o espaço público da cidade se torna o resultado da vontade soberana de alguém, ou de alguns, que

16 César A. Ramos, ao discutir a noção de político em Hannah Arendt, afirma: “A liberdade se politiza quando a minha ação, que tem por base a liberdade da vontade, se introduz no mundo da pluralidade dos indivíduos que vivem juntos. Como todos têm a capacidade de comunicação, a liberdade de começar algo de novo se associa a dos outros sujeitos, e todos discutem sobre como devem viver no espaço que não é mais privado, mas público. Surge, deste modo, uma das condições do politicismo da ação humana” (p. 183). Em *A Banalização da Violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*, org. A. Duarte, C. Lopreato e M. de Magalhães. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

têm maior poder que os outros. Além disso, sua vontade se baseia nas suas preferências, e não nos entendimentos que têm que fazer. O espaço público parece se tornar indistinto do espaço de casa, pois não está sujeito a outras regulações. Resulta uma dificuldade de perceber a rua como espaço de todos, e portanto, nosso de outra forma e de outro jeito, no qual outras demandas são feitas e outras respostas são esperadas.

A passagem simbólica dada pelo “sair de casa” é feita, contemporaneamente, sem rituais. Os jovens vão aos poucos ganhando as ruas, ganhando liberdade e maior desenvoltura nos espaços da cidade sem que isso signifique uma transformação do seu agir, entre o espaço privado, o de casa, e o espaço público. Parece haver, inclusive, a expectativa de que quanto mais se for “eu mesmo”, ou seja, quanto mais se puder fazer o que se quer, mais “livre” se é. A fantasia de “descolar-se” totalmente das expectativas dos outros, colocando-se como referência do que é certo em detrimento do que os outros pensam e esperam, constitui, frequentemente, uma orientação do agir dos jovens.

Hoje, parece difícil para as crianças lidar com as expectativas alheias. Numa das discussões com jovens numa escola particular da Zona Sul, chamou a atenção a fala de um dos jovens, gritando para os outros e para os coordenadores da discussão: “Na verdade nós somos um grupo, somos obrigados a usar este uniforme ridículo e nos forçam a ser o que não somos, a fazer o que eles querem. E tem o mestre que é o... (o diretor da escola) que quer nos escravizar e nos enquadrar!!!!”¹⁷ Após essa fala, os outros jovens bateram palmas. Esse depoimento encena a enorme dificuldade dos jovens de entrar em contato, e lidar, com a expectativa do outro, sem que isso seja sentido como uma asfixia. Ter alguém que espera algo de mim parece ser tomado como uma amputação à liberdade de escolha, restringindo o poder de se fazer o que se quer...

A passagem de “filho” a “sujeito público” tornou-se complicada no cenário da nossa sociedade intimista descrita com perspicácia por Richard Sennett (1998). Ser você mesmo, dizer o que pensa não importando quando e como, fazer apenas o que dá prazer, “descolar-se” das expectativas dos outros, passam a ser princípios das condutas privadas e públicas, indistintamente. Ao escrever sobre *o declínio do homem público*, Sennett diz:

17 Relatório do grupo de discussão relacionado ao subprojeto *Jovens pelos Jovens*, coordenado por Renata Alves Monteiro e Laura Ribeiro Ferreira em agosto de 2003.

A aspiração hoje dominante é de se desenvolver a personalidade individual através de experiências de aproximação e de calor humano para com os outros. O mito hoje predominante é que os males da sociedade podem ser todos entendidos como males da impessoalidade, da alienação e da frieza. A soma desses três constitui uma ideologia da intimidade: relacionamentos sociais de qualquer tipo são reais, críveis e autênticos, quanto mais próximos estiverem das preocupações interiores psicológicas de cada pessoa. Esta ideologia transmuta categorias políticas em categorias psicológicas (1998: 317).

Assim, a ideologia da intimidade modeliza os comportamentos fora de casa no espaço público. Ao se pretender ser tão autêntico aí quanto se é em casa, se tomam por iguais as exigências de se estar em um espaço que é de todos, e as do espaço privado. O primeiro contém os acordos da convivência coletiva, que deve ser justa e digna para todos, enquanto que no outro, se podem atuar as idiosincrasias.

Tomar o espaço público como equivalente ao espaço privado não ajuda no cultivo das relações com os desconhecidos e na construção da convivência digna para todos, pois as atitudes de ser livre, “descolado”, e “ser si mesmo” ao ocupar o espaço lá fora, visa precipuamente à autorrealização e à felicidade pessoal. As crianças, principalmente as que estão em situação privilegiada social e economicamente, creem na liberdade pessoal de viver sem amarras e sem constrangimentos do outro como um valor supremo (Castro, 1998). O processo de subjetivação engendrado pelo individualismo contemporâneo resulta nesta apoteose do indivíduo, tal como retratada por Gilles Lipovetzky:

Sem dúvida, o direito de o indivíduo ser absolutamente ele próprio, de fruir ao máximo a vida, é inseparável de uma sociedade que erigiu o indivíduo livre em valor principal e não passa de uma última manifestação da ideologia individualista; mas foi a transformação dos estilos de vida associada à revolução do consumo que permitiu este desenvolvimento dos direitos e do desejo do indivíduo, esta mutação na ordem dos valores individualistas. (...) Viver livre e sem coação, escolher sem restrições o seu modo de existência: não há outro fato social e cultural mais significativo quanto ao nosso tempo; não há aspiração nem desejo mais legítimos aos olhos dos nosso contemporâneos (1989: 9-10).

A insistência do chamado a “viver sem coação”, como diz Lipovetzky, aparece intensamente no horizonte de outros apelos que se fazem às crianças. Trocando em miúdos, desde cedo as crianças são conduzidas a se produzirem como indivíduos – tanto nos discursos e nas práticas – apontando

o que “gostam”, escolhendo o que “querem”, “fazendo como querem e gostam”, numa montagem exacerbada de si mesmos. Deste modo, a construção do espaço público se torna enviesada por tal direcionamento unilateral onde resta pouco lugar para o constrangimento e para a superação do querer individual.

Considerando a justiça como o processo pelo qual, no nível coletivo, se enfrenta a questão de como lidar com a tensão e o sofrimento decorrentes dos embates entre o desejo individual e a objetividade do mundo que precisa ser acolhido e aceito, Hanna Pitkin alertou para o risco de “a política passar a ser a psicologia escrita mais amplamente” (1981: 348). A vida em comum demanda a superação do “eu quero” em prol do “nós queremos”, requisitando dos sujeitos a capacidade de transformar sua avidez em satisfações que possam dar conta das injunções do convívio com o outro. Assim, a justiça como valor e disposição subjetiva a ser cultivada convida ao redirecionamento dos investimentos afetivos. Ao trazer a perspectiva de que somos sujeitos públicos e privados simultaneamente, e que temos que conciliar desejos individuais e demandas dos outros, a justiça pode revitalizar o espaço comum com outras possibilidades que, mesmo que ainda não legitimadas, podem dar ânimo (= alma) à convivência empobrecida da vida em comum.

A renovação dos espaços públicos e, junto com ela, a construção de uma via política para os problemas e desafios da convivência na cidade requer ação e responsabilidade conjunta. Jane Flax (1993) lembra que uma das condições para que se assuma responsabilidade é a existência de conexões visíveis entre fala, deliberação, empatia e resultados. Isso se torna importante quando analisamos a experiência das crianças na cidade porque, em geral, elas se queixam de que lhes falta poder de deliberação. Como fazer com que as crianças se tornem “desejosas de justiça”, quando se cerceia seu poder de deliberação, e com isso, sua capacidade de responsabilização? O “desejo de justiça” associa-se, segundo esta autora, à disposição de se sentir afetado pelo outro, e de poder tolerar posições que não sejam plenamente satisfatórias.

A experiência com grupos de discussão com crianças ao longo de vários anos em que pesquisamos a vida das crianças na cidade mostrou a importância da construção de espaços coletivos de narrativas – falar e escutar o outro – na construção de sentidos para o *não sentido* das inúmeras vivências

no cotidiano da cidade. Nesse contexto, há muitas coisas que emocionam e angustiam as crianças. Contando suas experiências umas para as outras, as crianças adquirem outros sentidos para o que viveram: se o que se fala dá para ser entendido; se os outros sentem como eu sinto ou não; como a minha vivência é contestada, validada e reconhecida pelo olhar, pela escuta e pela fala do outro. Algumas vezes nas discussões, parece haver uma concordância geral sobre algum tema. Passa-se algum tempo em que todos reverberam uma única posição. De repente, alguém quebra o tom monócordio, e lança algum pequeno comentário que tem efeito quase explosivo no grupo, fazendo pipocar as diferenças que estão ocultas na posição aparentemente concordante do grupo. Aí parece, ao contrário, que nenhum acordo parece possível tal a discórdia que reina no grupo. Frequentemente pudemos observar essas situações, e nos demos conta de que faltam às crianças não somente os espaços para que narrem e compreendam suas experiências na cidade, como também meios para que conectem suas falas com possíveis deliberações e resultados; enfim, com responsabilidades.

Hoje muito se fala em cidadania, principalmente do ponto de vista da aquisição de direitos. A mentalidade de ‘ter direitos e poder reivindicá-los’ pode reforçar uma perspectiva em que se negligencia o princípio construcionista, histórico e não natural de qualquer direito, e portanto, de que é no bojo da interlocução com o(s) outro(s) que se constroem continuamente *as direções* (direito e direção têm a mesma raiz etimológica) de uma sociedade. Direções essas norteadas pelo que é acordado como justo e correto em determinado momento. Portanto, um mundo que parece pronto e dado, “cheio de direitos”, como pode parecer para algumas crianças, trai a perspectiva fundamental do direito que é o processo de julgar, analisar, compreender e discutir sobre as direções que assumimos e assumiremos como justas e corretas, e que estão em permanente transformação. Assim, a perspectiva do direito não pode divorciar-se do processo político de negociação e conflito, quando as direções assumidas sobre acordos são sempre excludentes e imperfeitas, nunca se completam e requerem reelaborações permanentes.

A perspectiva da cidadania de crianças e jovens deve vincular-se às demandas que o viver em uma grande cidade impõe a todos. Tornar-se habitante de uma cidade como o Rio de Janeiro dá lugar a disposições subjetivas que se criam experimentalmente, ao sabor do ensaio e erro. No entanto, essa experiência singular também deve dar lugar a outras tantas

compreensões das *direções e direitos* a serem inventados para esta forma de vida, que é a urbana. Para tal, tem-se que buscar o que está *escondido aos olhos*, a que se chega apenas pela aprendizagem da interlocução cujo valor se adquire na prática. Essa perspectiva poderia alimentar uma cultura política da cidade contemporânea em relação à qual crianças e jovens poderiam contribuir e participar.

O título deste capítulo refere-se a uma forma de vida – a aventura. Georg Simmel, no seu ensaio sobre a aventura (em Souza e Oelze, 1998), traz a visão de que essa forma de vida possibilita que “a totalidade da vida seja sentida em um instante”, como um evento cuja tensão e força parece se exteriorizar ao curso normal e racionalizante dos acontecimentos. Ao discorrer sobre a aventura, Simmel pontua sua qualidade anfíbia, tanto de externalidade à vida, como intrínseca e essencial a essa. A aventura sintetiza o que faz da vida experiência de ação e sofrimento, resumindo aquilo que nos parece dado, e aquilo que temos que conquistar. A aventura propicia, portanto, distanciar-se, ejetar-se para longe do cotidiano normalizador, para que esse possa ser transfigurado. Neste empreendimento, há uma mistura de risco e cálculo, quando nossa existência se deixa marcar pela atuação de nossa força, e pela aceitação de poderes impenetráveis, já que “não poderíamos viver sequer um dia, se não tratássemos o incalculável como se fora calculável”. Assim, a forma de vida “aventura” diz respeito ao que podemos reinventar do cotidiano, dar-lhe sentido a partir de imponderáveis que, muitas vezes, não compreendemos. Simmel alude à aventura como algo da ordem do estranho à unidade da vida, “insuperavelmente delimitado e colorido por uma profunda incompreensibilidade, como se essa experiência estivesse em algum lugar no vazio e gravitasse no nada” (p. 185).

Aproveito aqui a inspiração simmeliana para relacioná-la à experiência urbana contemporânea que surge para todos, principalmente para crianças, como algo a ser decifrado e compreendido. O contexto diverso e múltiplo que a cidade do Rio de Janeiro oferece a seus jovens habitantes, pode dar lugar à aventura do que assoma como incompreensível. O modo de vida urbana, no que se apresenta como desafio a ser enfrentado e compreendido, pode deslanchar a aventura necessária para o esforço de imaginação, reflexão e diálogo. Se somos todos aventureiros na cidade, a experiência urbana, além de apenas nos seduzir e nos divertir, pode ser fonte de recriação de um cotidiano não satisfatório. Para as crianças, a experiência

urbana contém impasses e sofrimentos, e também revelações e êxtases. Sob tais circunstâncias, tornar-se cidadão e cidadão requer “aventurar-se”. Simmel diz que na aventura, “apostamos tudo justamente na chance flutuante, no destino e no que é impreciso, derrubamos a ponte atrás de nós, adentramos o nevoeiro, como se o caminho devesse nos conduzir sob quaisquer circunstâncias” (p. 178).

Situar a experiência urbana como “aventura”, especialmente do ponto de vista das crianças, foi como pude expressar a convicção de que, além do que está objetivamente dado e aparentemente realizado no modo de vida urbano, o incompreensível e o invisível estão aí, e teimam a nos desafiar a todos, seja como problemas, sustos e perigos, seja apenas como o desconhecido, *o nevoeiro no qual nos adentramos*, por curiosidade ou por audácia. As crianças têm, mal ou bem, realizado essa aventura. Mas, não contam com alguns recursos importantes que possam viabilizar a transformação dessa aventura em um momento radioso, um instante de luz em que a totalidade de sua experiência na cidade pode ser melhor apreendida.

A INFÂNCIA E SEUS DIREITOS:

são eles a única via de emancipação das crianças?

O século XX caracterizou-se como o momento histórico evocado como a “era dos direitos”. Bobbio (2004) refere-se ao consenso atingido pela ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 por parte de 171 estados nacionais. Consenso que significou um “progresso moral da humanidade”, pois, a seu ver, o poder de governo e dos governantes instituem, não uma relação de deveres representada pelas obrigações dos súditos para com o monarca, mas prerrogativas dos cidadãos. Ou seja, antes de tudo, cada ser humano tem, agora, garantias fundamentais frente ao arbítrio dos mais poderosos: cada indivíduo é “sujeito de direitos”. Neste sentido, um outro patamar nas relações entre homens e mulheres parece ter sido atingido ao se pactuar, em um nível internacional, a primazia das garantias individuais sobre qualquer outro aspecto da convivência, seja o bem comum, ou outros valores, como a ordem, a paz ou a união.

Mas o consenso atingido pela Convenção não nos livra do terreno movediço em que nos metemos. A ordem das garantias, positivizada nas constituições e leis que asseguram os direitos, está longe de poder efetivamente livrar os cidadãos do arbítrio dos mais fortes e dos mais poderosos. O progresso moral, de que fala Bobbio, se coloca muito mais incompleto e insuficiente do que supomos.

Neste trabalho, discuto a emergência de garantias para as crianças, adquiridas recentemente, e como tal progresso está crivado de dificuldades conduzindo, algumas vezes, a retrocessos em lugar dos avanços que se esperam. Gostaria de considerar duas dificuldades, a meu ver, fundamentais: I) a primeira seria relativa ao *aparente* ordenamento que a inteligibilidade jurídica empresta às tensões oriundas das práticas sociais de convivência entre crianças e adultos; II) a segunda diria respeito à problematização da

verdade jurídica, materializada na forma da lei, como a referência última da ética de convivência social entre adultos e crianças. Esta análise se refere, sobretudo, aos direitos de crianças e adolescentes hoje no Brasil.

