

Lucia Rabello de Castro
Organizadora

Crianças e jovens na construção da cultura



NAU
EDITORA

Rio de Janeiro
2001

©Copyright 2001 by autores

Coleção INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO CONTEMPORÂNEO
coordenada por Lucia Rabello de Castro

1. Crianças e jovens na construção da cultura.
Lucia Rabello de Castro (org.)
2. Adolescência: reflexões psicanalíticas.
Marta Rezende Cardoso (org.)
3. Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade.
Jane Correa, Alina Spinillo, Selma Leitão

Capa

Diana Acselrad • DUOTOM DESIGN

Catálogo-na-fonte do
Departamento Nacional do Livro.

C928

Crianças e jovens na construção da cultura / org.: Lucia
Rabello de Castro. — 1. ed. — Rio de Janeiro : NAU
Editora : FAPERJ, 2001.

228p. ; 14X21 cm. — (Infância e adolescência no
contemporâneo)

ISBN 85-85936-47-9

1. Crianças — Condições sociais — Séc.XX. 2. Jovens —
Condições sociais — Séc.XX. I. Castro, Lucia Rabello de.
II. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de
Janeiro. III. Série

CDD — 362.7042

NAU
EDITORA

Editora Trarepa Ltda

Av. Nossa Senhora de Fátima, 155

Engº Paulo de Frontin — RJ — CEP 26650-000

Telefax: (21) 2542 4272 — email: nau@alternex.com.br

Não encontrando este livro nas livrarias, pedir via fax ou e-mail.

Sumário

Sobre os autores	7
Prefácio	11
Luiz Fernando Dias Duarte	
Apresentação	15
Lucia Rabello de Castro	
Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura	19
Lucia Rabello de Castro	
A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil	47
Angela de Alencar Araripe Pinheiro	
Estudos feministas / Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas	69
Leena Alanen	
Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças	93
Helmut Wintersberger	
A apropriação da infância vulnerável	121
Matilde Luna	

- O trabalho escolar infantil tem valor?
A colonização das crianças pelo trabalho escolar 129
Jens Qvortrup
- A sobrecarga das crianças escolares:
reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia 153
Deepak Behera e Rashmi Pramanik
- Infância, imaginário e subjetividade:
representação da morte dos “Mamonas Assassinas” 179
Elza Dias Pacheco e Helena Tassara
- Jovens pobres e a cidade:
a construção da subjetividade na desigualdade .. 209
Maria Aparecida Tardin Cassab

Sobre os autores

Angela de Alencar Araripe Pinheiro

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora e Membro Fundador do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) da Universidade Federal do Ceará.

Deepak Behera

Doutor em Antropologia pela Universidade de Sambalpur, Índia. Professor de Antropologia da Universidade de Sambalpur. Editor do periódico internacional *Journal of Social Sciences*. Membro do Conselho Executivo da União Internacional de Ciências Antropológicas e Etnológicas (IUAES) (1998-2003) e presidente da Comissão de Antropologia da Infância desta mesma organização. Membro eleito do conselho diretor do Comitê de Pesquisa “Sociologia da Infância” da Assoc. Internacional de Sociologia. Organizador das obras recentes: “Children and Childhood in our Contemporary Societies”, e “Childhood and Complex Order”, em colaboração com o professor Georg Pfeffer do Instituto de Etnologia, da Universidade Livre de Berlim.

Elza Dias Pacheco

Professora Livre Docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora e Coordenadora do Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC - ECA/USP). Organizou recentemente a obra: “Televisão: Criança, Imaginário e Educação” (São Paulo: Papyrus, 1998).

Jens Qvortrup

Doutor em Sociologia pela Universidade de Copenhague. Atualmente é Professor Titular de Sociologia da Universidade

de Trondheim (Noruega), e diretor do Norwegian Centre for Child Research. Fundador e presidente (1989-1998) do Comitê de Pesquisa “Sociologia da Infância” da Associação Internacional de Sociologia. Diretor do projeto internacional de pesquisa “A Infância como Fenômeno Social” (1987-1994). Co-editor do periódico internacional *Childhood*. Entre suas inúmeras publicações está a organização da importante obra *Childhood Matters* (Aldershot: Avebury, 1994).

Helena Tassara

Doutora em Cinema pela ECA/USP. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC- ECA/USP). Profissional de cinema e televisão.

Helmut Wintersberger

Doutor em Economia pela Universidade de Constance, Alemanha. Professor de Ciência Política da Universidade de Viena. Fundador e ex-diretor do Programa sobre Infância do European Centre for Social Welfare Policy and Research. Consultor de organismos internacionais como as Nações Unidas, UNICEF, WHO, Conselho Europeu e União Européia. Publicou extensivamente na área de infância e políticas de saúde e bem-estar.

Leena Alanen

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Jyväskylä, Finlândia. Professora Titular de Sociologia e Chefe do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Jyväskylä. Pesquisadora e Fellow da Academia Finlandesa de Ciências. Presidente da Rede de Pesquisa Nacional sobre Infância na Finlândia (1987-1990). Presidente (1998-2002) do Comitê de Pesquisa “Sociologia da Infância” da Associação Internacional de Sociologia. Membro da Comissão Organizadora da Rede de Pesquisa dos Países Nórdicos sobre as concepções de infância (2000-2004). Publicou extensivamente sobre infância em periódicos internacionais.

Lucia Rabello de Castro

Doutora em Psicologia pela Universidade de Londres. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Coordenadora geral do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas — NIPIAC — da UFRJ. Membro eleito do conselho diretor do Comitê de Pesquisa “Sociologia da Infância” da Assoc. Internacional de Sociologia. Organizadora da obra “Infância e Adolescência na Cultura do Consumo” (Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998), também traduzida para o espanhol pela Lumen Editorial (2001). Publicou recentemente, como organizadora, “Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens de três cidades brasileiras” (Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001).

Maria Aparecida Tardin Cassab

Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-Rio. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (2000-02). Publicou recentemente “Jovens pobres e o futuro na construção da subjetividade na instabilidade e incerteza” (Rio de Janeiro: Intratextos, 2001).

Matilde Luna

Mestre em Psicologia pela Universidade Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Professora da Universidade de Buenos Aires. Membro Fundador e Secretária Executiva do Instituto Mercosul Social, Argentina. Diretora da Escola de Formação Especializada do Conselho do Menor e da Família, Buenos Aires. Co-autora do Projeto de Lei sobre Acolhimento Familiar, Comissão da Família, Congresso da Nação. Publicou recentemente: “Que fazer com menores e famílias” (Buenos Aires: Humanitas, 1998), “Menores em risco e Acolhimento Familiar” (Buenos Aires: Humanitas, 1994), “Redes Sociais e Menores em Risco” (Buenos Aires: Ed. Lumen, 1996).

Rashmi Pramanik

Mestre em Antropologia pela Universidade de Sambalpur, Índia. Pesquisadora do Departamento de Antropologia da Universidade de Sambalpur, Índia.