AS GARANTIAS PARA AS CRIANÇAS: QUAIS DIFERENÇAS ELAS SUPÕEM ARTICULAR NO DIREITO POSITIVO?

A especificação de garantias para crianças e jovens pretendeu levar em conta diferenças desses sujeitos em relação aos demais. Impôs-se, neste sentido, o detalhamento e a especificação das garantias universais, uma vez que a generalidade dessas garantias não articulava, de modo claro e suficiente, a situação particular da existência das crianças. Mesmo que, por exemplo, nos artigos II e III da Declaração Universal se preconize o direito à vida e à liberdade de qualquer indivíduo, sem distinção de qualquer espécie, tornou-se necessário explicitar, em que pese a situação específica de crianças e jovens, que esses deveriam ter garantida sua proteção em relação à discriminação, violência, negligência e exploração. O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal no 8.069/1990, dispõe que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em princípio, não há motivo para se crer que tais situações não devam ser coibidas e punidas juridicamente para qualquer ser humano. No entanto, o ECA traz esse detalhamento, como se isso constituísse uma novidade jurídica, ao supor que possa existir alguma situação especial na infância que requeira essa especificação na garantia jurídica.

Ainda assim, pode-se interrogar sobre a necessidade de uma lei específica, uma vez que já existe uma lei geral que dá conta, em âmbito genérico, deste tipo de proteção para todos os indivíduos. De uma maneira geral, as leis específicas visam dar conta de situações específicas que devam ser realçadas a partir dos princípios constitucionais.

Por outro lado, parece que no nosso momento histórico as condições específicas que merecem ser realçadas por via legal crescem exponencialmente. Cada mínima *diferença*, cultural, religiosa, de cor, raça, inabilidade, pode consistir em dispositivo potencial para reivindicar uma condição específica da existência, e, conseqüentemente, de exigência de proteção legal dessa condição. Isso significa que o surgimento de leis específicas

pode estar a serviço de lutas renhidas de interesses de grupos unidos em torno de demandas cada vez mais específicas, *diferenças* que talvez nem sejam relevantes do ponto de vista da sociedade como um todo. Parece, portanto, que o discurso sobre direitos esteja surgindo como o parâmetro que organiza as reivindicações sociais, o que Mouffe (2002) chama de “o padrão da ação pública”, aquilo que se tornou o critério unívoco de relevância dos discursos da vida pública.

No caso de leis específicas para crianças, a diferença que tem historicamente condicionado sua existência em relação a outros grupos sociais é a de se encontrarem à mercê do arbítrio do mais forte. Como grupo de sujeitos que tem sido mais governados que outros (Hill, Davis, Prout, Tisdall, 2004) e, desta forma, mais ao sabor da truculência, do egoísmo e da crueldade, as crianças deveriam ter garantias específicas que as protegessem das condições de arbítrio injusto.

No entanto, é em nome do princípio constitucional de igualdade entre as pessoas humanas, seja qual for sua condição específica de existência, que crianças e adolescentes se veem reconhecidos como “sujeitos de direitos”. Como coloca Pinheiro (2006), o princípio de *igualdade* determina, clara e especificamente, a inclusão de crianças no campo das garantias legais porque, apesar de essas viverem uma condição peculiar de existência, devem ser consideradas tão sujeitos humanos como quaisquer outros.

Assim, por um lado, se enfatiza a igualdade da condição das crianças em relação a outros sujeitos humanos, e por outro, se realça sua condição histórica de grupo social mais sujeito ao arbítrio do outro. O que é interessante notar, a este respeito, é que a condição *histórica* de sujeição da infância foi apropriada e traduzida, tanto na legislação internacional, como no ECA, como condição *natural de existência* das crianças. Não foi o fato histórico de sujeição das crianças que serviu de fundamento à lei que visou dar garantias especiais às crianças, já que elas tem que ser consideradas *iguais* em relação aos demais. Ao contrário, a sujeição e subordinação historicamente produzidas em relação à criança foram apagadas e reduzidas a aspectos naturais de sua subjetividade, entendidas como diferença relativa *a sua natureza menos apta e imatura*. A expressão de que crianças *são* (por definição) “sujeitos humanos em desenvolvimento” – ou seja, “não prontos” do ponto de vista físico, emocional e intelectual – explicita o entendimento de que elas são, por natureza, diferentes dos adultos, vivendo uma condição

específica de incompletude caracterizada por uma maior vulnerabilidade, cuja sobrevivência enfrenta, possivelmente, mais riscos. A legislação contempla essa especificidade por meio da “doutrina de proteção integral” (Pinheiro, 2006), cujo objetivo é “facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990).

Traduzir a *condição histórica de sujeição da infância* como uma *condição natural do sujeito criança* significou, dentre outros aspectos, despolitizar as relações entre adultos e crianças uma vez que não se questionam as bases e as condições que produzem a condição histórica de sujeição, opressão e violência a que estão mais expostas as crianças, enquanto grupo social. O argumento de que a base dessa condição histórica de sujeição consiste na condição de inferioridade *natural* da criança serve apenas para reproduzir uma visão dada da realidade sem problematizá-la, e sobretudo, reforçar justamente as relações assimétricas de poder entre adultos e crianças evitando que essas sejam postas em questão.

O reconhecimento das diferenças e peculiaridades de crianças consideradas como iminentes ao seu momento de vida levou ao estabelecimento de garantias jurídicas específicas. Significou que a sociedade terá que prover e proteger as crianças assegurando-lhes oportunidades e facilidades para seu “desenvolvimento sadio e harmonioso”. No entanto, do que se trata o desenvolvimento sadio e harmonioso de crianças não é esclarecido pela lei.

Vale observar que proteger representa ganhos e perdas para as crianças. Proteger enseja práticas de tutela e controle delegando a outros que cuidem daquilo que os indivíduos mesmos ainda não podem cuidar por si mesmos. Os adultos – pais, famílias, sociedade, governo – devem, então, assumir responsabilidades e deveres em favor dos mais jovens. Como bem ressalta Sinclair (2004), proteger equivale, também, a retirar direitos, impedir que indivíduos ajam por si mesmos, falem em seu nome e estejam em posição de paridade em relação dos demais. Deste modo, assegurar direitos específicos a crianças e jovens, em nome de seu “estado peculiar de desenvolvimento”, significou também, o encaixe de crianças e jovens em posição de tutela frente aos adultos e a obliteração de direitos de participação.

Portanto, se as crianças e os adolescentes ganharam “proteção integral” pelo fato de serem diferentes dos adultos, essa diferença, tal como foi concebida, os posiciona como tendo ainda que esperar a idade adulta para se apropriarem da cidadania plena, e aí poderem participar amplamente da vida social.

Não é à toa que o ECA é, em geral, omissivo em relação à participação de crianças: a participação não constitui nem um direito específico, dentre os nomeados no art. 4º, nem tampouco, inspirará o texto da lei em outros pontos, que se resumirão a um lacônico “direito de expressão e opinião”, e à evocação do direito de participação política *conforme estabelecido pela lei*. Então, é importante assinalar que a garantia de direitos específicos a crianças e jovens, baseada numa concepção de incompletude desses sujeitos, serve *também* para regular – de cima para baixo – a vida das crianças reforçando sua condição histórica de sujeição e desfavorecendo outros caminhos da emancipação dos mais novos.

Problematizar a condição de incompletude atribuída às crianças como base para a garantia legal de direitos não significa esquecer a importância do cuidado para com as novas gerações e a dívida que as gerações mais velhas têm em relação aos mais novos, porque esses chegaram posteriormente ao mundo. A questão que discutimos é outra: ela reside em poder compreender, conceitual e praticamente, como o cuidado com o outro (a criança) se diferencia da tentativa de tutelá-lo, poder enxergar possíveis distâncias entre a posição de responsabilidade dos mais velhos e seu desejo de controlar e governar as crianças. A confusão e a indistinção entre essas posições caminha na direção oposta ao processo de emancipação da infância. O cuidado com a criança inclui também estar atento ao seu processo de emancipação frente a sujeição de qualquer outro.

Consideremos, contudo, por um momento que o fundamento da lei não está equivocado e que crianças devam ser protegidas porque falta nelas atributos e qualidades que as tornam capazes de gerir sua própria vida e traçar seu próprio destino. De algum modo, a percepção de que crianças têm que ser protegidas assinala, sem dúvida, algum progresso moral das sociedades. Assim, as leis internacionais e as brasileiras, como o ECA, compartilham dessa visão “progressista”, quando representam a vulnerabilidade da criança como algo que suscita uma resposta do adulto, *como um valor*, algo que as sociedades devam atender. A vulnerabilidade da criança, em função da sua incompletude, ganha assim um lugar destacado no imaginário social diferentemente de quando as crianças eram consideradas de pouca valia. Se compararmos a visão que hoje temos sobre a importância das crianças com a do passado, vemos que as sociedades realizaram um certo avanço em relação a práticas de menosprezo e truculência em relação a crianças.

Assim foi há 500 anos atrás, quando da vinda dos portugueses para o Brasil durante as grandes viagens marítimas, quando eram as crianças as que, em primeiro lugar, eram sacrificadas e jogadas em alto-mar em situações de risco de naufrágio para que os homens adultos pudessem se salvar (Ramos, 1999). De seres imprestáveis, e cargas inúteis, sem nenhuma relevância na economia e na política no século XVI, e, ainda subseqüentemente por longo tempo, as crianças, hoje, foram alçadas à alguma condição de importância. Hoje a vulnerabilidade da criança garante sua primazia, quando se trata de socorro e proteção. No parágrafo único do artigo 4º do ECA tem-se que: “a garantia de prioridade compreende, a) primazia de receber proteção e socorro *em quaisquer circunstâncias...* (grifos meus), estabelecendo, portanto, uma total inversão em relação às práticas quinhentistas.

O valor da infância é visto como promessa de futuro, esperança de continuação da sociedade e da espécie. Todavia, este inegável avanço moral das sociedades que pretende garantir uma posição mais equânime para aqueles que podem sofrer maior truculência do outro se engendra a partir de uma visão da incompletude da criança. Nessa perspectiva, é *por causa* da natureza da criança, cuja imaturidade e dependência a inferioriza em relação ao adulto, que se justifica protegê-la. Assim, as novas práticas de atenção e assistência se baseiam no fundamento inquestionado de subordinação da criança que é sua inferioridade natural em relação ao adulto. Tal fundamento não é questionado, posto que assumido tacitamente. Sem dúvida, tal concessão ao valor da criança só faz reforçar sua posição histórica de sujeição. É portanto no âmbito dessas contradições em relação aos avanços das garantias legais para as crianças que este grupo social vai se firmando como um sujeito incluído na sociedade e na era de direitos.

A bem dizer, não foram as crianças que, através de lutas e reivindicações, conseguiram que a sociedade mudasse radicalmente o modo de considerar a infância. As crianças não foram os atores que contestaram sua posição de opressão reivindicando mudanças e garantias. Outros atores, como os adultos que se consideraram porta-vozes dos interesses desses segmentos, levantaram estas bandeiras. Além disso, diferentes condições econômicas, culturais e políticas fizeram com que tais transformações acontecessem.

As demandas da sociedade industrial de formação de mão de obra qualificada foram decisivas para as reformas educacionais do final dos oitocentos que tornaram a escola obrigatória nos países ocidentais, e no Brasil, no

início do século XX. Hendrick (1990) aponta dois aspectos como sendo críticos nas mudanças das relações entre adultos e crianças no começo do século XX. Em primeiro lugar, a escolarização em massa, e depois, a necessidade de reformar os costumes das classes populares e controlar estes segmentos. Os reformadores e políticos daquele momento estavam preocupados em construir uma sociedade orgânica que tivesse coesão social e costumes moralmente elevados diante do caos e imoralidade que consideravam reinantes nos segmentos populares decorrentes das transformações do capitalismo industrial (1990: 45). No caso das crianças, tornou-se importante resgatá-las das ruas, da delinquência e da ociosidade já que isso as fazia por demais “experientes” e “sabidas”. Portanto, pareceu vital recolocá-las no seu *devido lugar de crianças*, dependentes, inocentes e incapazes de responder por si mesmas.¹ Para Hendrick, o sucesso das reformas dependia de se poder inserir nas novas legislações cláusulas de *proteção e assistência* às crianças (1990: 45). Além do mais, o ideal burguês da família e da casa como espaço ordenado de lugares e funções definidas por idade e gênero deveria ser o lugar onde a criança deveria viver sua *natureza* sob a proteção dos pais.

No Brasil a ideologia de *proteção à infância* acompanha o quadro de transformações iniciadas com o período republicano. Segundo Kuhlmann (2002), “os cuidados com a infância tornam-se um aspecto a ser considerado nesse modelo de nação moderna, com suas políticas e instituições.” (2002: 465) O olhar de políticos, educadores, médicos e gente da elite se acompanha de uma preocupação em delinear diretrizes educacionais, de higiene e de saúde para as crianças tendo em vista o progresso da nação. A educação moral de crianças, mulheres e professoras passa a ser um item na agenda que reúne importantes segmentos da emergente nação brasileira convocados a partir dos primeiros congressos sobre a infância no Brasil.²

1 Para Hendrick (1990) a noção de inocência da criança não consistiu em uma construção histórica completamente nova. Em períodos históricos anteriores, autores românticos, inspirados por Rousseau, aliaram a ideia de criança a de natureza, ressaltando sua sensibilidade espontânea e original, não corrompida pela razão. Ainda segundo Heywood (2001), no seu *A History of Childhood*, a noção romântica da criança que exaltava sua inocência, o *estado natural de virtude*, a *imaturidade* (como condição mais próxima do que é natural), competia com outras visões, notadamente, a visão da criança como aquela que está dominada pelo mal resultante do pecado original, e que, portanto, deve ser controlada, corrigida e guiada desde pequena.

2 Tais como o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e o Congresso Americano da Criança, realizados no Rio de Janeiro em 1922.

Hoje, passado mais de um século, a proteção da criança vive em um contexto ao qual se agregaram outras preocupações. Para alguns, por exemplo, da proteção das crianças e do seu desenvolvimento saudável, dependerá a aposentaria e a velhice tranquila de toda uma geração. São as crianças e jovens de hoje, que pagarão a conta, seja dos benefícios concedidos pelo sistema, seja dos gastos e desperdícios não resgatáveis que são feitos no presente. Por isso mesmo, seu tempo de preparação na escola torna-se uma obrigação cívica. Wintersberger (2001), parafraseando Marx, ressalta que se máquinas são vistas como trabalho vivo coagulado, então as qualificações básicas de trabalhadores adultos, necessárias à sociedade industrial, nada mais são do que trabalho infantil coagulado. Para esse autor, o valor das crianças na sociedade moderna deve-se tanto à necessidade de segurança existencial da geração mais velha, como também, à aptidão mais elevada de crianças de se adaptarem às novas condições das sociedades contemporâneas sujeitas a processos intensos de transformação social e econômica.

Enfim, hoje, a ideia de proteção da criança reabilita a inutilidade da criança, pois, se antes as crianças eram desprezíveis e poderiam ser descartadas, hoje, são elas que vão assegurar a velhice como momento de descanso e pós-trabalho. A inutilidade econômica da criança passou a ser considerada desde uma outra ótica, qual seja, a do investimento no “capital humano” que a infância representa, o que levou a um deslocamento significativo na maneira de se encarar a posição da criança na sociedade.

A visão normativa de proteção da infância se insere na dinâmica das transformações históricas e sociais. O que justifica a proteção à infância – seus fundamentos éticos, políticos e econômicos – serve às demandas de cada momento histórico. Mesmo assim, a condição de sujeição da criança em relação ao poder de mando do adulto não é posta em questão. Na modernidade, sob o esclarecimento da razão científica, as ciências da educação e a psicologia se propuseram a desvendar as necessidades e demandas das crianças como “seres em desenvolvimento”. Sob a égide deste paradigma se fundaram as garantias legais de proteção à infância encobrendo-a com o manto da dependência, imaturidade e vulnerabilidade.