Prefácio

Luiz Fernando Dias Duarte

Museu Nacional, Rio de Janeiro

A tarefa de esclarecimento das condições do funcionamento de nosso mundo social exige uma vigilância redobrada no que toca os objetos mais próximos do senso comum. Essa vigilância e consciência é a pedra de toque do que há de melhor nas contemporâneas ciências humanas.

Este volume se debruça sobre um fenômeno que parece tão óbvio — a infância e a juventude — com um arguto olhar relativizador. O próprio pacote de problemas que se associa vulgarmente à condição de crianças e jovens — com a melhor das intenções, seguramente — sofre aqui uma redução crítica desafiadora. Esse efeito se deve em parte, provavelmente, à boa estratégia de combinar textos oriundos de situações nacionais e de conjuntos temáticos muito diferentes. Embora se perceba, no entrecruzamento das bibliografias, a interlocução necessária ao empreendimento comum, surge do contraponto produzido um salutar efeito de renovação da problemática.

O ponto central não poderia ser mais oportuno: dessubstancializar a noção mesma de “infância e adolescência” pela recusa da “menorização” (justamente talvez não convenha dizer uma “infantilização”...) produzida sistematicamente em nossa cultura ocidental moderna. Com efeito, esse trabalho de relativização — que se associa sobretudo com a obra clássica e estratégica de Philippe Ariès (citado em Qvortrup) — exige uma redobrada vigilância. Não é o menor de seus efeitos o constatável fenômeno da ausência quase total de uma perspectiva infantil ou juvenil na bibliografia sociológica e antropológica.

lógica. Há, é claro, uma ampla bibliografia sobre os “problemas da infância e da adolescência”, mas sua menoridade jurídica também lhes impõe assim uma menoridade conceitual que muito fragiliza o avanço da compreensão sociológica.

Alguns destes novos trabalhos evocam as condições históricas da emergência deste padrão tão característico de nossa cultura. Eles sublinham com justeza o papel da hegemonia progressiva da ideologia do individualismo como o fio principal do processo. Parece ter sido intrínseco à produção do ideal da sociedade igualitária e livre moderna a acentuação radical da fronteira de acesso à “idade da razão”, com o estabelecimento de marcos etários rígidos e universais para o acesso à cidadania. O processo de “menorização” da infância obedeceu assim a um mecanismo ideológico muito básico da própria configuração original do universalismo dos séculos XVII e XVIII: a definição de um patamar inicial do acesso à plenitude da condição de portador dos direitos universais no próprio processo ontogenético. Tendo a considerar que esse caso específico de reinstauração da “diferença” no horizonte dos valores igualitários obedeceu assim a uma lógica diversa da que fez renascerem e prevalecerem tantas outras “diferenças” em nossa história moderna: a diferença entre os gêneros, a diferença entre “raças”, a diferença entre o “civilizado” e o “selvagem” ou a diferença entre o “louco” e o “normal”. Todas estas outras foram progressivamente produzidas através de racionalizações científicizantes (sobretudo médicas) para sustentar suas propostas “morais”. A diferença infantil foi mais imediata, decorrência direta talvez da própria ansiedade cultural que cercou a constituição do indivíduo moderno, da insegurança com que tatearam nossos ideólogos ao formularem a teoria das novas pessoas que pretendiam fazer surgir. Basta pensar na emergência dos grandes sistemas pedagógicos laicos do século XVIII.

Têm razão os autores em associar esse padrão à emergência da nova família ocidental moderna — que gosto de chamar de “família mínima”. Ela surgiu como um fenômeno paradoxal: teve que se reduzir ao formato mínimo de “um pai” e de “uma mãe” para se desincumbir plenamente (assim se esperava) da tarefa de produzir “indivíduos” livres e autônomos. Um mínimo de “relações sociais” para um máximo de autonomia. Ocorreu porém que os dois forma-

tos das relações diádicas aí implicadas (as de gênero e as de classe de idade) tornaram-se correlativamente mais rigidamente hierárquicas. O homem englobava quase totalmente a mulher (menorizada também assim) e os adultos englobavam as crianças — de um modo tão total que estas foram praticamente subtraídas do mundo público. Graves problemas estruturais decorrem dessa estranha fórmula até hoje e não é dos menores esse com que lida este volume.

Essa perspectiva de relativização histórica lembrou-me fortemente das possibilidades da relativização etnográfica. Talvez convenga lembrar que todas as culturas estabelecem algum tipo de marca para o acesso à condição plena de sujeito social. Muitos dos chamados rituais de iniciação em sociedades tradicionais estão associados às classes de idade. Mas não apenas: não se marca com intenções universais; não há uma passagem obrigatória numa data obrigatória para um único estatuto obrigatório. Cada passagem envolve toda a qualificação social da pessoa: mulheres acedem a estatutos diferentes de homens, camponeses de reis, seres comuns de xamãs ou sacerdotes, enfim, toda a espessura do mundo holista envelopa a dimensão etária; cada um desses processos podendo ou não estar associado a um período de vida específico de cada sujeito. Mas sobretudo nada se parece — creio — com a prolongada e sistemática e paradoxal subtração da vida corrente a que são submetidas as “crianças” de nossa cultura. Margaret Mead, uma das raras antropólogas a lidarem explicitamente com a perspectiva das classes de idade, tornou pública — por exemplo — a notável diferença do acesso e uso da sexualidade entre as crianças de algumas sociedades do Pacífico e as da sociedade norte-americana moderna.

Outro dos efeitos esclarecedores que aqui aparecem — como tensão — é o da possibilidade diferencial de visualização dos fenômenos em função do ângulo internacional envolvido. Uma questão tão grave — por exemplo — quanto a do “trabalho infantil” é totalmente reconstruída pela visão de autores europeus contemporâneos, mais distanciados da pregnância mais imediata dos aspectos selvagens da reprodução econômica em um país como o Brasil. Eu diria, como antropólogo que sou, que isso produz um “estranhamento antropológico”: etnocentrismo profissional sem dúvida, mas também um rasgado elogio a um empreendimento corajoso — em

que a não obviedade temática, científica, se alia à disposição em não se submeter a uma pauta “politicamente correta” linear.

O modo pelo qual uma cultura concebe, constitui e orienta os primeiros anos desse ser incompleto que sempre seremos são os mais críticos para o futuro de quaisquer ilusões. Que estes trabalhos possam representar novos horizontes — analíticos e pragmáticos — para os impasses em que nos metemos até agora. Mais cedo respeitados em nosso processo vital como pessoas, como parceiros plenos da tarefa social, talvez venhamos a nos tornar finalmente esses melhores “indivíduos” com que sonharam nossos pais fundadores.

Apresentação

Lucia Rabello de Castro

Crianças e jovens na construção da cultura, da COLEÇÃO: INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO CONTEMPORÂNEO, apresenta nove artigos inéditos no Brasil, de autores nacionais e internacionais, que discutem a questão: qual o papel e a importância das crianças e dos jovens na construção da cultura contemporânea? Esta obra pretende trazer ao público brasileiro o debate circunstanciado e informado sobre a função que desempenham crianças e jovens na produção de uma cultura e de uma sociedade ainda que estes sejam considerados atores sociais invisíveis no âmbito da dinâmica cultural e da cena política. Deste modo, esta obra traz contribuições que problematizam as concepções tradicionais sobre infância e juventude, e nos desafiam a pensar outros paradigmas para compreendê-las na época contemporânea. Neste sentido, os autores nos convidam a um *tour de force* conceitual e paradigmático sobre a infância e a juventude ao buscar construir instrumental teórico que possibilite discutir um novo estatuto destas categorias sociais.