A apropriação das noções psicológicas pelo Direito não se faz sem problemas. A noção de vulnerabilidade encampada no ECA, e também nos textos de muitos juristas (p. ex. Machado, 2003), traz a vulnerabilidade como uma noção naturalizada e essencializada, além de subscrever uma visão continuísta e teleológica de construção da subjetividade. Neste sentido,

assume-se tacitamente que o desenvolvimento humano é uma trajetória linear de aquisições de habilidades e competências, localizando a criança na base dessa trajetória, e o adulto, no final. Sem entrar em maiores discussões já feitas em trabalhos anteriores (Castro, 1992; Castro, 1996), assinalo que essa teoria tem raízes nas ideologias de progresso do século XVIII e XIX que tomam a razão instrumental como dispositivo de dominação da natureza, de si e do outro (Adorno e Horkheimer, 1985), e como ideal de perfectibilidade humana. Problematizar essa visão torna-se importante para desconstruir relações de dominação que parecem tácitas e naturais como a do adulto em relação à criança, a do “civilizado” em relação ao “incivilizado”, a do homem em relação à mulher.

A “utilidade” da criança como capital humano a ser preparado na escola, ou sua imaturidade a ser vencida na sequência e na direção imposta pelo adulto, parecem ser formas de dominação da infância. Como colocam Wintersberger e outros (Behera e Pramanik, 2001; Rose, 1985; Bagalopalan, 2011) a sociedade moderna não resolveu o problema da exploração das crianças, pois suas esperanças e aptidões podem ser destruídas tanto nas fábricas e no trabalho pesado, como nas escolas. A discussão das formas de dominação entre as gerações e, a partir deste prisma, do que se trata o cuidar e assistir as novas gerações parecem ser aspectos urgentes na agenda pública de modo que as garantias legais das crianças se tornem dispositivos reais para uma maior equanimidade entre os grupos sociais.

AS ARTIMANHAS DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O ORDENAMENTO JURÍDICO DÁ CONTA?

Na “era dos direitos”, estamos todos sujeitos à lei. Mas, mais do que isso, o sistema jurídico engendra a própria realidade do visível e do pensável por meio da codificação binária do que é permitido e do que é proibido, referências para qualquer ação e para as relações entre os indivíduos. Neste sentido, muito mais do que constranger e regular a vida entre as pessoas, ou dirigir as condutas e aspirações humanas, o sistema jurídico produz modos de subjetivação inscrevendo os sujeitos na ordem constitucional do que é possível e desejável a respeito do convívio humano.

Mesmo assim, as desordens, os ruídos e as insurgências em relação ao que está posto, normatizado e em vigor são frequentes. Frankenberg (1997) argumenta que o projeto democrático, como processo de autogoverno das

sociedades aberto ao futuro, só pode ser sustentado por práticas políticas da sociedade civil que continuamente reinstaurem demandas mais plurais e críticas na esfera pública na perspectiva de uma “sociedade aberta de intérpretes constitucionais” (1997: 32). Essa perspectiva vai além de conceder a referencia final do social ao jurídico, como se o estado constitucional pudesse existir como fundamento de si mesmo. Para esse autor, é a constituição democrática, e não jurídica, da sociedade que permite que ela exerça poder sobre si mesma e se autodetermine. Este processo só pode ser compreendido como um “projeto histórico sem propósito ou direção definida” (1997: 33), em que ocorrem lutas constantes sobre as formas instituídas do social. Sendo o jurídico uma das formas instituídas do social, forma essa que toma vulto nas sociedades contemporâneas em determinado momento histórico, podemos vislumbrar que o processo democrático, necessariamente *aberto ao futuro*, deve e pode problematizar a forma jurídica instalada de produção de subjetividades e da sociedade.

A questão que discuto aqui vai na direção de problematizar como o sistema jurídico de leis modela as relações entre adultos e crianças e institui vias necessárias de convivência. Ainda que estejam postas como referências modelares, as leis podem ser equivocadamente consideradas como normatividade suficiente e unívoca de regulação da convivência. Neste sentido, as ponderações de Frankenberg nos lembram que as insurgências ao legalmente instituído fazem parte do movimento perene dos grupos sociais e dos indivíduos em busca de viabilizar ampliações e revisões ao que está garantido pela lei instaurando na esfera pública o processo permanente de interpretação e redefinição do ethos da convivência.

No tocante às crianças, a lei brasileira não conseguiu se colocar nem mesmo como garantidora dos deveres mínimos dos adultos para com as novas gerações. A criança pobre brasileira permaneceu e, ainda permanece, o sujeito mais destituído, mais governado e, sobretudo, mais “descartável”, em que pese todo o avanço da “era dos direitos” e sua expansão no Brasil. Ainda que a lei – no caso, o ECA – tenha visado reassegurar os direitos das crianças pobres, marginalizadas e abandonadas, revertendo a “doutrina da situação irregular” em favor da “doutrina da proteção integral”, a sujeição histórica dessas crianças ao abandono, ao descaso e à indiferença das gerações mais velhas não foi, de fato, revertida. As crianças pobres não usufruem do direito à vida, à educação, à saúde, à cultura e à dignidade como qualquer criança bem nascida, e, portanto, têm seu destino relegado às contingências

da miséria, da prostituição e da aliciação ao crime. Na verdade, muito já poderia ter sido feito por essas crianças no marco legal das garantias básicas, no que tange à educação, saúde e dignidade, sem que se precisasse haver o recurso das garantias específicas. Por isso mesmo, nas avaliações recentes que se fazem sobre as medidas específicas de proteção às crianças pobres, verifica-se que são, antes de tudo, as garantias básicas que estão faltando (Aquino, 2004), tanto pela sua inexistência, insuficiência ou precariedade, o que conduz à necessidade de se recorrer a dispositivos específicos.

A situação de desigualdade das crianças em situação de pobreza permanece em grande parte inalterada. O ECA, como lei, apesar dos avanços que propiciou, não tem ensejado outras mobilizações e lutas para transformar, de fato, a realidade das crianças brasileiras. Pode-se, então, perguntar como no Brasil as leis funcionam para cumprir os ideais de justiça em que se inspiram. Derrida (2005), no seu livro *Força da lei*, afirma que se espera da lei uma força, e não apenas uma retórica vazia que não tenha efeito sobre a vida dos sujeitos. Uma lei sem força não cumpre o ideal de justiça que a inspira.

Quando Bobbio se refere às leis de garantias individuais como expressando ‘o progresso moral das sociedades’, sinaliza que essas refletem acordos que se impõem por força de lutas e conflitos. A lei expressa novas sensibilidades e valores que *devem* pautar as relações entre os grupos sociais. No entanto, muitas são as condições culturais e históricas³ que emperram o processo de universalização de direitos, e no caso das crianças, principalmente as pobres, seu acesso a direitos específicos. A sujeição histórica da criança se perpetua, mesmo se contando hoje com o aparato legal, como também com o institucional, na forma dos Conselhos de Direitos (nos vários níveis de competência do governo), Conselhos Tutelares e órgãos específicos do Ministério Público. Com mais de vinte anos de existência, o ECA apresentou um novo horizonte normativo assinalando que novas posturas, atitudes e práticas sociais devam ser construídas em relação a todas as crianças. Contudo, ainda há enormes desafios e batalhas a serem empreendidas. A implementação do sistema precisa ser avaliada para se poder redirecionar muitas de suas práticas que são ineficazes, burocratizadas e judicializadas, e que necessitam ser aperfeiçoadas.

No imaginário social brasileiro a criança não representa um valor independentemente do seu lugar de nascimento e origem social. A estima

3 Ver por exemplo, Dagnino, 1994; Santos, 1994; Oliveira, 1994.

a ela atribuída ainda permanece relativa à posição social de sua família. Para as crianças que nasceram no seio de famílias de baixo capital cultural e econômico, as práticas sociais de iniquidade e injustiça permanecem.

Ao longo das diversas constituições brasileiras de 1891 a 1988, podemos verificar como se desenha no imaginário social brasileiro a presença e o reconhecimento da criança. Esse reconhecimento pode ser aferido a partir de como se estabelecem na letra da lei as respostas públicas (= responsabilidades) que as gerações mais velhas assumem em relação às mais novas. Verifica-se, ao longo deste século do regime republicano brasileiro, um lento e titubeante progresso moral da sociedade no tocante a assumir os deveres geracionais. A grosso modo, apenas na Constituição de 1988, a ‘constituição cidadã’, a criança surge como categoria social específica, junto com o adolescente e o jovem. O que é significativo é que sua presença na letra da lei se dá pelo anúncio de uma condição que lhe é imanente – a de ser um “sujeito que pode ter direitos”. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, reformado pela Emenda Constitucional 65 de julho de 2010, diz na sua íntegra:

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

Assim, o aparecimento de uma positividade pública da criança se deveu à sua assunção de ser sujeito com direito a direitos porque *é da criança que emana a condição de ter direitos, e não daquele que outorga o direito*. Essa condição, assegurada pela lei, é muito mais radical, como veremos mais adiante, do que a lei pôde efetivamente assumir.

Nas constituições anteriores, de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969, a infância foi colocada tão somente como uma condição à qual o legislador outorga assistência e amparo, encargos a serem desincumbidos pela família e pelo Estado. Não se trata da criança-sujeito, mas da especificação de medidas de proteção, cuidado e educação a serem concedidas/outorgadas a determinado grupo social. Com a mudança promovida pela Constituição de 1988, promove-se um imenso deslocamento conceitual da compreensão jurídica sobre a criança na sociedade: de ser pertencente a uma condição de idade, econômica e social que deve ser amparada, ela surge como capaz

de ação e resposta próprias ao outro (= ser sujeito) de onde emana sua condição de direitos. Tal condição a coloca em situação de paridade com qualquer outro sujeito (adulto). A compreensão jurídica contemporânea inscrita na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, e também na Constituição Brasileira de 1988, anunciam a *igualdade* da condição de humanidade da criança em relação ao seu congêneres adulto.

Resta saber, entretanto, se essa igualdade é apenas uma presunção ética e filosófica, mas corresponde a prerrogativas que, de fato, podem ser verificadas nas relações sociais, sobretudo, entre crianças e adultos. Reconhecer que a criança é sujeito significa mais do que assegurar-lhes direitos – que são respostas (= responsabilidades) que os outros lhes devem; é, sobretudo, reconhecer sua humanidade como sujeito que fala, sente e age. Neste sentido, como dissemos acima, a compreensão jurídica do ECA parece titubeante em relação a este quesito, pois o estatuto se fundou tanto sobre uma visão não problematizada da proteção da criança, quanto não arrolou o seu direito à participação. O ECA ficou atravessado por uma ambiguidade conceitual no que concerne sua visão sobre a criança: reconhece-a como um sujeito, cuja *natureza* submete-a, inexoravelmente, à sujeição do adulto; só que são os adultos que definem a forma e a qualidade dessa tutela supondo que ela seja justa e adequada à criança. Os deveres que a família, os pais, e o Estado devem cumprir garantem, assim, as prerrogativas do que supostamente a criança deva receber.

A promulgação dos direitos das crianças e dos adolescentes põe em questão a ambiguidade expressa na lei, ao posicionar esses grupos como sujeitos de direitos, e simultaneamente, tutelados e protegidos. Nas práticas sociais tal ambiguidade expõe as contradições e conflitos de uma condição que, simultaneamente, abarca a igualdade e a diferença. Se a lei afirma a igualdade, ela deve provocar a discussão sobre a *diferença* que se toma como respaldo para a garantia legal específica para a criança, já que esta condição de simultaneidade entre igualdade e diferença traz consequências na vida cotidiana. Afinal, como afirmar a posição da criança como sendo sujeito de direitos e, ao mesmo tempo, mantê-la tutelada? Em que sentidos a condição de igualdade da criança pode viabilizar contextos reais de interlocução e ação para a mesma? Como compatibilizar os cuidados devidos à criança e, simultaneamente, impedir que a proteção se torne uma forma de dominação? Como equacionar os direitos das crianças, e os dos pais, e dos

adultos, de forma geral? Todas essas perguntas ficam sem resposta, quando a lei aparenta dar solução ao garantir o estatuto de dignidade humana à criança. Como, apesar da lei, as questões e o mal-estar que surgem nas relações sociais precisam ser resolvidos, os encaminhamentos que são dados no cotidiano constituem fulcro importante de ressignificação e reinterpretação permanente do texto da lei.

Na conquista dos direitos da criança, não foram as crianças os principais militantes de sua própria causa, mas seus porta-vozes adultos: profissionais da saúde, educadores, agentes comunitários e pesquisadores. Diferentemente de outros grupos que saíram às ruas para defender publicamente suas causas, as crianças receberam seus direitos sem passar pelo processo de organização e mobilização coletiva que as levaria a elaborar de quais injustiças padecem e qual a emancipação que desejam. Em outras palavras, não houve, no caso das crianças e dos adolescentes, o processo de politização de suas relações com a sociedade adulta para que lhes fossem assegurados os direitos.

Algumas consequências podem se extrair daí. Em primeiro lugar, a tradução dos interesses das crianças pelos adultos que as representam instaura um modo suplementar de expressão da voz e dos desejos das crianças (Castro, 2007). Em outras palavras, quando os adultos representam as crianças, essa representação nunca é transparente, não reflete de modo suficiente os anseios dos representados, como também suplementa com algo dos representantes à voz dos representados. Embora este aspecto não seja apenas pertinente à representação das crianças pelos adultos, mas a toda e qualquer representação, no caso das crianças o problema se agrava. Enquanto os adultos podem lançar mão de outros expedientes quando não se sentem bem representados, no caso das crianças isso não é possível, o que torna sua representação pelos adultos um ato de tutela ainda menos passível de ser corrigido quando não razoável ou inadequado. A questão de fundo permanece: as crianças seriam representantes competentes de seus próprios interesses? A resposta a esta pergunta não tem sido colocada em pauta na agenda pública. Isto significa que se assume como legítima a dominação do adulto em relação à criança sem se questionar de que modo, historicamente, esta legitimidade foi construída e o consentimento, assentido.

Uma outra consequência se mostra justamente em como crianças e adultos se apropriam do idioma das garantias individuais asseguradas às

crianças: como as crianças compreendem sua nova posição anunciada como “de direitos”, e como os adultos, principalmente aqueles que estão na posição de cuidar e ensinar as crianças, reagem frente à condição de igualdade colocada pela lei. Trata-se de compreender de modo amplo os diversos impactos de ordem psicológica e social produzidos pela lei dos direitos das crianças. Trago algumas reflexões apenas a título de ilustração, entendendo que a discussão aponta para os múltiplos processos sociais engendrados sob o impacto desta nova regulação normativa das relações entre crianças e adultos.

Do lado das crianças, parece que o idioma dos direitos tem sido extensamente apropriado por elas. Disseminou-se entre elas, no campo ou na cidade, a noção de que elas *têm direitos*. No entanto, o uso idiomático da expressão “ter direitos” nem sempre supõe o conhecimento de quais são exatamente as garantias asseguradas pela lei. Em tempos de mercantilização e consumo, em tempos de diferenças que valem prerrogativas, “ter” direitos favorece imaginar-se como portador de uma nova mercadoria, um “objeto-passaporte” qualquer (Costa, 2004) que diz sobre o tipo *especial* de sujeito que você é. A especificidade assegurada pode estar apoiada em referências idiossincráticas. Assim “*ter*” direitos, para as crianças, pode significar estar de posse de um atributo que garanta qualquer coisa que se deseje: direito a ter tevê no próprio quarto; a poder comer pizza todo dia; a não ir para a aula se estiver com sono; a ter um cachorro; a responder o que lhe vier à cabeça ao se sentir incomodada pela professora, e assim por diante. É o que frequentemente escutamos quando as crianças se utilizam do idioma dos direitos, como se ele servisse às suas causas individuais e idiossincráticas.

Paradoxalmente, o idioma dos direitos está pondo em cena, aquilo que ele veio ambigualmente anunciar em relação as crianças: poder falar de si e demandar ao outro, afirmando-se como sujeito. As crianças parecem ter aberto suas bocas dispostas a demandar não importa o quê, e falar o que lhes aprouver. Parecem se sentir asseguradas de estar na posição de poder demandar, mesmo que as demandas extrapolem os limites do que o outro é suposto de responder ou assegurar. Daí, os conflitos e embates que surgem no cotidiano de pais e professoras que lidam com as crianças dia após dia.

Por outro lado, adultos e crianças sabem que essas últimas estão sujeitas à tutela dos primeiros, quer gostem ou não, condição que já determina

que a fala da criança se articule em meio à possibilidade de ser constrangida. Justamente por isso, é frequente que as demandas das crianças, frente a antecipação da sua situação real de tutela e constrangimento, sejam articuladas e encenadas eivadas de negatividade, desaforo, da gestualidade e corporalidade desafiantes, e tudo mais de que possam se servir para que se afirmem com ímpeto e desenvoltura no momento da demanda.

O idioma dos direitos abriu as comportas para a afirmação de si de um sujeito que permanecia silenciado por força de sua menoridade. Mesmo que ainda seja vista como imatura e vulnerável, hoje, a criança dramatiza de forma diferente sua posição de inferioridade em relação ao adulto, desafiando a gramática da subordinação com alguns elementos que rompem com sua lógica unívoca. É importante lembrar, todavia, que nem todas as crianças o fazem, e nem todas tem acesso aos dispositivos idiomáticos do direito como recurso para fazê-lo.

Não obstante o fato de o reconhecimento da estima pública à criança ter trazido efeitos positivos no seu processo de subjetivação, há também indagações e mal-estar. O sentido de ter direitos desliza na direção de equalizá-lo à liberdade individual, indicando um indivíduo capaz de escolher (Brown e Halley, 2002; Berlin, 2002), cuja humanidade para agir e querer deve ser preservada de constrangimentos e empecilhos. No entanto, o favorecimento dado pela lei à afirmação de si não produz de modo automático a fala e o agir da criança como expressão de si endereçada ao outro, processo que se constrói no espaço de reciprocidade e solidariedade entre as gerações (Castro e Col., 2010). Poder exigir do outro não importa o quê, não conduz necessariamente ao diálogo, mesmo que difícil, entre as gerações. Pode, ao contrário, induzir ao entrincheiramento de posições em que o outro adulto recusa as demandas infantis por não considerá-las legítimas, ou até, por considerar que a criança não se constitui alguém competente para demandar. Hoje, há uma certa perplexidade dos adultos, principalmente dos que cuidam e ensinam as crianças, em relação ao enfraquecimento de sua legitimidade como autoridade. Profundas transformações se operaram nas relações entre as gerações, trazidas por múltiplos fatores, um deles, sem dúvida, a emergência dos direitos da criança.

Um novo modo de subjetivação das crianças foi ensejado ao se objetivar uma outra condição subjetiva para elas na lei dos direitos da infância, introduzindo assim novos ordenamentos na tessitura de valores da reci-

procidade geracional. Entre outros, esse tem sido um aspecto responsável pelo crescente processo de “sequestro da experiência” (Giddens, 1992; 1995) atingindo as instituições que tinham a função de guardiães das normas e valores, estando legitimadas na posição de autoridade na transmissão cultural. Na escola e na família, os adultos – pais e professoras - não se sentem mais respaldados nas suas próprias crenças e convicções para agirem como tutores das novas gerações. As ciências e a especialização científica assumiram o lugar da autoridade no mundo moderno, assim como a racionalidade legal investida com o poder de formular normas no Estado moderno. Como afirma Ford “os direitos legais são uma *forma* da ação estatal, e não um limite para essa ação” (2002: 63, grifos do autor). Assim, os direitos da criança introduziram um poder regulador nas relações entre adultos e crianças, outrora regidas e guiadas pela tradição e os costumes. O esvaziamento simbólico do lugar do adulto antes investido de autoridade ocorre em favor daqueles que operam as leis, por exemplo, os juízes e, sobretudo, o aparato policial. Frequentemente, os encaminhamentos e as soluções para os embates e conflitos entre adultos e crianças são remetidos àqueles que são vistos como a própria lei, uma vez que essa é considerada como a forma atual de constrangimento e controle sobre os indivíduos. Além disso, a fragilidade moral de muitos adultos que lidam com as crianças subtrai-lhes a disposição para elaborar psicologicamente os entraves e as dificuldades existentes nas relações com as crianças e os adolescentes; coloca-os no lugar de impotência frente à tarefa de permanentemente renovar e atualizar seus ideais.

Portanto, não foram pequenos, ou até previsíveis, os efeitos que se produziram pela introdução das garantias legais para as crianças, pois não apenas geraram relevantes inflexões no modo de subjetivação das crianças, como reconfiguraram as relações intergeracionais trazendo impactos que hoje tem que constituir novas pautas de discussão pública.

IR ALÉM DOS DIREITOS: EMANCIPAÇÃO E LUTA POLÍTICA PARA A TRANSFORMAÇÃO DA SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS BRASILEIROS

Nesta linha de argumentação, os direitos positivos desenham um momento importante, mas incipiente, das garantias de crianças e jovens brasileiros. É preciso ir além. Uma maior igualdade e justiça não advirão apenas de uma pletera de leis que tem a intenção de controlar, jurídico-legalmente,

a vida social. Pelo contrário, frequentemente, intensificam a judicialização das relações sociais onde os juízes, advogados, e outros operadores da lei se tornam os mais legitimados porta-vozes da ética da convivência.

O projeto de maior equanimidade e justiça para crianças, como categoria social, depende de um investimento complexo – social, psicológico e político – de *geracionalizar a sociedade* de maneira diferente, ou seja, de trabalhar de modo que as relações entre gerações sejam configuradas diferentemente a partir das novas demandas do tempo histórico. Isto *não* significa juridificar a proteção de crianças, mesmo que essa seja uma “proteção integral” e produtora de uma subjetividade afirmativa para as crianças, posto que a proteção atualiza as desigualdades entre adultos e crianças, ao invés de erradicá-las, além de reduzir as crianças a uma mera condição de idade, tão desvalorizada quanto antes (Brown e Halley, 2002).

Os caminhos da emancipação e a luta contra as opressões e injustiças são múltiplos, passando, frequentemente, ao largo das verdades já objetivadas no direito positivo. Pupavac (2002), trabalhando no campo do direito internacional, problematiza se os direitos da criança, estabelecidos pela Convenção Internacional em 1989, e elaborados em nível nacional por quase todos os países, realmente trouxeram uma melhora na vida das crianças. Ela afirma, dentre vários pontos, dois que gostaria de apontar aqui: I) que a legislação sobre crianças as transformou em objetos e não em sujeitos, na medida em que as tornou ainda mais reguladas pelo poder estatal, como também não propiciou que crianças e jovens se tornassem porta-vozes de suas próprias reivindicações; II) que a legislação não induziu a um florescimento da política como campo de contestação sobre os valores da vida em comum que pudesse, então, conduzir a encaminhamentos e decisões éticas de um grupo social.

Aproveitando os comentários de Pupavac, pode-se questionar se a lei específica que determina a proteção a crianças alude a uma situação histórica e cultural da vulnerabilidade das crianças, ou se funda sobre uma visão naturalista e essencialista em que a vulnerabilidade é parte da ‘natureza de ser criança’. No primeiro caso, se concebe a vulnerabilidade de crianças como produzida na teia dos embates e conflitos entre os grupos sociais, e no segundo, como produto inexorável da natureza, destinando os mais jovens a se subordinarem, durante algum tempo, a seus protetores. Conforme concebamos a proteção à infância e à adolescência, os problemas a que Pupavac alude encontram, ou não, encaminhamento possível.

Se a vulnerabilidade das crianças é atribuível a condições históricas, e não a uma natureza infantil, então, pode-se pensar em outros arranjos institucionais que possam dar conta de que as crianças falem em seu nome e coloquem suas próprias reivindicações.

O outro ponto, com que gostaria de terminar, é em relação a se a questão da conflitualidade intrínseca às relações sociais não estaria sendo crescentemente encapsulada em uma fórmula de *acertar o calibre das prerrogativas entre os grupos sociais*, de modo a reduzir as pressões, as divergências e as tensões. Neste sentido, a tarefa de legislar conduz a sociedade para uma neutralização dos conflitos presentes nas discussões públicas, como se tudo pudesse ser equacionado por garantias que cada grupo social vai exigindo, e recebendo, do quinhão societário. Neste sentido, dar direitos – aqueles contemplados na letra da lei – significaria pacificar as lutas políticas em relação ao projeto societário de justiça. Essa estaria univocamente inscrita em uma forma jurídica de regular as relações sociais. Então, por exemplo, por um lado, a infância no Brasil “ganhou direitos”, e isso parece ter apaziguado as demandas em prol deste segmento social ao contemplar prerrogativas já há muito exigidas; por outro lado, isso parece ter arrefecido uma agenda de discussões públicas sobre a educação, a cultura, a preservação do ambiente em que os interesses das crianças estejam mapeados e incluídos.

Ir além dos direitos significa perceber como o tecido vivo das relações sociais põe em questão a regulação jurídica, quando as disputas do cotidiano levam ao processo permanente de interpretação das normas, ou de sua reinvenção nas práticas cotidianas. Desta forma, essas interpretações proveem encaminhamentos imprevisíveis ao que está posto pela lei. A importância das ‘comunidades de interpretação’, como coloca Minow (1987), indica o incessante trabalho interpretativo de indivíduos e grupos em relação as normas e costumes da convivência, sejam eles postos na formulação jurídico-legal ou não. No caso dos direitos das crianças, esse trabalho interpretativo tem colocado novas questões sobre as relações intergeracionais exigindo uma agenda pública de discussão. Além disso, essa agenda deve incluir o debate amplo sobre outros pontos, como educação e meio ambiente, que podem garantir mais justiça e equanimidade para as crianças. Abrir mão dessa agenda põe em risco os relativos avanços que os direitos da infância, expressos em leis positivas, asseguraram em termos de garantias específicas para todas as crianças.

INFÂNCIA

De longe eu ouvi meu pai e minha mãe discutindo muito. Não podia imaginar que o sentido logo eu iria saber. O fim das discussões coincidiu com a minha partida. Sem me explicarem o porquê, um dia me disseram que eu iria para o colégio interno das freiras. De início, a ideia não foi um pesadelo para mim, só que eu ficava desassossegada quando reparava no rosto de minha mãe. Era o mesmo colégio onde ela havia estudado, conforme o desejo de meu avô, aquele de feições duras quem eu vi só uma vez logo antes de sua morte.

Saí de casa sem saber por quanto tempo ficaria longe. Meus dois irmãos gêmeos tinham ainda três anos naquela época. Minha mãe tinha se afastado de mim naqueles dias anteriores à minha partida. Por ignorância, achei que iria ser bom estar em um colégio grande com outras meninas da minha idade. No dia da partida, vi o rosto abatido da minha mãe esgueirando-se pela fresta do seu quarto, espiando meu ir e vir no longo corredor da casa atrás das coisas para enfiar na mala. Eu tinha onze anos, e vontade de conhecer o mundão ao redor daquela fazenda que parecia parada e triste. Minha mãe disse para todos que estava com enxaqueca, e, por isso, não foi se despedir de mim. Até hoje, sinto dificuldade de recordar o que senti naquele momento ao não ter podido vê-la. Meu pai estava lá para assegurar de que tudo transcorreria sem grandes comoções. Carregou minhas malas até o carro sem falar nada e, antes que eu entrasse, ofereceu-me sua mão em despedida. Por um momento eu quis segurá-la para sempre, como se a decisão de partir tivesse sido minha, e eu viesse a me arrepender um dia. Meu pai, suspeitando que eu pudesse criar problemas, tratou de impedir embarços, e após alguns segundos livrou-se da minha mão. Olhou para o motorista que ia me levar até o colégio, logo passando a combinar com ele o trajeto. Anos mais tarde, quando retomei aquela

cena dentro de mim, entendi o quanto eu deixei passar ao não perguntar, ao menos, por quanto tempo eu ficaria longe, odiando meu pai por sua incompreensão. Ajoelhada no assento do carro, vi meu pai sumir do horizonte, e, igualmente, da minha vida.

Passei três anos sem ver minha família. Quando chegavam as férias, um aviso curto e seco, geralmente anônimo, pois as mães não sabiam, ou melhor, não queriam me dizer quem exatamente o tinha enviado, dizia que eu deveria permanecer no colégio. A não ser a Carmesita e eu, todas as meninas passavam as férias em casa com a família. As férias eram um tempo que parecia não ter fim. Eu comecei a me sentir como se tivesse nascido ali, como se nunca mais dali sairia.

Irmã Afonsita me protegia. Irmã Diógenes detestava alguma coisa em mim, o que me fazia sentir envergonhada de mim mesma. Eu era pouco falante, mas tinha uma alegria vigorosa escondida atrás de uma introversão caipira. Usávamos um uniforme comprido de algodão grosso, da cor cinza, que com o passar do tempo se tornou a marca de quem eu era. Hoje, quando sonho, me vejo invariavelmente nele, às vezes encardido, outras vezes alvo e engomado; certa feita, sonhei que suas listrinhas eram tecidas com fios dourados, que devagarinho, sem que eu percebesse, iam se tornando pedacinhos de fezes que, ao se desgrudarem do tecido, abriam buracos no uniforme. Nunca nos víamos com outra roupa, a não ser quando partíamos de férias. O uniforme tornou-se aderente à minha pele. Seu cheiro de sabão mal tirado impregnou a tal ponto minhas narinas que, até hoje, os cheiros insuportáveis derivam para aquele fedor de tecido mal enxaguado que faz, invariavelmente, meu nariz entupir.

Irmã Diógenes me espionava o tempo todo. Um dia, ela me tocou nos seios, irritada; disse que estavam crescidos demais para a minha idade. Dois dias depois, cercou-me quando eu subia as escadas, e perguntou-me se eu não tinha um sutiã. “Não”, eu lhe disse, tentando em vão driblar o seu olhar e passar despercebida; apesar dos meus esforços ela parecia que encontrava prazer em me vasculhar e me vexar. Passei a temê-la desde então, evitando-a para que seu malquerer não me encobrisse de vergonha.

Eu era boa em matemática. Quando comecei a aprender a álgebra, a alegria de descobrir o x da equação me deixou maravilhada, achando que era por esta via que o que era ilógico e absurdo poderia ser denunciado. O professor Mateus nos dava aula quatro vezes por semana, e costumava me

chamar ao quadro-negro para resolver os problemas. Eu gostava daquela deferência para comigo, já que não tinha nada mais do que me vangloriar comparando com as outras meninas, algumas bem nascidas, filhas de fazendeiros ilustres da região. Eu achava que o esforço na matemática devia valer para alguma coisa. Matilde, que dormia no mesmo quarto que eu, e não perdia a oportunidade para a malícia, aproveitava para me insinuar junto ao professor. “Ele olha para você diferente do que olha para todas nós,” ela dizia. Foi aí que comecei a perceber em mim sentimentos que nunca tinha experimentado antes, embora achasse que a Matilde era a responsável por isso. Um dia tomei coragem de confiar a Matilde o que estava sentindo. Ela era exímia, como ninguém, na arte da consolação, dando respostas sem qualquer conhecimento de causa; me envolvia, e as outras colegas, com sua verborreia de sabida. “Ora, posso bem dar um jeito nisso”, ela falou. “Vou te mostrar uns livros meus para você saber de umas coisas”, ela continuou insinuante. Tínhamos que nos encontrar em algum lugar longe da vigilância das irmãs, em algum momento em que não dessem falta da nossa ausência. O combinado era que iríamos para a capela para ver as tais revistas no horário em que sempre tomávamos banho antes das rezas, às seis horas da manhã quando acordávamos. Lá, escondidas no confessionário, eu poderia olhar com calma os livros de Matilde. Se algo acontecesse, seria fácil fazer de conta que tínhamos nos apressado para rezar. Eu sabia que não iria dormir naquele noite de tanta ansiedade.