O grupo de autores aqui reunidos espelha uma diversidade disciplinar que a complexidade da discussão implica: psicologia, sociologia, antropologia, ciência política, artes (cinema e televisão), educação são os campos disciplinares trazidos para a interlocução neste volume. Marcaria esta interlocução, no entanto, pela excelente qualificação dos autores que têm, nas suas áreas específicas, uma longa trajetória profissional e científica no âmbito das questões da infância e da juventude. Do mesmo modo, assinalaria uma outra marca destas contribuições que é a preocupação de dar conta e enfrentar novas problemáticas sobre a infância e juventude que

surgem no horizonte das sociedades complexas, altamente diferenciadas, produzidas sob o domínio da ciência e tecnologia, e da comunicação à distância. As grandes transformações em curso no contemporâneo nos questionam sobre o entendimento do humano produzido sob estas transformações.

Crianças e jovens, atores sociais distantes de um mundo *outro*, porque já nasceram inseridos na cultura transformada do contemporâneo, integram-se na dinâmica cultural e política também alavancando estas transformações e re-significando-as a partir de suas subjetividades. Assim, urge pensar a cultura contemporânea e seus novos atores sociais, investigando o interjogo das transformações *in totum*, materiais e subjetivas, que configuram o mundo em que hoje vivemos.

A partir das possibilidades heurísticas do conceito de ação, trago no artigo inicial a discussão sobre o estatuto da ação da criança e do jovem, os quais sob a égide de uma lógica desenvolvimentista fundadora dos processos ditos de socialização foram invisibilizados do processo cultural e político. A ação concebida como elemento emergente da convivência humana e de sua pluralidade pode fissurar as construções sobre a sociedade e a cultura que se fazem apenas de certo ponto de vista: o dos adultos. Em seguida, Angela Pinheiro analisa em sua contribuição a concepção emergente da criança e do jovem como “um sujeito de direitos” na sociedade brasileira. Percorrendo principalmente o momento histórico nacional da Constituição de 1988, examina o embate das diferentes representações sociais sobre a infância que se fizeram valer no cenário político e social, assim como a participação de diferentes atores sociais na defesa dos direitos de crianças e jovens no horizonte da Assembléia Nacional Constituinte.

Em contrapartida, Matilde Luna reflete sobre os riscos e responsabilidades das instituições envolvidas na assistência à infância dita “vulnerável”, aquela que não é sujeito de direitos: é a infância “apropriada” pelo Estado e pelos profissionais que acabam determinando suas possibilidades e seu destino. Em seguida, Leena Alanen discute os paralelos entre os estudos feministas e os estudos da infância, já que ambos retratam uma história de buscas de novos paradigmas e conceitos que possam escapar à naturalização, seja do

sexo, seja do corpo. Para Alanen, trata-se de romper regimes de verdade que impugnam à criança e ao jovem um lugar de não reconhecimento. Sustenta que é possível dar voz à criança, e para que isso ocorra é necessário que na pesquisa com crianças se possam experimentar novas metodologias que sejam sensíveis à questão da desigualdade de poder entre adultos e crianças.

No sentido de positivar a contribuição da criança e do jovem, seja como produtores, seja como consumidores, temos a contribuição de Helmut Wintersberger, que analisa do ponto de vista da economia o lugar das crianças na sociedade contemporânea: elas são um custo? Elas representam um valor? O artigo de Wintersberger examina com profundidade o conceito de trabalho, mormente o infantil, em relação às atividades que as crianças desempenham, seja como trabalho propriamente dito, seja como trabalho escolar. Sua contribuição analisa comparativamente a situação das crianças nas sociedades industriais contemporâneas e as pré-industriais. Uma análise complementar é dada no artigo de Jens Qvortrup, que examina como o trabalho escolar, imanente ao sistema industrial das sociedades avançadas, se coloca como o investimento que crianças fazem na sociedade, tanto para sua reprodução (serão quem sustentarão os benefícios do estado de bem-estar), como para sua produção (na construção das práticas cotidianas com pais, professores e pares). Segundo Qvortrup o trabalho infantil foi confiscado pela economia moderna e pelo estado, tanto das famílias como das próprias crianças sem que tenha havido qualquer compensação para estes atores sociais. Este fato tem conseqüências diversas e extensas.

O artigo de Deepak Behera e Rashmi Pramanik analisa os limites aos quais crianças e jovens estão submetidos na definição e no controle sobre as atividades que lhes dizem respeito, como as atividades escolares. Os efeitos são o sentimento de mal-estar, a impotência e a apatia frente ao que lhes concerne. Embora os autores tragam sua reflexão a partir de sua investigação numa cidade da Índia, é surpreendente notar os paralelos entre esta situação e a brasileira.

A contribuição de Elza Pacheco e Helena Tassara discute o “poder” das crianças de definir situações culturais e sociais. Tomando como exemplo o entusiasmo das crianças pelo grupo ‘Mamonas Assassinas’, as autoras analisam como a mídia e os adultos tiveram

que re-significar suas posições a respeito deste grupo, a partir das possibilidades sentimentais que crianças e jovens introduziram no imaginário nacional. Ainda, conversando com crianças sobre a morte abrupta e prematura deste grupo, as autoras puderam observar como as crianças são capazes de re-construir ativamente situações sobre questões transcendentais e importantes, como a morte, que não presenciaram ou sobre a qual pouco acesso à informação tiveram. Finalmente, Aparecida Cassab analisa como jovens oriundos de segmentos sociais subalternizados negociam permanentemente sua sobrevivência na cidade, produzindo soluções individuais e coletivas para as situações de risco e de exclusão em que se encontram.

O volume *Crianças e jovens na construção da cultura* pretende cobrir uma lacuna no campo dos estudos transdisciplinares sobre a infância e a juventude visando reunir nesta obra a amplitude de um debate que ainda não está presente nas publicações da área para os leitores brasileiros. Este volume — de importância para pesquisadores e professores nas diversas áreas das ciências humanas e sociais — visa resgatar discussões que hoje, pode-se afirmar, estão na ponta-de-lança do campo de investigações sobre as questões da infância e juventude na época contemporânea.

Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura

Lucia Rabello de Castro

Introdução

O ensino da Psicologia do Desenvolvimento para alunos de graduação, principalmente no seu capítulo sobre a Infância, tem sido fonte valiosa de questões e desafios para mim. Como sagazes interlocutores, estudantes de Psicologia questionam meu afastamento de uma visão normativa da infância, ou ainda, de uma lógica desenvolvimentista que seria o fundamento para estabelecer *diferenças* entre adultos e crianças. Abrir mão do enquadre normativo — que implica a concepção sequencial, ordenada e fásica da trajetória de vida, onde a infância ocupa o ponto de partida — significaria, do ponto de vista dos alunos, cair numa espécie de “limbo” teórico e existencial onde as diferenças entre crianças e adultos seriam praticamente abolidas. Como compreender e analisar diferenças entre crianças e adultos fora de um referencial *evolutivo* que estabelece a infância como sendo o momento inicial de uma série de aquisições comportamentais e afetivas? Como pensar a infância sem ser “forçado a” considerá-la como sendo “imatura” e “pouco desenvolvida” em relação a seu contra-ponto final — a fase adulta? Abrir mão da lógica desenvolvimentista significaria, portanto, enfrentar a angústia inerente ao desmonte deste paradigma que, de certo modo, informa uma poderosa visão de mundo nos países ocidentais modernos.

O objeto deste trabalho é, portanto, aprofundar a reflexão sobre as possibilidades alternativas de se compreender a infância na época contemporânea, afirmando a plausibilidade de se distanciar da razão desenvolvimentista enquanto balizamento unívoco de entendimento da infância.

A constituição da uma Psicologia da Infância na era moderna esteve imbricada com a noção de norma (Castro, 1996), de tal forma que, muitas vezes, parece quase impossível apreender o sentido da infância que não seja a partir desta “instituição imaginária” que é o desenvolvimento: ou seja, de que o sentido da infância é necessariamente apreendido em relação a uma trajetória a ser percorrida até a idade adulta. Tal trajetória, investigada e sistematizada pela ciência psicológica, está caracterizada, dentro deste modelo, pela seqüência das transformações que não somente efetivamente ocorrem, mas que *deveriam ocorrer*. A norma teria, assim, além de um caráter descritivo, um caráter “moral”, pois discrimina o “bom” do “mau” caminho a ser percorrido. Estabelece, ainda, segundo White (1983) o *summum bonum*, ou seja, os ideais a serem fomentados e forjados para a trajetória da vida humana. Ainda segundo White, este projeto contém a crença numa “ética naturalista” que seria o fundamento da ciências devotadas ao desenvolvimento do homem e da sociedade.

A norma psicológica permite, portanto, a apreensão imediata de um conteúdo de diferenças e descontinuidades entre o adulto e a criança. Assim, a compreensão da especificidade da infância fica por conta de um “débito social e cultural” que lhe é atribuído frente à tarefa de crescer, e se tornar, eventualmente, *como um adulto*. Frente a este “débito”, interpõem-se as ações educativas e familiares que visam, então, “fazer das crianças adultos”, “socializá-las”, “amadurecê-las”, enfim, operar sobre a infância com o dever de torná-la sempre evanescente, um traço a ser apagado e destruído, um momento, por princípio, transitório. A tarefa de fazer desaparecer a infância fica clara nas situações mais simples da vida cotidiana, como por exemplo, nas expressões de linguagem quando corrigimos, repreendemos ou criticamos alguém, seja criança, ou mesmo adulto, dizendo-lhe: “não seja criança!”, “que infantil que ele/ela é!”, “aquilo foi uma infantilidade idiota!”... e outras tantas expressões que associam um sentido derro-

gatório e denegridor aos significantes infância e criança. Ou mais do que isso, talvez. É mister fazer da infância, ou tudo aquilo que a evoque, algo a ser apagado do “humano”. Assim, as nossas práticas discursivas vêm constantemente enfatizar a relação de significação entre infância /criança, e aquilo que tem que ser superado, vencido, deixado para trás, em prol de algo mais perfeito e culturalmente aceito. É bem verdade que poderíamos falar de um retorno do recalçado quando se evoca, em outros momentos, a infância, só que de forma idealizada: ela surge como o paraíso que os adultos um dia perderam (Castro, 1997).

O regime de significados que estabelece a conexão entre infância e ‘traço a ser abolido’ remete-se a uma lógica que privilegia o desenvolvimento, ou seja, o sentido *progressivo* da história individual e coletiva no mundo ocidental. É a imaginação desenvolvimentista que propicia o solo necessário para se pensar que a vida humana tem uma razão: a de que nós, humanos, podemos e devemos nos tornar cada vez mais perfeitos — “maduros”, “civilizados” — através de uma lenta submissão a padrões racionalizados de conduta onde prevalecem os valores da autonomia, do racionalismo, da individualização e do auto-centramento.

Como compreender a infância para além da razão desenvolvimentista e normativa? Que entendimento pode ser afirmado sobre as crianças de hoje sem que se estabeleça sua *diferença* em relação aos adultos no quadro de uma lógica desenvolvimentista?

A experiência da normatividade repercutiu de forma tão profunda na determinação de uma concepção de infância, que se afastar deste paradigma implica, no mínimo, a desconfiança dos alunos, que, como dizia no início, questionam a legitimidade de outras compreensões, tomadas como “filistinas”. Neste trabalho pretendo argumentar que compreensões alternativas não são “filistinas”, pelo contrário, procuram dar conta de questões contemporâneas que a psicologia da infância baseada na lógica desenvolvimentista não consegue enfrentar. Uma delas, **a questão político-ética da infância**, é por onde pretendo, inicialmente, começar.

A questão político-ética da infância

A lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas. A definição social da infância como etapa preparatória para etapas subseqüentes quando, então, ingressaria no mundo produtivo, resultou na espacialização da infância a determinados claustros — a casa e a escola. Brincar e estudar tornaram-se, assim, sintagmáticos da infância, enquanto assimilados numa só referência: uma identidade, uma natureza infantil. Participar ativamente da sociedade, e ser assim reconhecido, foi postergado para mais tarde, quando a criança se tornaria, enfim, um adulto. Deste modo, a lógica desenvolvimentista favoreceu uma perspectiva de “menoridade” sobre a infância, que põe em questão, ou mesmo reduz seus direitos civis e políticos.

Tratou-se, nesse sentido, de uma universalização da infância como etapa de vida que requeria cuidados e aprendizagens sob a tutela dos adultos, ao mesmo tempo em que a infância assim concebida se torna índice universal do projeto de desenvolvimento das nações. No bojo das preocupações com a infância, os países ocidentais modernos construíram uma infância tutelada, dependente emocionalmente da família, e juridicamente do Estado. Burman (1994) coloca que a criança como *criança*, ou seja, menor e dependente da família e do Estado moderno, funciona como um índice de “civilização” e “modernidade” globalizando as infâncias, e passando por cima das especificidades culturais, históricas e políticas entre os países dos chamados Primeiro e do Terceiro Mundos. Portanto, cristaliza-se uma única visão da infância como modelar — aquela que estuda e brinca, aquela que aprende e se prepara para o futuro.