Creio que, no fundo, Matilde sempre desejou causar um enorme impacto sobre todas nós. Tinha as sobrancelhas negras, e um sorriso de Capitu. Naquela noite, ela também não dormiu revirando-se na cama. Eu a ouvia resmungar na parte de cima do beliche. Antes das cinco, ela estava revirando a sua mala, sempre trancada, cuja chavinha ela guardava pendurada em um alfinete de fralda na sua calcinha.

A capela era o único lugar onde podíamos entrar a qualquer hora do dia e da noite, sem autorização prévia. Acomodamo-nos no confessionário, e, sob a luz que passava entalhada pela treliça da porta, prosternei-me diante daquelas visões acres, deglutidas sem mastigar, que soporizaram a retidão ingênua da minha infância.

Eram púbis invertidos e escancarados, quase irreconhecíveis do jeito que estavam, personagens de uma história sem enredo. Bocas, pênis e mãos compunham o cenário de lascívia e frenesi. Eu não sabia o que olhar, mas,

pior, se deveria continuar olhando. Meu coração contrastava com minhas mãos que, ávidas, reviravam as páginas, recheadas de beijos em línguas pontiagudas, como embiras úmidas de luxúria. Tentei timidamente sombrear o que via buscando uma outra posição na luz morna do confessionário, mas Matilde, sentada em cima de uma de minhas pernas, me impedia de sair de onde eu estava. Tampouco me ouviu quando eu lhe pedi que se mexesse. Parecia petrificada pelo que via. Encurralada, deixei-me levar por uma parte de mim que desejava verificar o que eu não conhecia, mas presentia com devaneios de prazer virgem. Mergulhei naquelas páginas onde a visão de pênis protrusos inchava e retesava as minhas partes. Eles demoravam-se na minha retina, marcando o abrasamento da minha carne púbere.

Eram mulheres na aparência quase como eu, só que gostando de serem lambidas, seios nus oferecidos, seus olhos fechados urdindo cupidez, com as bocas semiabertas e tortas, as frestas salivadas pela lascívia. Outras mulheres fingiam que dormiam, estiradas em sofás carmesim, oferecendo-se arrebatadas e febris. Matilde rumorejava e remexia-se endiabrada. Pensei, num susto, que passava mal. Era, pelo que pude ver, um mal passageiro, e sobretudo, prazeroso. Sentia-me abandonada por Matilde naquela iniciação dolorosa que invadia meus sentidos sem explicação. O que significavam aquelas cenas? As visões dentro do confessionário tinham convulsionado a minha mente, fazendo esmorecer algum viço dentro de mim. Foi, então, que sacudi Matilde com raiva. “Vamos sair logo daqui,” falei, mais alto do que deveria. Queria descontar nela minha convivência de ter sabido – mais do que eu queria? Matilde interrogou-me com seu olhar, e aterrorizada falou: “Quieta, alguém pode nos ouvir!” Neste instante, ouvimos passos, e pela treliça da porta pudemos enxergar Ir. Olívia que entrava na capela de terço na mão. Fiquei apavorada. Matilde me beliscou e pôs a palma da mão sobre minha boca para eu não piar. Neste instante, tocou o sino da reza, e a capela começou a se encher de meninas. Ficamos lá até as rezas terminarem, quando, ao final, após todas terem saído, de fininho, Matilde com as revistas na parte de dentro do uniforme, escapamos pela porta lateral da capela.

Eu não era a mesma desde então. Sabia-me denunciada pelo meu próprio olhar, que agora deixava escapar uma outra em mim, muito mais velhaca, que existia debaixo do invólucro aparente daquele uniforme. Era como se, agora, saber das “coisas do sexo”, fizesse duplicar o sentido de

todas as coisas: um, que se anunciava sem rodeios, e outro, o que ia mais além, furtivo e sorrateiro. Irmã Diógenes, espertamente, pareceu desconfiar de algo. Naqueles tempos, trabalhava na secretaria do colégio, e por suas mãos passavam as informações das notas de qualquer aluna. Às sextas-feiras, retirávamos as cadernetas para tomarmos conhecimento da avaliação do comportamento. “Esta semana sua caderneta está em disponibilidade no Conselho,” murmurou, sem olhar para mim, enquanto entregava as das colegas. Se, no colégio, era comum tal retenção da caderneta, era, em geral, por um motivo justo, e sobretudo, sabido por todos. Perguntar-lhe o porquê poderia ser sentido como uma afronta, de modo que desisti, assustada com sua voz sinistra. Várias vezes, encontrei minhas coisas remexidas no meu armário, e pensava que era ela atrás de alguma evidência do que me transformara.

Era muito tarde quando finalmente consegui pegar no sono. O ar parado do pequeno quarto onde eu dormia tinha-se tornado insuportável naquela noite quente de verão. Por duas semanas, uma febre alta tinha me deixado inerte, sem fome e com muitas saudades de casa. Era justamente o final do primeiro verão, quando se cumpria um ano que estava ali no colégio. As mães tinham chamado o Dr. João Carlos, que ficou por uns dez minutos, me examinou sem falar palavra, e logo saiu. Não me disseram o que eu tinha. A não ser Irmã Delgada, que ainda não tinha feito votos, noviça encarregada da copa e da horta, ninguém falava comigo. Irmã Delgada era boa, quem me trazia comida, e algumas vezes, quando podia, ficava ali me olhando, enquanto eu comia, sem fome, uma sopa de canja. Um dia, chegou a me perguntar como eu me sentia. Não sabia o que lhe responder, queria mesmo era chorar com ela perto de mim. Acho que não lhe respondi. Eu comia bem devagar para que Irmã Delgada ficasse mais tempo comigo. As outras alunas gozavam férias em casa. Carmesita, a única que tinha ficado no colégio, tinha sido proibida de me visitar para não ser contaminada. Aos poucos, aprendi a reconhecer as horas do dia pelos ruídos que se tornaram meu elo possível com o mundo. A hora da tarde era assustadoramente calada, sem bulícios que tornassem mais curta minha eternidade febril. Eu dormitava, ora obedecendo à fraqueza imposta pela febre, ora impelida, ou talvez seduzida, a entrar no buraco negro do sono, que me afastava do tédio de estar ali sozinha, esperando e esperando. Entre o almoço e o lanche, eu soçobrava. Nada havia que pudesse me lem-

brar da presença de outros vivos, a não ser quando a Naldina, mulher do motorista que morava nos fundos do colégio, exacerbava seu palavreado com sua enteada, a Fininha. Eu só ouvia a Fininha gritar, “Ah, é! ah, é, sua covarde! Pois então venha ver se não faço!”, enquanto a Naldina a xingava de cachorra para baixo. As mães pareciam fazer ouvido de surdo para as duas. A briga das duas me enchia de excitação e expectativa, eu queria ouvi-las mais e mais, até o desenlace da trama, mas, de repente, tudo se calava. Algumas moscas mordiscavam minha pele, voando raso num zumbido irritante perto dos meus ouvidos, e aí, eu puxava o lençol para tapar meu rosto, e enterrar-me de vez na cama. Pela hora do lanche, os lençóis já ardiam na minha pele suada. Irmã Delgada vinha trazendo bolachas, junto com um copo de leite morno que tilintava sobre o prato, acompanhando suas passadas lentas. O lanche prenunciava a sensação de fim do dia, e ao longo da tarde avolumavam-se as vozes, sempre indistintas, os motores de carros passando na avenida 13 de Maio. Era a hora da febre mais alta, quando os barulhos pareciam vespas percorrendo os meus miolos. Eu me deixava azucrinar por este embalo moribundo, que culminava às seis da tarde, quando as mães começavam a cantar a Ave-Maria na capela. Misturada à toada religiosa, eu podia ouvir as tampas que eram arrumadas nas painéis, cujo cheiro causava-me nojo e ânsias.

Sempre a mesma sopa sem gosto me era trazida, com um pedaço de pão que eu triturava nos dentes até obter uma papa mole, para então acabar de engolir com outra colherada de sopa. “Filhinha, não está se sentindo melhor, hoje?”, assim Irmã Dulcinda me saudava ao me encontrar debruçada sobre o prato, a sopa escorrendo pelos cantos dos lábios, que espremiavam o pão amolecido na boca. Não podia lhe responder, e nem o queria. Tampouco ela contava com a minha resposta, prosseguindo com suas recomendações de rezas e sacrifícios. “Isso deve ser alguma provação do Senhor, minha filha. É para a sua santificação, com certeza.” Um dia pensei em dizer um palavrão, que saiu mastigado com a sopa. Ela olhou para mim curiosa, acho que entendeu que eu chamava por minha mãe. Olhou para mim com um olhar de pena e se levantou. Chamava minha atenção seus dedos descarnados, as unhas roídas até sangrar. Entretanto, por baixo do seu hábito branco, o rosto deformado pela touca apertada, eu podia ver o seu ar de sensualidade, a fala que sempre lhe saía cuspidada de tanto perdigoto.

À noite, todos os ruídos podiam ser ouvidos com clareza. Os ratos vinham tardios e cautelosos pelo forro do chão. Uma noite, acordei em pânico com o roçar de hábito no assoalho. Imaginei ver o vulto de Irmã Diógenes entrando no quarto. Urinei minha cama toda e dormi molhada e fria, chorando e soluçando alto para ouvir o som da minha própria voz.

Aparecida tinha sido minha melhor amiga desde que cheguei ao colégio. Seu pai era comandante de navio mercante, viúvo desde que ela tinha quatro anos. Aparecida era esquisita, mas nos dávamos bem. “Não mexa no meu armário sem minha autorização,” ela me prevenia, com ar, entre ameaçador e autoritário. De qualquer modo, ela não dava chance, pois ela também tinha suas coisas todas trancadas à chave. Ela falava do pai constantemente, descrevendo suas manias e seus gostos, e eu a ouvia pensando no meu, quem eu não tinha ideia de quem era. Apesar de tudo isso, eu desconfiava que ela, na verdade, pouco convivía com ele. Nas suas férias, ia para casa da tia, parente da falecida mãe. A negra das Dores, filha de escravo, era quem lhe ensinava as “coisas da vida”. Uma vez de volta das férias, veio inchada, com ares diferentes, querendo falar comigo de cima. Estranhei, e, pela primeira vez, nós brigamos. Ela fingia que tinha feito outras amigas só para me enciumar. Alguns dias andei só, redobrando meus estudos de álgebra e geometria. Mais dia, menos dia, Aparecida veio ter comigo, e como nos velhos tempos, revelou-me que algo inusitado lhe tinha acontecido durante as férias. “Já sou mulher,” ela falou afetada, “me vieram as regras na casa da tia Hilda.” Eu fingi entendê-la, dizendo sim com a cabeça e simulando estupefação, pois sabia que ela desejava me ver assim, estupefata. Aparecida era assim: de gestos dramáticos e triunfais, refazendo o mínimo de tudo para lhe acrescentar algo de extraordinário. E nós, então, rimos juntas, ela percebendo que eu desconfiava de que ela exagerava. Foi bom rir junto novamente com Aparecida, o mundo parecia nosso. Dias mais tarde, constrangida, disse-lhe: “Como foi isso de você descobrir que é mulher? Você não sabia disso antes?” Ao que ela quis se fazer de zangada, esbravejou pletórica, para logo finalizar o dramalhão aproveitando a oportunidade para me alfinetar, fazendo moca da minha ignorância, dos meus pendores matemáticos e da minha sonsice. Depois, como eu não dissesse nada, caiu em si, e pôs-se a me explicar com detalhes abundantes tudo o que a negra das Dores tinha lhe ensinado sobre a purgação do mês. Senti um nojo imenso do que viria a me acontecer. Nojo

e medo. Tinha um ritual que deveria ser seguido conforme a das Dores: nos dias da visita não se podia comer torresmo, e aborrecimentos eram fatais para o sangue talhar. Ao ouvir tudo aquilo, detestei ter que passar por aquela provação. Eu tinha doze anos.

No dia de Nossa Senhora da Conceição havia festa no colégio. Chegava a ser uma orgia, de tanta comida que era preparada. A bebida restringia-se, no entanto, a uma groselha fraca e açucarada. Matilde mostrava-se sempre inconformada. Reclamava que todas nós éramos por demais aborrecidas, sem imaginação para tornar a vida da masmorra um pouco mais excitante. Na noite anterior à festa, era uma sexta-feira, ela disse, “Vamos nos encontrar no banheiro, antes de dormir, estou planejando uma coisa”. O que esperar de Matilde? Juntas no banheiro à noite, havia umas oito de nós que comparecemos à convocação, esperamos Matilde falar: “Hoje é dia de vinho, não é só os padres e freiras que podem provar... Hoje é dia de festa! Quero ver se vocês deixam de lado este medo, só vamos aproveitar um pouquinho que nem eles”... O plano era descer à despensa para furtar uma garrafa de vinho de missa. Matilde sugeriu fazer uma roleta de aposta para quem desceria à despensa. “A chave, não se preocupem, eu passo a conversa na Dirce, e ela me empresta por algumas horas,” diz Matilde, mordendo os lábios grossos que gostava de pintar de batom vermelho nas noites em que se sentia sem sono e triste (se as mães a vissem, certamente lhe dariam suspensão). “Vamos sentar no chão, eu faço girar este lápis para ver quem vai”, disse jogando os cabelos para o lado e puxando o saião até metade da coxa, para mostrar com tudo aquilo que sua ascendência sobre nós tinha uma razão de ser. Georgina, uma que tinha entrado recentemente no colégio, olhou ressabiada para mim, com medo de fazer parte da investida. Era uma incumbência, todas nós o sabíamos, que poria em risco aquela que fosse sorteada. Se apanhada em flagrante, seria severamente castigada. “Quem o lápis apontar, vai ser ela, e não pode desistir” comandou Matilde. Eu balançava entre o medo e a excitação. Ela girou o lápis. “É você, é você mesma!” bradou, em gargalhadas, apontando seu dedo na minha direção. Tenho certeza de que achei natural aquela escolha do destino. Afinal, sentia-me já quase igual à Matilde em muitas coisas, e realizar tal tarefa era prova de que o acaso acontecia junto com o arbítrio. Era eu, sim, quem devia realizá-la, talvez para provar a mim mesma que eu

podia tanto quanto Matilde. Matilde desceu e logo voltou com a chave. Em segundos, desci as escadas em direção à cozinha.

Foi na escuridão e na friagem do pátio interno que dava acesso à cozinha que me dei conta da dimensão do meu ato. “Tola, Maria vai com as outras,” pensei comigo, ao mesmo tempo em que já podia imaginar o ar de admiração e êxtase das colegas, quando eu voltasse empunhando a garrafa de vinho. À minha volta, tudo estava um breu, e nada para me ajudar a encontrar o caminho até a despensa. Bem devagarinho, tomei a parede como guia deslizando à frente um pé e depois o outro, até que percebi que tinha chegado na porta da cozinha. Botei a chave na fechadura e girei, rezando para dar certo. O reluzir das velhas painéis de alumínio empilhadas nas prateleiras ao fundo fez meu coração bater mais rápido: eu já estava dentro da cozinha. “Falta pouco, agora,” disse para mim animada com a proximidade do final. De repente, algo resistente se interpôs e forçou que eu parasse. Tateei o obstáculo para descobrir o que era. Não parecia mesa, ou ainda armário, pois sua textura era irregular e áspera. Esforcei-me para recuperar a geografia da cozinha onde quase nunca entrávamos, mas não consegui associar nada àquilo que, naquele momento, só podia reconhecer precariamente pelo tato. Não podia parar ali, depois de tudo, foi quando empurrei com determinação, fosse o que fosse, e logo ouvi um estampido seco de algo caindo ao chão, seguido por uma cadeia de outros estampidos menores, um atrás do outro, ritmados, até não se ouvir mais nada. Algumas luzes se acenderam ao longe, e na claridade vicária, deparei-me com o saco de batatas entornado, batatas para todos os lados da cozinha. Passos apressados se aproximavam, eu estava perdida. Pus-me a correr sem rumo, eu era ali, na verdade, uma barata que antecipa ser pisada, e no entanto ainda tenta driblar seu exterminador com seus ziguezagues tontos e desesperados. Não havia para onde fugir, as vozes assomavam-se mais e mais próximas até que a luz da cozinha se acendeu, e eu me vi diante de Irmã Diógenes e Irmã Lucília, encarregada da cozinha. Um sorriso de escárnio vitorioso pendurou-se nos lábios beíquidos da primeira. “Ora veja quem está aqui! E parece que não com boas intenções, não é verdade? Deixe-a comigo, Ir. Lucília. Volte tranquila para seus aposentos, eu cuido pessoalmente disso.” Aterrorizada, acreditei em vão que Irmã Lucília iria querer ficar ali para ver o fim da história, quando a vi se retirar cheia de submissão. A outra preme-

ditava, com certeza, a minha tortura. Fechou a porta da cozinha, andou em minha direção e, num súbito movimento, agarrou os meus cabelos sacudindo-me, vociferando ameaçadora: “O que você queria aqui, hein, me diga logo antes que eu arranque as suas melenas, sua idiota!”

Não me lembro se eu chorei, de dor, da humilhação ou do desamparo. Apenas recordo a raiva e o desprezo que se apossaram de mim, lembrando outras crueldades a que essa se somava. Irmã Diógenes não conseguiu arrancar uma só palavra de mim. Ficamos ali por mais de uma hora, eu acho. Ela me fez recolher as batatas, ensacá-las. Depois jogou-as de novo no chão, por mais três vezes, e me fez novamente ensacá-las. Disse-me que outros castigos viriam, um preço alto eu iria pagar. Mas, acho que o que mais a incomodou foi o meu silêncio. Voltei ao quarto cansada e humilhada. As outras já tinham ido dormir, só Matilde me esperava. Estava ansiosa para saber o que tinha acontecido. Eu não consegui lhe contar, porque mal chegando lá desatei a chorar.

No dia seguinte, todas sabiam do meu aparente fracasso, mesmo que alguma vitória tivesse sido alcançada porque nada tinha sido descoberto sobre o nosso plano, e a chave da despensa, à primeira hora fora devolvida à Dirce, que apavorada tinha escapado até nosso dormitório cedinho pela manhã para recuperá-la. Para mim, Irmã Diógenes tinha, finalmente, declarado guerra: éramos inimigas, e pela primeira vez, eu a odiei.

Recebi, tempos depois, um bilhete de minha mãe. Desculpou-se de não ter podido me visitar quando eu estivera doente, com todos os seus afazeres domésticos, sem ninguém para substituí-la na sua ausência. “Filha querida,” assim ela começava sua carta, expressão que ecoou nos meus ouvidos por dias. Passei a repeti-la para mim mesma, compulsivamente. Quando alguém me olhava, eu pensava que adivinhavam que eu era a filha querida da minha mãe. Às escondidas, pus-me a assinar meu nome apostrofando-o de a “filha querida”. Um dia, na aula de Ciências, devaneei por completo, e em vez de copiar a matéria do quadro-negro, enchi meu caderno com assinaturas do meu nome devidamente apostrofado. Cheia de curiosidade pela minha concentração que parecia totalmente alheia à tarefa da aula, a professora Helena chegou-se à minha carteira, e atordoada pelo que viu, levou-me imediatamente à Irmã Catarina, subdiretora de estudos. A perplexidade das duas frente àquela profusão de assinaturas, com letras diversas, em vertical, horizontal, diagonal, em ziguezague, como foguetes cortando

o espaço branco do papel, como labaredas subindo pelos bordos da folha, me fez enrubescer. “Fale de uma vez o que significa isso,” bradaram as duas, pretendendo arrancar de mim uma confissão, virar-me ao avesso para ver o que eu era por dentro, o que nem eu mesma conseguia explicar direito. Fiquei silenciosa. “A quem você está se referindo?,” me perguntaram, irritadas com o meu silêncio. Irmã Catarina foi se tornando feroz, me ameaçando com castigos caso eu não falasse. Eu recuava, constrangida, ao me deparar com toda aquela irritação, sem saber como, e por onde, começar. A professora de Ciências me olhava solene, confiando que Irmã Catarina tivesse mais poder sobre mim. Permaneci quieta, temerosa de abrir a boca e enraivecê-las ainda mais com o que dissesse. “Fale, fale agora, ou se arrependerá para sempre!” Puseram-se, assim, a gritar para que eu falasse, e assim me ter vergada, vexada de mim mesma, revelando as minhas entranhas. Foi, então, que, no meio daquele palavrorio, Irmã Catarina vituperou a acusação final: “Você esconde algo, nós bem o sabemos. Algo que a faz ter vergonha de si mesma. É por isso que não confessa. Pobre de você, menina! Tenho muita pena de você, incapaz de respeitar o uniforme do nosso colégio...” Sim, eu era culpada por esconder algum vício cultivado às escuras. Só um padre poderia dar-me o perdão. A professora Helena concordou, e eu fiquei ali de pé, frente à mesa de cabiúna, enquanto uma voltava para a sala de aula, e a outra ia apressada no encalço do Padre Antonio para que ele me ouvisse em confissão. Foi nesse dia que compreendi que, nem a álgebra, nem tampouco a geometria poderiam retificar a arrogância no mundo que, decantada, se tornava o pilar da justiça dos homens.

Mas, de todos os acontecimentos no colégio, um dos que mais marcou nossa passagem foi, sem dúvida, o da gravidez da Fininha, enteada da Naldina, que era mulher do motorista das madres. Moravam numa casa nos fundos do pátio, e quando cheguei ao colégio, Fininha tinha lá pelos seus treze ou quatorze anos. Fininha e Naldina brigavam muito, e uma vez, foi até Irmã Afonsita que apartou as duas numa briga, protegendo Fininha para que Naldina não lhe batesse com um fio de arame. Contavam também que Fininha não era flor que se cheirasse; tinha se enrabichado pelo seminarista que veio ajudar Padre Antonio durante a Páscoa. Depois das celebrações pascais, o seminarista foi mandado para outra paróquia, num outro estado, por ordem da diocese. Fininha não se deu por vencida, assim contavam, e foi atrás do seminarista, descobriu onde ele estava, mas

como era ainda menor, foi apanhada pela polícia e trazida de volta para casa. Assim era Fininha: encapetada, diziam. Foi da boca da Matilde que soubemos da gravidez de Fininha, e quanto mais as madres procuravam disfarçar e negar o acontecimento, quanto mais nós conspirávamos sobre o assunto. À boca pequena, apostávamos dinheiro e objetos de estimação numa roleta para quem adivinhasse quem era o pai. Corria pelo colégio um frenesi que encabulava as madres e as enchia de temor, como se estivessem diante de um frêmito de amotinadas. Na verdade, uma euforia inusitada tomava conta de nós, ao nos darmos conta, pela primeira vez, de nossa coletividade discente, forte e irmanada. Era um poder delicioso o que experimentávamos às custas da gravidez de Fininha. Estávamos todas identificadas com ela, mesmo que as madres a pintassem de conjurada pelo demônio. Lembro que, na surdina, fizemos algumas rifas para recolher dinheiro para Fininha; as alunas mais velhas faziam camisinhas de pagão para o bebê. Listas de sugestões de nome para a criança percorriam a escola debaixo das carteiras nas salas de aula; nos dormitórios, combinávamos uma fuga noturna para ver a barriga de Fininha. Dirce, a cozinheira, foi devidamente sondada antes de se tornar nossa aliada e mensageira, quem levava para Fininha o dinheiro arrecadado. Tratava-se, sim, de um verdadeiro motim, em que nós, as alunas, estreávamos como protagonistas da história do colégio, onde quase sempre estávamos no lugar de coadjuvantes sem importância. Passados uns dois meses, não se sabe a mando de quem, e, nem por quê, Fininha foi levada ao médico, e voltou sem sua barriga. Chovia muito aquela noite, mas nem o barulho dos trovões nos impediu de ouvir Fininha: ela uivava de dor, ou de sofrimento, não se sabe, e nós, com o rosto grudado no vidro da janela dos dormitórios, aguardamos que aquela noite tivesse logo um fim, e o dia raiasse com notícias sobre Fininha.

Foi o fim dos nossos sonhos, o regresso melancólico à submissão. No dia seguinte, entre as várias versões colhidas, surgia forte o relato de que Fininha estava desgravida. O bebê era doente? Ou era Fininha que estava doente? Quem teria feito aquilo com Fininha? Talvez o médico não gostasse do bebê da Fininha... Talvez a Naldina fosse contra o bebê da Fininha... Ou tivesse vergonha dele... Eram as madres, com certeza, que pareciam odiar o bebê da Fininha, debaixo dos seus hábitos brancos, e de seus sorrisos pretensamente zelosos... E o pai da Fininha, não a ajudou? E Fininha, não reagiu? E nós, o que poderíamos ter feito? O bebê, filho da

Fininha, e filho espúrio de todas nós, não sobrevivera. Ele se foi, abruptamente, junto com a barriga de Fininha. As nossas vozes também emudeceram, ainda que, por apenas uma única vez, pudessem ter disputado com as madres o sentido da nossa vida no colégio.

Eu já tinha lá quase quatorze anos, fazia três anos desde que eu tinha entrado para o colégio. Recentemente, Irmã Diógenes tinha comemorado vinte e cinco anos de votos. Tinha sido uma festa com intensas celebrações. O arcebispo tinha vindo ao colégio, e junto com Padre Antonio e outro sacerdote, tinham cocelebrado a missa de renovação dos votos. Madre Diógenes era toda sorrisos, a soberbia visivelmente dissimulada na sua humildade áspera e irascível. Cerimoniosa e agradável com o arcebispo e com Padre Antonio, mostrava-se rabugenta com as alunas e com as irmãs noviças, principalmente com aquelas que exerciam os postos mais baixos da limpeza. Suspeitava-se que Irmã Diógenes seria a próxima Madre Geral do colégio, logo que Madre Natália fosse para Roma; ela era tida pelas outras irmãs como uma das pessoas mais cultas e inteligentes da congregação. Para Matilde, no entanto, ela era mulher frustrada, cuja história tinha provavelmente um noivado interrompido repentinamente e sem explicações, ou até, que Irmã Diógenes chegara a ir até o altar, e ali mesmo fora abandonada pelo noivo. A entrada para o convento teria sido, então, a saída honrosa para a solteirona frustrada e enraivecida com os homens, mas ainda sequiosa de agradá-los e seduzi-los. Eu temia pela possibilidade de que Irmã Diógenes assumisse a direção do colégio, e o que pudesse acontecer comigo. Naqueles dias, meus sonhos eram conturbados, especialmente por uma visão que reincidia, na qual um sapato roxo sem pé me perseguia, para logo se transformar num galho de árvore descendo rio abaixo e sendo afogado pela correnteza. Acordava assustada e banhada em suor. Empinando o hábito branco bem engomado pelas outras irmãs, Irmã Diógenes desfilava pelos corredores como se já fosse a Madre Geral. Quando eu a via, abaixava meu olhar, evitando enfrentá-la e provocar seu sarcasmo. O que mais me perturbava eram as suas insinuações: a moralidade e a retidão estavam sempre do seu lado, enquanto que a lascívia e o desregramento pertenciam a mim definindo quem eu iria ser para sempre.

No dia 13 de abril, Irmã Diógenes assumiu a função de Madre Geral do colégio. Emplastrada sobre a cama, sentia-me fina e leve como papel. Aparecida apareceu no dormitório me pondo a par dos últimos mexericos

sobre a cerimônia à qual teríamos todas que comparecer naquela manhã. Pela janela havia um sol franzino, prometendo, quem sabe, mais calor pela volta do dia. Eu ouvia Aparecida discorrer sobre a nomeação de Irmã Diógenes transvertendo sua fala em imagens perturbadoras.

Naquela mesma tarde fui chamada com urgência ao gabinete da nova Madre Geral, sem que me dissessem a razão da urgência. Era, com certeza, o momento de me defrontar com Madre Diógenes, sua espreita hostil de anos a fio agora escancarada, para que, entre nós duas apenas sem qualquer testemunha, ela pudesse, enfim, me acusar bastando que arditamente confundisse as minhas intenções, e eu, para sempre, desconfiaria de mim, de quem eu era... E eu, provavelmente, ficaria até a morte sem saber, se era eu, ou, se era ela, quem tinha a maldade no coração. Encontrei a porta encostada, como um sinal de que já me esperavam lá dentro. Por alguns segundos permaneci indecisa frente àquela porta de vitral escurecido, reclamando de mim a decisão de voltar atrás. Assim mesmo, vi minha mão segurar a maçaneta da porta, e em segundos, eu estava naquela sala de cortinas verde musgo, pesada e sombria, divisando Madre Diógenes sentada ao fundo, a escrever. Baixinha, óculos de vidro grosso sobre o nariz, ela desconheceu minha presença por alguns instantes, deixando-me ainda mais gelada e contrita. Suspeitei que meus pés se atacam ao chão com tal vigor, que, dificilmente, saíam de onde tinham se fincado. O instante estendeu-se até que Madre Diógenes, finalmente, levantou a cabeça e me olhou. Foi a primeira vez que nos olhamos assim, prontas a embarcar no embate de onde surgiria apenas uma vencedora. A touca apertada do hábito enrugava sua testa, e o queixo aparecia protuberante como uma pústula expelida debaixo da roupa alva que a cobria da cabeça aos pés. Madre Diógenes notou que eu a observava, e que fazia juízo dela. Falou logo, a voz áspera e rotunda, que eu tinha me demorado. Ensaiei na cabeça uma resposta, como desculpa, mas desisti, pensando em economizar recursos para momentos mais difíceis da nossa conversa, preferindo deixar que ela continuasse a expor suas intenções. Ela esperou, no entanto, que eu me desculpasse, e como não o fiz, fingiu que voltava a escrever no seu livro, irritada, apostando que suas esporas iriam dobrar minha suposta petulância. Eu fiquei ali de pé esperando, espetando minhas unhas curtas na própria carne, para me lembrar da coragem que não iria me faltar. Aí, ela levantou a cabeça, e me indicou com a mão a poltrona para que eu me

sentasse. Duvidei que me sentiria bem numa de suas poltronas. Senti que ela me observava atentamente, e diante do seu olhar insistente e vasculhador, andei em direção à poltrona do lado oposto de onde ela se sentava, a aí afundei naquele assento de couro negro, devidamente amaciado pelas inúmeras nádegas que tinham ali se acomodado. Minha voz surgiu cavernosa, quando, enfim, pronunciei seu nome reverentemente, no intuito de lhe perguntar o que queria de mim. Ela não me deixou terminar a pergunta, levantando, solene, a mão para o alto. “Antes de entrarmos propriamente no assunto,” falou, “gostaria de lhe fazer algumas perguntas.” E aí, começou uma sabatina sobre minha família, atordoando-me com a arrogância com que perguntava sobre certos detalhes da minha vida familiar.