Boyden (1990), ao analisar os fundamentos políticos e jurídicos de uma infância universal — ou universalizada pelos direitos adquiridos na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1959) e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) — coloca que a observação do sofrimento infantil causado pela 1ª Guerra Mundial propiciou o aguçamento intelectual e emocional necessário em torno de alguns direitos da criança. A sensibilidade da

época permitiu que se garantisse mais o direito de proteção e cuidado, do que o **direito de igualdade da criança em relação ao adulto**. Neste sentido, afirma a autora, “*enquanto parecia agir pelos melhores interesses da criança, estes interesses eram identificados apenas pelos adultos, e o bem-estar da criança foi assimilado ao bem-estar da família*” (p.193).

Conquanto esta perspectiva tem inspirado uma atitude de cuidado para com as crianças, ela permanece conservadora: em primeiro lugar, ela funde na atitude de proteção do adulto para com a criança uma condição intrínseca de dependência e incapacidade sócio-política da criança, tornando-se a primeira atitude indiferenciada da segunda. Raciocina-se assim da seguinte forma: a criança precisa ser cuidada e protegida pelo adulto, portanto, ela é incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, e torna-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz único e absoluto. Este raciocínio — conservador, como dissemos — não possibilita a problematização da dependência e da incapacidade sócio-política enquanto equivocadamente articuladas a posições etárias. Na verdade, inúmeros exemplos vêm na contra-corrente desta perspectiva: a clínica psicológica de adultos e de crianças pode trazer ilustrações contundentes de como adultos são psicologicamente dependentes de seus filhos: para serem felizes, para terem coragem e poderem ousar, em quem se apoiam em momentos difíceis, ou para serem elas, as crianças, seus porta-vozes, quando eles, os adultos, se sentem inseguros. Assim, o conhecimento psicológico tem enfatizado a dependência psicológica da criança em relação ao adulto, mas tem fechado os olhos para a dependência que adultos têm em relação a crianças, como se este assunto fosse tabu.

As narrativas filmicas e literárias têm, de modo surpreendente, trazido a questão da dependência do adulto em relação à criança. Delas podemos nos servir para nos libertar do “regime de verdade” no qual nos enclausuramos ao ver apenas a criança como dependente do adulto. É talvez visualizando outras formas possíveis do agir e do sentir humanos que podemos resgatar uma visão mais audaciosa para pensar a condição subjetiva da criança no contemporâneo.

No recente filme “*As Cinzas de Angela*” (Alan Parker, 1999) temos a história do garoto irlandês que na falta de seu pai alcoólatra

e irresponsável, assume o cuidado da mãe e de seus irmãos menores, não só provendo a casa como também ajudando-a a se equilibrar com a falta deste. Neste filme, vemos claramente que é a mãe — o adulto, que é dependente do seu filho, que é apresentado como mais forte, mais corajoso e com mais iniciativa do que ela. Em “Kolya” (1996), de Jan Sverak, vemos o adulto emperrado para amar, tornando-se mais humano e terno através do convívio com uma criança pequena, de quem sente falta quando dela se afasta. Na filmografia brasileira, o nosso “Central do Brasil” (1998), de Walter Salles, também retrata a lenta transformação da mulher amesquinhada por suas condições de vida tornar-se vulnerável e dependente do garoto de quem se aproxima inicialmente apenas para tirar proveito. Em “Minha Vida de Cachorro” (1988), de Lasse Hallström, passado na Suécia, crianças e adultos compartilham das diversas experiências do vilarejo, sejam os jogos e as situações lúdicas, seja o trabalho na fábrica de vidro, segundo suas capacidades. O filme mostra crianças e adultos como capazes de construir conjuntamente, com suas peculiaridades distintas, a vida do vilarejo, sem que haja hierarquizações relativas às contribuições de cada um, criança ou adulto. Ainda um outro exemplo, o emocionante filme de Majid Majidi “Filhos do Paraíso” (1998) mostra como as crianças, ao contrário de tuteladas e protegidas pelos adultos, “se viram” para dar conta de seus problemas do cotidiano, ao mesmo tempo em que compartilham com os adultos as tarefas e as obrigações de casa. Surpreendente, e bem a propósito, é uma expressão do pai da criança que num momento do filme exclama para o filho: “Você tem nove anos, você já não é mais uma criança!”

Estes poucos exemplos, mais recentes na filmografia nacional e internacional, mostram como podemos imaginar a infância desamarrada dos estereótipos etários convencionados pela ideologia do progresso.

A narrativa fílmica (como também a literária) abdica de seu poder de enunciação de verdade para retratar as possibilidades humanas, situações que talvez não tenham realmente ocorrido, mas que poderiam possivelmente ocorrer. Ou seja, seu compromisso comporta, sem sombra de dúvida, a dimensão da veracidade. Como diz Ricoeur (1982) “o discurso ficcional é quase história na medida em que os acontecimentos relatados são fatos passados para a voz narrativa,

como se tivessem realmente ocorrido.” (p.76) Desta forma, podemos fazer uso destas narrativas que assinalam a riqueza e a complexidade da experiência humana para além do discurso cientificista que freqüentemente renuncia à imaginação — instrumento valioso para melhor compreender a realidade humana —.

Enfim, os exemplos, tanto fílmicos como literários, poderiam multiplicar-se em favor de se argumentar a situação de precariedade emocional em que adultos e crianças, todos nós, nos encontramos ao longo de toda a vida. Deste modo, entre crianças e adultos se estabelece uma relação de dependência que é recíproca e intensa, e não pode ser considerada atributo exclusivo da criança.

A afirmação da dependência psicológica da criança — e não por certo, sua interdependência nas relações emocionais e sociais nas quais está inserida — concorre para que se determine uma posição de incapacidade das crianças, também do ponto de vista sócio-político. A situação de minoridade das crianças — social e jurídica — merece ser questionada enquanto passível de representar não só uma visão adultocêntrica sobre a criança, como também uma visão familiar, ou seja, a criança é sempre vista como **parte** da família, e seus direitos e prerrogativas devem ser a ela sempre remetidos. Wintersberger, do Observatório Europeu sobre Questões da Família, observa que a exclusão das crianças dos direitos políticos é uma “mera convenção social”..., e enumera suas razões para dar às crianças direitos políticos plenos: “A) ...excluir as crianças de direitos políticos é em si discriminatório, e como tal, esta discriminação deve ser abolida. B) No intercâmbio político é de importância extrema que grupos específicos tenham voz, e o fato de que crianças não têm voz encoraja políticos a dar menos atenção a suas necessidades. Assim, para que se assegure uma troca justa entre gerações é necessário que crianças tenham seus respectivos direitos. C) ‘Apres moi, le déluge’ é um princípio conhecido na política. A geração de crianças é o grupo de referência mais distante dos políticos adultos. Por outro lado, as crianças são as que têm um maior tempo de vida, em anos, na sua frente, e devem enfrentar as consequências das escolhas de hoje em todos os seus efeitos. As crianças seriam as que deveriam ter o direito de considerar tais efeitos duradouros das decisões políticas.” (1996, p.165) Wintersberger também advoga um salário mínimo para as crianças, por um princípio de justiça distributiva:

diminuiria a injustiça na distribuição de riqueza entre famílias ricas e pobres, haveria menos pobreza na infância e mais igualdade entre crianças e adultos.