Começou inquirindo sobre o grau de parentesco entre os meus pais (eles eram primos distantes), sobre o tio internado num asilo para loucos desde os dezenove anos de idade, sobre a doença que vitimou fatalmente meu pai (uma leucemia que em seis meses o levou), e sobre os negócios de que eu mesma não tinha conhecimento, como a venda de nossa fazenda para pagar as dívidas que meu pai havia deixado. Entremeu às suas perguntas, eu relutava por dentro perguntando-me quem era essa para me interrogar com tamanha insistência. Ela, no entanto, impunha-se, com autoridade, impedindo qualquer tentativa minha de recalitrar. A raiva ia tomando conta de mim, escurecendo minha visão, aumentando o bolo grosso que enroscava na minha garganta diante daquela compassada tortura. Mais uma vez, tentei perguntar-lhe porque tinha me chamado ali, a voz saindo-me balbuciante e trêmula. Ela ouviu minha pergunta, e para minha surpresa, levantou-se. Veio na minha direção, e eu, rapidamente, me encolhi na poltrona, apavorada. Percebendo meu temor, Madre Diógenes sorriu cheia de mistério, dirigindo-se até o armário atrás de mim, onde pegou um livro preto e grosso. Ao vê-la de costas para mim, imaginei como seria Madre Diógenes por debaixo do hábito, as coxas e quadris avolumados, os seios já caídos, achatados pelas anáguas duras de algodão, a barriga estéril, mas dilatada pela sacarose e pelo amido consumidos com gula diariamente... E os pés, cheios de calos e joanetes, que deformavam os sapatos pretos de salto baixo, sem graça, engraxados disciplinadamente todos os dias; o nariz afilado aparecia masculinizado dando-lhe um ar de prima-dona. Voltei a mim quando Madre Diógenes abriu com espalhafato o livro, e então, apontando com o indicador para a linha onde estava desenhado meu nome em nan-

quim azul-escuro, percorreu-a até onde se podia ler, várias vezes, “a dever”. Depois dessa encenação muda, Madre Diógenes levantou as sobancelhas, curvou-se sobre a mesa, e encarando-me, disse: “Há exatamente dez meses que sua família não salda sua mensalidade escolar. Nossa congregação tem feito o que está ao nosso alcance. Enviamos várias cartas cobrando explicações sem nenhuma resposta. Infelizmente, seu caso foi levado à sessão da congregação para ser deliberado. Veja bem, a decisão a que se chegou, foi, na verdade, uma decisão coletiva que não é só minha.” Naquele instante, vi exultação no seu rosto. Aí, ela prosseguiu. “Chegamos à seguinte resolução: não é mais possível a sua permanência no colégio. Mas, antes de mais nada, tenha a certeza de que todas nós lamentamos este acontecimento profundamente.” Madre Diógenes fechou o livro e olhou para mim.

Uma chuva grossa batia nas janelas escorrendo pelos vidros embaçados, encharcando a terra lá fora, e resfriando o ar crespo e seco daquela tarde. Era outono, e as folhas soltavam-se das árvores desprendidas da seiva, decompondo-se gradualmente sob o pisar dos homens nas calçadas tornando-se uma matéria orgânica escura e pastosa. Sob o vento forte, os galhos finos debatiam-se estirados pela tempestade vindoura. Alguns, já caídos no chão, mexiam-se ainda, em derradeiras palpitações. Foi Irmã Afonsita que me ajudou a fazer as malas. Ela olhava para mim, com ternura e compreensão, se esforçando para me dizer que eu estava já bem crescida, que o tempo tinha passado rápido e que eu teria uma vida bonita pela frente. Agradei a ela, e lhe perguntei se poderia vir visitá-la. Ela me abraçou com força e carinho e falou, “Venha, sim, pois eu vou sentir muita falta de você.”

Deixei o colégio naquela tarde. Aparecida, Matilde, Georgina e outras, e também Dirce e Fininha se despediram de mim com muita tristeza, perguntando insistentes porque eu estava partindo, ao que, com muita confusão, eu só conseguia dizer que eu tinha que voltar para casa para ajudar minha mãe. Matilde me deu de presente seu batom vermelho e um anel de prata, presente da sua avó. Aparecida, um paninho bordado com seu nome. Foi minha mãe que veio me buscar. Eu não iria mais para a fazenda, mas para o sobrado na vila para onde minha mãe e meus irmãos gêmeos tinham se mudado depois do falecimento do meu pai. Ao dizer adeus para minhas amigas, levei comigo a minha pequena longa vida de emoções e de descobertas da qual elas tinham sido também as artífices.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABENSOUR, M. *O novo espírito utópico*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- ABU-LUGHOD, L. L'illusion romantique de la résistance: sur les traces des transformations du pouvoir chez les femmes bédouines. *Tumultes* 27, 2009, p. 9-35.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (1944). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALANEN, L. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L. R. de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001, p. 69-92.
- ALDERSON, P. Human rights and democracy in schools: do they mean more than “picking up litter and not killing whales”? *The International Journal of Children's Rights* 7, 1999, p. 185-205.
- _____. School Students' Views on School Councils and Daily Life at School. *Children & Society* 14, 2000, p. 121-134.
- AGAMBEN, G. *História e infância: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ALENCASTRO, L. Vida privada e ordem privada no Império. In: ALENCASTRO, L. F. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil-Império; a corte e a modernidade nacional*, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 11-93.
- ALGRANTI, L. Famílias e vida doméstica. In: MELLO E SOUZA, L. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*, v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 83-154.
- ANDERSON, P. *A Zone of Engagement*. Londres: Verso, 1992.
- AQUINO, J. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, L. M. C. A rede de proteção a crianças e adolescentes, a medida protetora de abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária: a experiência em nove municípios brasileiros. In: DA SILVA, E. R. (Org.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. 1ª ed. Brasília: Ipea, v. 1, 2004, p. 325-366.
- ARENDRT, H. Compreensão e política. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993, p. 39-54.

- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 7ª ed, 1995.
- _____. *O que é a política? / Hannah Arendt*. Editoria Ursula Ludz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3ª ed, 2002.
- _____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 3ª ed, 2002.
- BADIOU, A. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- _____. *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. Paris: P.U.F, 2002.
- BAHRO, R. *The Alternative in Eastern Europe*. Londres: New Left Books, 1978.
- BALAGOPALAN, S. Introduction: Children's lives and the Indian Context. *Childhood* 18 (3), 2011, p. 291-297.
- BARBER, B. *Consumed: How Markets Corrupt Children, Infantilize Adults and Swallow Citizens Whole*. New York: Norton, 2008.
- BAXI, U. Humiliation and Justice. In: GOPAL, G. (Ed.). *Humiliation – Claims and Context*. Delhi: Oxford Univ. Press, 2009, p. 58-78.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (Eds). *Individualization*. Londres: Sage, 2009.
- BEHERA, D.; PRAMANIK, R. A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade na Índia. In: CASTRO, L. R. de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001, p. 153-178.
- BENJAMIN, J. *The Bonds of Love*. New York: Pantheon Books, 1988.
- _____. The shadow of the other (subject): intersubjectivity and feminist theory. *Constellations*, vol. 1 (2), 1994, p. 231-54.
- _____. Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness. *Psychoanalytic Quarterly* 73, 2004, p. 5-46.
- BERGSON, H. *Oeuvres*. Paris: P.U.F, 1959.
- BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, I.; HARDY, H.; HAUSHEER, R. (Eds.). *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios/Isaiah Berlin*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 226-272.
- BIGNOTTO, N. Entre o público e o privado. In: DOMINGUES, I.; PINTO, P. R. M.; DUARTE, R. (Orgs.). *Ética, política e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, p. 281-298.
- BILGRAMI, A. Gandhi, Newton and the Enlightenment. In: SINGH, A.; MOHAPATRA, S. (Eds.). *Indian Political Thought*. London: Routledge, 2010, p. 163-174.
- BIRMAN, J. *Estilo e modernidade em Psicanálise*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. Tatuando o desamparo. In: CARDOSO, M. R. (Org.). *Adolescentes*. São Paulo: Escuta, 2006, p. 25-44.
- BLOCH, E. *O princípio da esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto/Eduerj, vol. 1, 2005.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Ed. Schwarcz, 1992, p. 19-32.
- BRASIL/1990. LEI 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2005.
- BRESCIANI, M. A cidade das multidões, a cidade aterrorizada. In: PECHMAN, R. M. (Org.). *Olhares sobre a Cidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994, p. 9-42.
- BROUGHTON, J. An Introduction to Critical Developmental Psychology. In: BROUGHTON, J. (Ed.). *Critical Theories of Psychological Development*. New York: Plenum, 1987, p. 1-24.
- BROWN, W.; HALEY, J. Introduction. In: BROWN, W.; HALEY, J. (Eds.). *Left Legalism / Left Critique*. Durham: Duke University Press, 2002, p. 1-37.
- BUCK-MORSS, S. O flâneur, o homem-sanduíche e a prostituta: a política do perambular. *Espaço e Debate* 29, 1999, p. 9-31.
- BUHLER-NIEDERBERGER, D.; VAN KRIEKEN, R. (2008). Persisting inequalities: childhood between global influences and local traditions. *Childhood* 15 (2), 2008, p. 147-156.
- BURMAN, E. *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge, 1994.
- BUTLER, J. *Precarious Life. The powers of mourning and violence*. Londres: Verso, 2006.
- CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas. O imaginário da República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Os bestializados – o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CARVALHO, R. Participação infantil: reflexões a partir de crianças de assentamento rural e de periferia urbana. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, USP Ribeirão Preto, Brasil, 2011.
- CASTEJON, C. La résistance qui s'ignore. *Nouvelle Revue de Psychosociologie* 7 (printemps), 2009, p. 19-32.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *World in Fragments. Writings on Politics, Society, Psychoanalysis and the Imagination*. Edição e tradução de D. A. Curtis. Stanford: Stanford University Press, 1997.
- CASTRO, L. R. de. An investigation of social occupational consciousness in reference to Brazilian primary teachers. Tese de Doutorado, Institute of Education, University of London, Inglaterra, 1988.

- _____. Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5 (2), 1992, p. 99-110.
- _____. The time of childhood: or, when 'now' becomes 'not yet'. In: BEHERA, D. K.; PFEFFER, G. (Eds.). *Contemporary Society: Childhood and Complex Order*. New Delhi: Concept Publishers, 1996, p. 67-80.
- _____. (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- _____. (Org.) *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2001.
- _____. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Psicologia Política*, 7 (14), 2007, p. 287-300.
- _____. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2004.
- _____. The 'good-enough society', the 'good-enough citizen' and 'the good-enough student': Where is children's participation agenda moving to in Brazil?, *Childhood* 19 (1), 2012, p. 52-68.
- CASTRO, L. R. de; CORREA, J.; COLS. *Mostrando a real: um retrato da juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005.
- CASTRO, L. R. de; COLS. *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contracapa/Faperj, 2010.
- CELLIER, H. Citoyenneté, école et projets fédérateurs : nouvelle cohérence sociale ? Quelle citoyenneté à l'école? In: VULBEAU, A. (Dir.). *La Jeunesse comme ressource – expérimentations et expérience dans l'espace public*. Paris: Éres, 2001, p. 187-198.
- CHARBONNIER, S. La conquête de l'enfance : uchronie de l'émancipation. In: KERLAN, A.; LOEFFEL, L. (dirs.). *Repenser l'enfance?* Paris: Hermann, 2012, p. 219-229.
- CHATERJEE, P. *The Politics of the Governed*. New York: Columbia Univ Press, 2004.
- COCKBURN, T. Partners in power: a radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children and Society*, 21, 2007, p. 446-457.
- CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Ijuí, 2000.
- CORCUFF, P. Sociologies de l'individualisme et conceptions philosophiques de l'humanité. In: CORCUFF, P.; ION, J.; SINGLY, F. *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*, Paris: Textuel, 2005, p. 37-62.
- CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ARANTES, A. A. et al. *Colcha de retalhos*, 3ª ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1994, p. 15-42.
- COSTA, A. Autoridade e legitimidade. In: KEHL, M. R. (Org.). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 81-110.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Razões públicas, emoções privadas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. Playdoier pelos irmãos. In: KEHL, M. R. (Org.). *A função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 7-30.
- _____. *O vestígio e a aura*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- _____. *O risco de cada um e outros ensaios de psicanálise e cultura*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- COSTA PINTO, L. A. *Lutas de famílias no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- COUTO, J. G.; CORDEIRO, L. *Quatro autores em busca do Brasil: J. M. Carvalho, Jurandir Freire Costa, Renato Janine Ribeiro, Roberto DaMatta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- COURTINE-DENAMY, S. *O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- COUTINHO, E. *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- DAGNINO, E. (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- DEL PRIORE, M. Apresentação. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 7-18.
- _____. Ritos de vida privada. In: SOUZA, L. M. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*, vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 275-330.
- DERRIDA, J. *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Tradução para o inglês de M. Dooley e M. Douglas. Londres: Routledge, 2001.
- _____. *Force de loi*. Paris: Galilée, 2005.
- DEWS, P. Law, Solidarity and the Tasks of Philosophy. In: SAVIC, O. (Ed.). *The Politics of Human Rights*. Londres: Verso, 1999, p. 84-100.
- DOBERT R.; HABERMAS J.; NUNNER-WINKLER, G. The Development of the Self. In: BROUGHTON, J. (Ed.). *Critical Theories of Psychological Development*. New York: Plenum, 1987, p. 275-301.
- DUARTE, R. O século XIX no Brasil: identidades conflituosas. In: CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. P. (Orgs.). *Repensando o Brasil dos Oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 563-570.
- DUCKETT, P.; SIXSMITH, J.; KAGAN, C. Researching pupil well-being in UK secondary schools. Community psychology and the politics of research. *Childhood* vol. 15 (1), 2008, p. 89-106.
- DUNN, J. *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

- DURKHEIM, E. (1914). Le dualisme de la nature humaine et des conditions sociales. In: DURKHEIM, E. *La science sociale et l'action*. Paris: P.U.F, 1970.
- EAGLETON, T. Local and Global. In: SAVIC, O. (Ed.). *The Politics of Human Rights*. Londres: Verso, 1999, p. 258-267.
- _____. *O problema dos desconhecidos. Um estudo da ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- EDGAR, D. Childhood in its Social Context. The Under-Socialized Child? In: QVORTRUP, J. (Ed.). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Vienna: The European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1993, p. 19-28.
- ELIAS, N. (1983). Civilization and violence: on the State monopoly of physical violence and its infringements. *Telos* 54, special issue, 134-154.
- EULER, M. C. *A crise de autoridade no contemporâneo e suas repercussões na escola*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2010.
- FALK, P. *The Consuming Body*. Londres: Sage, 1994.
- FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... As relações entre os pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004, p. 55-104.
- FLAX, J. The end of innocence. In: BUTLER, J.; SCOTT, J. (eds.). *Feminists Theorize the Political*. Londres: Routledge, 1992, p. 445-463.
- _____. The Play of Justice. In: *Disputed Subjects: Essays on Psychoanalysis, Politics and Philosophy*. Londres: Routledge, 1993, p. 111-128.
- FORD, R. Beyond “Difference”: A Reluctant Critique of Legal Identity Politics. In: BROWN, W.; HALEY, J. (Eds.). *Left Legalism / Left Critique*. Durham: Duke University Press, 2002, p. 38-79.
- FRANKENBERG, G. Disorder is possible: an essay on systems, laws and disobedience. In: HONNETH, A.; MCCARTHY, T. , C.; OFFE, C.; WELLMER, A. (eds.). *Cultural-Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment*. Massachusetts: MIT Press, 1997, p. 17-37.
- FREUD, A. An Experiment in Group Upbringing. *The Psychoanalytic Study of the Child* 6, 1951, p. 127-168.
- FREUD, S. (1927). O Futuro de uma Ilusão. *Obras completas de Sigmund Freud*, edição standard brasileira, v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 15-66.
- _____. (1930). O Mal-estar na Civilização. *Obras completas de Sigmund Freud*, edição standard brasileira, v. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 73-150.
- FREYRE, G. *Casa-Grande e senzala*, 50ª ed. São Paulo: Global, 2005.
- _____. *Sobrados e mucambos*. São Paulo: Global, 2003.
- GARBER, B. Parental alienation and the dynamics of the enmeshed parent-child dyad: adultification, parentification and infantilization. *Family Court Review* 49 (2), 2011, p. 322-335.
- GARCIA, C. Sublimação e cultura do consumo. In: CASTRO, L. R. de (Org.). *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998, p. 75-86.
- GAY, P. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GAUCHET, M. *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, 2002.
- GIDDENS, A. *Central Problems in Social Theory*. Londres: Macmillan, 1979.
- _____. *As transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. A vida a em sociedade pós-industrial. In: BECK, U.; GIDDENS, A. (Orgs.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*, São Paulo: UNESP, 1995, p. 73-134.
- GOÉS, J. R.; FLORENTINA, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 177-191.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUHA, R. (1983) The Prose of Counter-insurgency. In: GUHA, R. (Ed.). *Subaltern Studies* II, 2010, p. 1-41.
- _____. (1989) Dominance without Hegemony and its Historiography. In: GUHA, R. (Ed.). *Subaltern Studies* VI, 2010, p. 210-309.
- HALBWACHS, M. (1950) *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HART, R. *Children's Participation*. Londres: Earthscan,/Unicef, 2002.
- HENDRICK, H. Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. In: JAMES, A.; PROUT, A. (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 35-59.
- HEYWOOD, C. *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- HILL, M.; DAVIS, J.; PROUT, A.; TISDALL, K. Moving the Participation Agenda Forward. *Children and Society* 18, 2004, p. 77-96.
- HONIG, B. Difference, Dilemmas and the Politics of Home. In: BENHABIB, S. (Ed.). *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. New Jersey: Princeton Univ. Press, 1996, p. 257-277.
- _____. Arendt and the Politics of Identity. In: BUTLER, J.; SCOTT, J. (eds.). *Feminists Theorize the Political*. Londres: Routledge, 1992, p. 215-235.

- ION, J. Brève généalogie de la question de l'individualisme. In: CORCUFF, P.; ION, J.; SINGLY, F. *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*. Paris: Textuel, 2005, p. 18-36.
- JAMES, S. The good-enough citizen: citizenship and independence. In: BOCK, G.; JAMES, S. (Eds.). *Beyond Equality and Difference. Citizenship, feminist politics and female subjectivity*, Londres: Routledge, 1992, p. 48-68.
- JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and Re-constructing childhood*. Basingstoke: Falmer Press, 1990.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity, 1998.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Atica, 1996.
- JENKS, C. *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Londres: Batsford, 1982.
- JOBIM E SOUZA, S. *Subjetividade em questão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.
- JULLIEN, F. *Les transformations silencieuses*. Paris: Bernard Grasset, 2009.
- KAGAN J.; MOSS H. A. *Birth to Maturity*. New York: Wiley, 1962.
- KAVIRAJ, S. On the Construction of Colonial Power: Structure, Discourse, Hegemony. In: KAVIRAJ, S. (Ed.). *Politics in India*. Delhi: Oxford University Press, 1997, p. 145-161.
- KEHL, M. R. A fratria órfã. In: KEHL, M. R. (Org.). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 209-245.
- _____. O espetáculo como meio de subjetivação. In: KEHL, M. R.; BUCCI, E. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 43-62.
- _____. *O ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KOHAN, W. *Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaio de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KORMAN, S.; CASTRO, L. R. de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2010, v. 13, n. 1, 2010, p. 1-15.
- KOSELLECK, R. *Historias de conceptos*. Madrid: Editorial Trotta, 2012.
- KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 201-204.
- KUHLMANN, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503.
- KUMAR, K. Post-history: living at the end. In: BROWNING, G.; HALCLI, A.; WEBSTER, F. (eds.). *Understanding Contemporary Society. Theories of the Present*. Londres, 2000, p. 57-70.
- LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise, a educação e o esgotamento da infância. In: LAJONQUIÈRE, L. de; KUPFER, C. (orgs.). *Psicanálise, Infância e Educação, Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo: Edusp, 2002, p. 136-143.
- LA TAILLE, Y.; SOUZA, L; VIZIOLI, L. Etica e Educação: uma revisão da literatura de 1990-2003. *Educação e Pesquisa* 30 (1), 2004, p. 91-108.
- LE GOFF, J. *Por amor às Cidades*. São Paulo: Unesp, 1997.
- LEITE, L. É possível a volta para a escola. *Educar em Revista* 15, 1999, p. 73-78.
- LEITE, M. M. *A condição Feminina no Rio de Janeiro, Séc. XIX. Antologia de textos de viajantes estrangeiros*. São Paulo, Brasília: Hucitec & Fund., 1984.
- _____. O óbvio e o contraditório da roda. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 98-111.
- LEDER, A. La haine comme force formatrice dans le champ symbolique. In: ANSART, P.; HAROCHE, C. (dirs.). *Les sentiments et le politique*. Paris: L'Harmattan, 2007, p. 163-178.
- LERNER, R. The history of philosophy and the philosophy of history in developmental psychology: a view of the issues. In: LERNER, R. (Ed.). *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum, 1983, p. 3-28.
- LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LHUILIER, D.; ROCHE P. Introduction. *Nouvelle Revue de Psychosociologie* 7 (printemps), 2009, p. 7-18.
- LIMA, L.; VENÂNCIO, R. Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 61-75.
- LIPOVETSKY, G. *A Era do Vazio: Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água, 1989.
- LUZ, I. Contribuições da sociologia da infância à Educação infantil. *Paideia* V, nº 4, 2008, p. 11-40.
- LYOTARD, J-F. *Lectures d'enfance*. Paris: Galilée, 1991.
- _____. The Other's Rights. In: SAVIC, O. (Ed.). *The Politics of Human Rights*. Londres: Verso, 1999, p. 181-188.
- MACHADO, M. *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. São Paulo: Manole, 2003.
- MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, N. (Org.). *História da vida privada no Brasil*, vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 367-422.
- MARCUSE, H. *One-dimensional Man*. Boston, Beacon Press, 1969.
- _____. *Eros and Civilization*. . Boston, Beacon Press, 1954.

- MARINS, P. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCENKO, N. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*, vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131-214.
- MARTINS, J. S. (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MATTOSO, K. O filho da escrava. In: DEL PRIORE (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 76-97.
- MAYER, H. Passagem ao ato, clínica psicanalítica e contemporaneidade. In: CARDOSO, M. R. (Org.). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001, p. 81-102.
- MEYER, J. The self and life course: institutionalization and its effects. In: SORENSEN; WEINERT, A. F.; SHERROD, L. (Eds.). *Human Development and the Life Course: multidisciplinary perspectives*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1986, p.199-216.
- MENIN, S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa* 28 (1), 2002, p. 91-100.
- MINOW, M. Interpreting Rights: an Essay for Robert Cover. *The Yale Law Journal*, 96, 1987, p. 1860-80.
- MITSCHERLICH, A. *Vers une société sans pères: essai de psychologie sociale*. Paris: Gallimard, 1969.
- MONCORVO FILHO, A. *O Departamento da Criança, suas vantagens e seus fins*. Rio de Janeiro, 1919.
- _____. *Higiene Infantil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.
- _____. *História de Proteção à Infância no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica, 1926.
- MONTEIRO, M. *Convivência e participação na escola hoje: uma experiência no cotidiano de uma escola pública da Baixada Fluminense*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2008.
- MONTERO, R. *A Louca da casa*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MOOSA-MITHA, M. A Difference-centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies*, 9 (4), 2005, p. 369-388.
- MORSS, J. *Growing Critical. Alternatives to Developmental Psychology*. Londres: Routledge, 1996.
- MOUFFE, C. Which Public Sphere for a Democratic Society? *Theoria*, 2002, p. 55-65.
- MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J.; HUSTON, A. C. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo: Harbra, 1988.
- NANDY, A. Towards a Third World Utopia. In: NANDY, A. *Traditions, Tyranny and Utopias, A Very Popular Exile*. Delhi: Oxford University Press, 2008, p. 20-55.
- NERUDA, P. La verdad. In: *Antologia de la poesia hispanoamericana contemporánea: 1914-1970*. Selección e notas por José Olivio Jiménez. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed, 1973.
- OLIVEIRA, F. Da dívida aos direitos: a dialética da cidadania. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 9 (25), 1994, p. 42-44.
- OLIVEIRA, S. R. B. *A face oculta da indiferença: uma visão sobre o sofrimento dos jovens no contemporâneo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.
- OLSSON, M. Producing the truth about people: science and the cult of the individual in educational psychology. In: MORSS, J.; LINZEY, T. (Eds.). *Growing up: the politics of human learning*. Auckland: New Zealand: Longman, 1991, p. 45-58.
- PALSHIKAR, S. Understanding Humiliation. In: GURU, G. (Ed.). *Humiliation – Claims and Context*. Delhi: Oxford Univ. Press, 2009, p. 79-92.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 347-375.
- PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PINHEIRO, A. *Criança e adolescente no Brasil. Porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.
- PITKIN, H. Justice: on Relating Private and Public. *Political Theory* 9, (3), 1981, p. 348-361.
- PROUT, A. Childhood bodies, construction, agency and hybridity. In: PROUT, A. (Ed.). *The Body, Childhood and Society*. Londres: Macmillan, 2000, p. 14-35.
- _____. *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer, 2005.
- PROUT, A.; JAMES, A. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer, 1990, p. 7-34.
- PUPAVAC, V. The International Children's Rights Régime. In: CHANDLER, D. (Ed.). *Re-thinking Human Rights*. Palgrave: Basing Stoke, 1992, p. 57-81.
- QVORTRUP, J. Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomenon". In: QVORTRUP, J. (Ed.). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1993, p. 11-18.
- QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G.; WINTERSBERGER, H. (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

- QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- RAMOS, F. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-54.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- RAMOS, C. A. O conceito (político) de liberdade em Hannah Arendt. In: DUARTE, A.; LOPREATO, C.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). *A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 175-186.
- RANCIÈRE, J. Politics, identification and subjectivization. In: RAJCHMAN, J. (Ed.). *The Identity in Question*, Londres, Routledge, 1995, p. 63-70.
- _____. *La mésentente; politique et philosophie*. Paris: Galilée, 1995b.
- _____. Ten Theses on Politics. *Theory & Event* 5 (3), 2001, p. 24-35.
- _____. *Hatred of Democracy*. London: Verso, 2006.
- REZENDE, M. A. Cidade e democracia (as transformações do homem público). In: *Vozes do Milênio*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.
- RIZZINI, I. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Edit. Universitária Santa Ursula, 1993.
- _____. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás BR, Ministério da Cultura, Ed. USU, 1997.
- ROESSLER, B. New Ways of Thinking about Privacy. In: DRYZEK, J.; HONIG, B.; PHILLIPS, A. (Eds.). *The Oxford Handbook of Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 694-712.
- RORTY, R. Human Rights, Rationality and Sentimentality. In: SAVIC, O. (Ed.). *The Politics of Human Rights*. Londres: Verso, 1999, p. 67-83.
- ROSE, N. *The Psychological Complex*. Londres: Routledge, 1985.
- _____. Individualizing Psychology. In: SHOTTER, J.; GERGEN, K. (Eds.). *Texts of Identity*. London: Sage, 1989, p. 119-132.
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 4ª ed, 2002.
- SANTOS, L. G. O tempo mítico hoje. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 191-200.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004, p. 9-34.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Orgs.). *As crianças – contextos e identidades*, Minho: Ed. Univ. do Minho, 1997, p. 7-30.
- SCHÜTZE, Y. The good mother. The history of the normative model of ‘mother-love’. In: EKBERG, K.; MJAAVATN, P. (Eds.). *Proceedings of the International Conference Growing into a Modern World*, vol. 1. Trondheim: University of Trondheim, 1988, p. 145-214.
- SCOTT, J. *Domination and the Arts of Resistance*. New Haven: Yale University Press, 1990.
- SEGAL, L. *Making Trouble: Life and Politics*. London: Serpent’s Tail, 2008.
- SENNETT, R. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SIMMEL, G. (1911). Female Culture. In: *Georg Simmel: On Women, Sexuality and Love*, ed. G. Oakes. New Haven: Yale Univ. Press, 1984, p. 65-100.
- _____. A Aventura. In: SOUZA J.; OËLZE, B. (Orgs.). *Simmel e a Modernidade*. Brasília: UNB, 1998, p. 171-187.
- SINCLAIR, R. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society*, 18, 2004, p. 106-118.
- SOARES, J. C. *Marcuse: uma trajetória*. Londrina: Ed. UEL, 1999.
- SORENSEN, A. Social Structure and Mechanisms of Life-Course Processes. In: SORENSEN, A., WEINERT, F.; SHERROD, L. (Eds.). *Human Development and The Life Course: multidisciplinary perspectives*. Hillsdales: Lawrence Erlbaum, 1986, p. 177-194.
- STARLING, H. A outra margem da narrativa. Hannah Arendt e João Guimarães Rosa. In: MORAES, E. J.; BIGNOTTO, N. (Orgs.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 246-261.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- STERN, D. *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books, 1985.
- _____. *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- STROUPE, L. The coherence of individual development. *American Psychologist* 34, 1979, p. 834-40.

- TAYLOR, R. Children as Projects and Persons: A Liberal Antinomy. *Social Theory and Practice* 35 (4), 2009, p. 555-576.
- THERBORN, G. Child Politics Dimensions and Perspectives. *Childhood* 3, 1996, p. 29-44.
- THORNE, B. Editorial Theorizing Age and other differences. *Childhood* 11 (4), 2004, p. 403-408.
- THÈRY, I. L'Homme desaffilié. *Esprit*, dez. 1996, p. 50-54
- TOURAINÉ, A. *Crítica à modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VAN HAUTE, P. Law, Guilt and Subjectivity: reflections on Freud, Nancy and Derrida. In: CRITCHLEY, S.; DEWS, P. (Eds). *Deconstructive Subjectivities*. New York: State University of New York Press, 1996, p. 185-200.
- VELOSO, M.; MADEIRA, A. *Leituras brasileiras. Itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- VILLA, D. Postmodernism and the Public Sphere. *American Political Science Review*, 86 (3), 1992, p. 712-721.
- VIRILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- VULBEAU, A. *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*. Paris: Éres, 2001.
- WATT, I. *Myths of Modern Individualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Ed. UNB; São Paulo: Imp. Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- WILLIAMS, R. *The Long Revolution*. Londres: Chatto & Windus, 1961.
- _____. Beyond Actually Existing Socialism. In: *Culture and Materialism*. Londres: Verso, 2005, p. 252-273.
- WINNICOTT, R. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINTERSBERGER, H. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, L. R. de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001, p. 93-120.
- WISSENBACH, M. C. C. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SEVCENKO, N. (Org.). *História da vida privada no Brasil*, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 49-130.
- WITTROCK, G. *Guia das mães*. Rio de Janeiro, s/ed, 1927.
- WRONG, D. The Oversocialized Conception of Man. *American Sociological Review* 26 (2), 1961, p. 183-193.
- WHITE, S. The Idea of Development. In: LERNER, R. (Ed.). *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1983, p. 55-78.
- YOUNG, I. M. Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. In: BENHABIB, S. (Ed.). *Democracy and Difference, Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press, 1996, p. 120-136.
- YUVAL-DAVIES, N. *Women, citizenship and difference*. Londres: Zed Books, 1999.