Se algumas dessas idéias ainda causam espanto para muitos de nós, é porque ainda trabalhamos com a premissa da imaturidade/irresponsabilidade da infância — em contraposição à maturidade/responsabilidade do adulto — que mais do que evidência oriunda de investigação, é uma premissa. Parte-se do pressuposto de que a infância é este ponto inicial das habilidades humanas que apoteoticamente chegarão a seu ômega na idade adulta. Entretanto, faz-se vista grossa a todas as evidências que comprovariam a imaturidade e a irresponsabilidade dos próprios adultos, que talvez não sejam nem menos freqüentes, nem menos aberrantes que as das crianças. Citaria como exemplo, a ganância, o imediatismo, e o “egocentrismo” que estão presentes nas decisões pelas inúmeras guerras da história humana que sempre foram decididas pelos adultos.

Morss (1996, 1995, 1992), apoiando-se em J. Derrida, critica a perspectiva desenvolvimentista — que considera hegemônica e totalizante — e que, por isso, deve ser questionada: por seu caráter anti-histórico, neutro e universalista; por sua natureza totalitária que impede conceituações alternativas; e finalmente, por ratificar juízos, no mínimo controversos, sobre a questão da mudança/transformação e da identidade ao longo da vida humana. Em relação ao último ponto, Morss argumenta que afirmações sobre o desenvolvimento são sobre regularidades, e portanto, sobre predição. A noção de desenvolvimento pressupõe, então, mudanças passíveis e prováveis de ocorrer e não quaisquer outras mudanças. Estas últimas estariam referidas às diferenças observadas ao longo de um tempo que não são regularizáveis. A conceituação precisa de mudanças desenvolvimentais (previsíveis) e aquelas não desenvolvimentais cria problemas de ordem ideológica: se o desenvolvimento é previsível, então, ele pode ser **controlado**; nesse sentido, estabelece-se a legitimidade de um agente que tem o poder de exercer controle sobre o desenvolvimento na sociedade.

Morss conclui que o *desenvolvimento* é apenas uma técnica que define uma distância linear entre um e outro sujeito, para que se possa categorizar o outro como uma versão “menos madura” do que si mesmo. O desenvolvimento permite que se diga para o outro:

“temos um caminho em comum mas eu estou na frente, ‘eu sou o seu futuro’, você se tornará igual a mim” (1996, p.150).

A resistência anti-desenvolvimentista, acenando com outras possibilidades de compreensão psicológica da infância (Bradley, 1989; 1993; Broughton, 1987; Burman, 1994; Castro, 1998; 1996; Henriques e col., 1998; Stainton Rogers, 1992; Walkerdine, 1993, dentre outros), propõe-se a construir novas agendas para a psicologia da infância para além da noção de desenvolvimento. Nos diversos rumos que este debate tem tomado, questiona-se o *princípio* indiscutível da posição atribuída à criança, e ao jovem, de incapacidade social, política e cultural, posição esta que viabiliza a exclusão da criança e do jovem da participação plena na vida social. Ainda mais, a resistência antidesenvolvimentista pretende colocar na ordem do dia a discussão da criança como sujeito de direitos, e portanto, enfrentar a questão político-ética da infância: por que excluir as crianças da participação plena sobre os destinos de nossas sociedades? que conseqüências esta atitude traz para este segmento social e para a sociedade como um todo?

Problematizar o tratamento da criança como um sujeito “menor”, ou seja, *ainda não* dotado de suas *plenas capacidades* levanta questões importantes no que tange à determinação dos direitos e deveres das crianças. Em sociedades cuja regulação e controle social faz-se, sobretudo, através do aparelho jurídico-legal, algumas situações práticas podem vir a se tornar objeto de questionamento: a criança tem responsabilidade penal de seus atos? a criança pode ser sujeito de direitos — decidir se quer ir para a escola, com quem/onde quer morar (no caso de separação dos pais, litígio entre eles, incompatibilidade entre as partes, abuso, violência etc)? pode requisitar reparação por danos físico e/ou moral? quais os deveres da criança? a criança deve receber proventos pelo seu trabalho escolar? A visão do Direito, enquanto ciência, determina a condição civil e penal da criança enquanto menor, ou seja, como um ainda-não-sujeito de direitos e deveres. Tal visão baseia-se numa visão de sujeito centrado e dado, detentor e portador de atributos e qualidades encerrados num corpo biológico. No do adulto se encerram a independência, a autonomia, a capacidade de discernir o “real” e o “ficcional”, a capacidade de julgamento e tantas outras. Estas quali-

dades, reificadas como algo positivo e substantivo, fariam a “diferença” entre crianças e adultos. Deste modo, diferenças entre adultos e crianças não são consideradas processuais, contingentes e relacionais, mas consubstanciadas na sua positividade em ter ou não ter determinados atributos previsíveis segundo a idade.

Gostaria de desfocar o debate sobre a suposta inferioridade da criança em relação ao adulto subvertendo a questão *se a criança tem, ou é capaz de*, para efetivamente colocá-la em termos processuais e relacionais, ou seja, como o sujeito-criança emerge a partir de seus posicionamentos e atuações nas relações sociais assimétricas a que muitas vezes está submetido. Qual o sentido da ação para a criança nas relações desiguais de poder e saber? Estaremos partindo do pressuposto de que as subjetividades são processuais e, enquanto tal, até certo ponto indeterminadas, onde é possível o surgimento do novo e do imprevisível.

Sobretudo, gostaria de enfocar — partindo do pressuposto da subjetividade enquanto processo — que o que a constitui não é um repertório de entidades e atributos fixos e reificados, mas a capacidade de ação. Ação é, aqui, entendida não como desempenho e comportamento, mas como simbolização crítica do sujeito humano. A psicologia, enquanto ciência, tem pensado a ação de modo bastante acanhado, apenas como epítome de movimento e atividade psicomotora. Pretendo me valer do conceito de ação, inspirada por dois pensadores — Max Weber e Hannah Arendt, cujas teorias, embora distintas, vêem neste conceito um aspecto fundamental da vida em sociedade. Creio que uma nova perspectiva sobre o agir humano é essencial para se poder discutir uma política de diferenças entre crianças e adultos, que não se renda à razão desenvolvimentista, mas que aposte na emergência do novo e do imprevisível. Significa que a ação humana não pode ser exaustivamente roteirizada, e que, de algum modo, o saber científico deve comportar o contraditório, o contingente e o particular.

Teoria da Ação: as diferenças como acontecimentos

Pretendo argumentar nesta parte que uma psicologia da infância sensível à questão político-ética da infância, pode ser

colocada a partir da noção de ação humana. A expressão “a criança como sujeito de direitos”, tão freqüentemente usada na retórica contemporânea na sua aparente devoção à criança, entende muitas vezes a ação da criança como comportamentos discretos e individualizados que são condizentes e próprios à *natureza infantil*, e consequentemente, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista. Nesta acepção, a ação da criança não pode ser tomada como **expressão singular** de um agente, nem tampouco indica referências coletivas do agir. Penso, então, que a expressão “a criança como sujeito de direitos” é ingênua quando não pressupõe a transparência e a legitimidade da ação da criança, qualificada na sua diferença frente a qualquer outro — adulto, ou outra criança. Deste modo, a compreensão de que a criança é, sim, sujeito de direitos, requer uma consideração mais profunda sobre a ação humana, e seu entrelaçamento com o pensar e o ser. Em suma, um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida, e manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes.

As contribuições originais de Weber e Arendt nos serviram para discutir pontos importantes sobre a questão do agir humano, que têm estado omissos no debate psicológico. Basicamente, estes pontos se referem a: a dimensão essencialmente coletiva do agir humano, e portanto, sua prerrogativa relacional. Em decorrência, o **sentido** do agir *se constrói* processualmente, **como um acontecimento**, não podendo estar determinado *a priori*, sendo, portanto, contingente e imprevisível. Em terceiro lugar, o agir humano não se separa do pensar e do ser. Ou seja, compreende-se o agir num sentido mais amplo que aquele que a psicologia tradicional encara a ação no sentido de manifestações externas e visíveis, atos e comportamentos. Aqui a ação será tomada no sentido definido por Arendt, como a condição precípua do humano, onde compartilhamos a mesma natureza — a humana — na mais radical desigualdade e diferença, pois ninguém é igual ao outro. A ação, portanto, define a condição de diferença e de singularidade entre homens e mulheres.

Este três pontos fundamentais são discutidos tendo em vista a possibilidade de se pensar a infância na sua diferença radical do adulto, prescindindo, entretanto, da lógica desenvolvimentista que

ao estabelecer diferenças entre adulto e criança determina para a última uma posição política de afastamento da *coisa pública*, assim como favorece uma visão ética sobre a infância como menor, como momento a ser ultrapassado, ou como ainda não qualificada, como expus acima.

Tanto para Weber, como para Arendt, o conceito de ação é fundamental nas suas respectivas teorias. Weber faz do conceito de ação o pilar de sua sociologia compreensivista que se trata de: "...um comportamento humano (pouco importa que se trate de um ato exterior ou interior, de uma omissão ou de uma tolerância) sempre que o agente ou agentes lhe comunicam um sentido subjetivo. Por ação social entendemos que o agente ou agentes relacionam seu comportamento com o comportamento de outrem." (citado em Julien Freund, 1987, p.78). É mister esclarecer que a relatividade que o agente estabelece entre seu comportamento e o de outrem não significa necessariamente que o agente tenha tido **consciência** do sentido de seu comportamento. Segundo Freund, caberia ao pesquisador da ciência compreensiva descobrir esta relatividade inconsciente tornando inteligível o comportamento social. Ainda segundo Weber, há diferentes tipos de ação social, nem todos equivalentes quanto ao seu coeficiente de racionalidade, o que implicaria que a ação social, por excelência, seria aquela dirigida a fins, previsíveis ou não. Deste modo, tanto a ação social guiada por valores, pela tradição, ou aquela resultado das paixões, sentimentos e afetos, estariam no limite do que ele consideraria uma ação social, na medida em que, abrigando "uma irredutível dimensão irracional" (Gusmão, 2000) se prestam menos a uma "explicação causal", tarefa da ciência compreensivista. Certamente, como pondera Freund, a ação social racional, onde o agente escolhe os meios de agir reflexivamente em relação aos fins que deseja atingir, corresponde a um tipo ideal, uma vez que sempre se encontra mesclada no empírico a relações com a racionalidade por valor e com a racionalidade afetiva. Portanto, em Weber destacamos a importância do sentido que o agente empresta à sua ação, em referência a um outro. Sentido este, consciente ou não, que "guia" e orienta a atividade humana.

Weber oferece-nos, portanto, a indicação de que a ação social, que pode incluir omissão ou tolerância, e neste sentido a ausência de

comportamento aparente, orienta-se **sempre** pelo comportamento dos outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (Weber, 1994). Quando não existe esta orientação "social" da ação, Weber a considera como um fenômeno "natural", quando, por exemplo, dois ciclistas vindo em direção contrária, se chocam. Se, por outro lado, tentam se desviar um do outro, ou se xingam e se batem após o choque, estas já seriam ações sociais. Para este autor, é fundamental que a ação social esteja referenciada ao sentido subjetivo, que é garantido pela relação que o agente estabelece entre seu agir e o outro, ou, os outros sujeitos humanos, presentes ou ausentes. Como o sentido subjetivo nem sempre é consciente, é justamente tarefa da ciência social descobrir e revelar tais sentidos, obscuros aparentemente ao senso comum.

É importante ressaltar a importância que Weber dá ao cunho relacional da ação social, de modo que o agir de cada sujeito, na acepção específica do termo, se constitui apenas quando imbricado na constituição das relações sociais e da sociedade como um todo, na fabricação da tessitura social com suas normas, valores, ciência e política. Portanto, podemos considerar que toda e qualquer ação (social) está inexoravelmente subsumida dentro de processos mais amplos que a antecedem, como também irá originar outros tantos que lhe prosseguirão (Weber, 1969). **O sentido da ação humana se reveste, então, deste caráter de intervenção contínua e permanente dos sujeitos humanos nos acontecimentos do mundo.** Giddens (1979, 1982), que também propõe mais recentemente uma teoria da ação humana, revela inspiração weberiana quando afirma que a ação se insere tanto na produção como na reprodução da vida social. Assim, ser agente significa participar mediante intervenções nas práticas sociais situadas historicamente, em tempo e em espaço específicos e particulares, mesmo sem ser capaz de reconhecer e admitir discursivamente motivos, intenções ou justificativas de ação. A ação humana encontra-se totalmente enredada nas condições que a produzem e que, ao mesmo tempo, a constituem, de forma que a emergência da ação só pode ser compreendida quando situada dentro das práticas sociais que a tornam possível. Giddens, complementando Weber, aponta, então, que o sentido subjetivo da

ação só pode ser apreendido a partir do processo permanente de mudança nas formações sociais.

Assim, quando pensamos a ação humana estamos nos referindo ao processo mesmo de constituição dos sujeitos humanos — adultos e crianças — inseridos num mundo de valores e de normas, onde também a sociedade e a cultura se estruturam. Deste modo, a ação da criança nunca pode ser tomada isoladamente, no vácuo social e cultural produzido experimentalmente, onde ela é considerada como produto e resultado de “influências sociais e culturais externas”. A ação da criança produz-se na constituição da própria sociedade e cultura onde a criança se insere, cujo sentido ultrapassa o individualmente concebido por seu agente, na medida em que este sentido, mesmo que identificado pelo agente, é construído num âmbito muito mais amplo do que a atividade do agente. A atividade se torna, assim, ação, porque passa a se inserir na inteligibilidade histórica construída coletivamente onde cada agir passa a fazer sentido. Não é à toa, então, que Giddens (1979) definindo o que vem a ser a “socialização”, coloca que esta corresponde “à *sucessão de gerações*” (p. 130), ou seja, é o processo que assegura continuidade e permanência à mudança — coletiva e individual. Neste sentido, “socialização” se refere à sucessão de mudanças que acontecem no âmbito das trocas humanas, que dão lugar a novas gerações, novas sociedades e novas subjetividades. Socializar-se não trata, então, dos processos de incorporação da criança à sociedade onde ela vive, mas de qualquer ação humana inserida nas práticas de produção e reprodução individual e coletiva.

O caráter eminentemente coletivo da ação humana, tal como enfatizado por Max Weber, e posteriormente por Anthony Giddens na sua teoria da ação social, torna-se amplificado na filosofia de Hannah Arendt, filósofa alemã (1906-1975), que tem como um dos pilares conceituais de sua obra, o conceito de ação. Arendt concebe de modo muito especial o agir humano, que segundo ela, “*só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença dos outros*” (1995, p.31). Portanto, para esta autora, o agir se caracteriza como **o revelar-se frente ao um outro sujeito humano**, é pelo agir que nos tornamos humanos na medida em que construímos juntos

com outros homens e mulheres o mundo, que é um “artifício humano”.

Mas, se por um lado, cada ação humana se coloca como o aspecto que une os homens e mulheres na sua humanidade comum, produzindo a teia de relações em que vivemos, Hannah Arendt (1995) enfatiza, por outro lado, a ação humana como expressão, por excelência, da diferença entre os homens. Diz ela: “*Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano.*” (p.192) Enfim, através da ação e do discurso, os homens podem **aparecer uns para os outros**, revelar-se na sua diferença e na pluralidade que constitui o mundo humano. “*A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens.*” (p.189) A ação humana é possível quando as pessoas estão **com** outras, ou seja, no gozo da convivência humana, permitindo a revelação de seu agente. Para Arendt, a condição de agir revela o singular de cada um de nós, inserindo-nos no mundo dos homens e das coisas. É pela coragem do simplesmente agir, e não exatamente de arcar com as consequências do agir, por onde se delineia a história de cada um, ou seja, quem somos.

Ao enfatizar a singularidade e a diferença como marca da ação humana, Arendt aponta para esta irreduzível qualidade da ação que aparece no “estar com” da vida social. No entanto, singularidade implica imprevisibilidade, uma vez que a revelação de si comporta sempre o elemento do novo, o anúncio de algo que ainda não sabemos, e por isso, *aparece*. Neste sentido, torna-se digna de nota a observação desta autora quando afirma que toda ação é um começo. Agir, segundo esta autora, significa “*tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega **archein**, ‘começar’, ‘ser o primeiro’, em alguns casos ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino **agere**)... Trata-se de um início que difere do início do mundo; não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador... É da natureza do início que se comece algo novo, algo que não pode ser previsto a partir de alguma coisa que tenha ocorrido antes. Este cunho de surpreendente imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem... O fato de que o homem é capaz de agir*

significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável.” (pp.190-1) Assim, Arendt empresta a marca da imprevisibilidade ao agir. Ou ainda, é porque os homens e mulheres são capazes de ação que se distinguem uns dos outros, e desta forma, o mundo se apresenta em permanente **construção**, não se podendo antecipar e prever o resultado final do curso das ações humanas.

A ação, enquanto início e movimento, dirigida a outros homens e mulheres, sempre acarreta outras ações. Deste modo, o ator nunca é tão somente agente, como também paciente. Agir e padecer são complementares, e segundo Arendt (1995) “*duas faces da mesma moeda*”. As conseqüências da ação são ilimitadas porque gera incontáveis efeitos, muitos dos quais não somos sequer capazes de imaginar. Assim, qualquer ação é tanto causa como efeito, e o menor dos atos, nas circunstâncias mais limitadas é capaz de gerar efeitos ilimitados. A ilimitação da ação, como característica primordial do agir humano, tem a ver com a possibilidade de tecer relações *ad infinitum*, de extrapolar limites e fronteiras, e portanto, de se tornar imprevisível. Desta forma, o pleno significado da ação só pode ser conhecido ao término desta.

A contribuição de Arendt nos ajuda a considerar de modo diferente a ação humana, seja se o agente é o adulto, seja se o agente é a criança. A ação humana, seja qual for, presta-se à construção do mundo em que vivemos visibilizando a diferença que é marca de cada um de nós. Adultos e crianças, como diferentes categorias sócio-etárias, e com diferentes inserções nos espaços de convivência, têm possibilidades distintas de intervir no mundo e construí-lo. A ação da criança destina-se, igualmente, a “iniciar”, como coloca Arendt, ou seja, a colocar em movimento outras ações, a ampliar infinitamente os efeitos de outras ações, enfim, de participar da vida, do trabalho e da convivência com o outro. Assim concebida, a ação da criança deixa de ser um ato aparentemente “sem sentido” que só ganha compreensão quando for novamente, pela ciência psicológica, inserido numa lógica causal que o explique, para ser a priori considerada como condição de emergência do sujeito e do mundo. Estar no mundo humano com outros sujeitos humanos possibilita a capacidade do agir, através da qual o mundo é permanentemente

reconstruído pelas mais cotidianas ou insignificantes ações. Assim, mutatis mutandis, **é pela faculdade do agir da criança que o mundo — “artifício humano” — pode ser compreendido**. Inversamente ao que usualmente se coloca, quando a ação da criança é explicada pelo que já existe, pelas condições mundanas que a antecedem e a originam, Arendt nos desafia a pensar a ação, seja da criança ou do adulto, como o aspecto que também ilumina e esclarece a vida humana, já que estabelece um “início”, uma origem, e portanto, um ponto de desencadeamento de interações humanas. Cada ação, como acontecimento indeterminável e que sempre “revela”, re-cria, então, o mundo humano.

O espaço de convivência entre os homens, ou seja, o espaço da *polis*, que segundo Arendt é a própria organização da comunidade humana através do agir e do falar, é assegurado como espaço da aparência, no seu sentido mais amplo: o espaço onde cada um aparece ao outro na sua singularidade garantindo a existência coletiva da pluralidade. O espaço público é, por excelência, o espaço de convivência *entre* as pessoas, diferentes e desiguais, mas entrelaçadas pelo interesse pelo que lhes é comum — a coisa pública. Por isso, o isolamento — a condição sócio-histórica moderna que coloca os homens e mulheres separados entre si — destrói a capacidade política de convivência e a capacidade de agir. O isolamento pode levar à tirania, como bem descreveu Arendt em *As Origens do Totalitarismo* (1979), na medida em que estilhaça a esfera comum entre os homens, a esfera pública. Ao reboque do isolamento também se coloca o desenraizamento, a perda de raízes, a falta de pertencimento ao mundo: “*Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma.*” (p.244)

Para a criança que foi alijada de muitos espaços de convivência dos quais o adulto pode ainda gozar, destaca-se, assim, seu maior isolamento da coisa pública e dos interesses da vida em comum. Mesmo assim, como veremos na parte final deste trabalho, o mundo no qual vivemos está marcado pela ação da criança, e pode ser explicado por ela, ainda que esta ação esteja freqüentemente sintomatizada no discurso do adulto, quando, por exemplo, este a torna invisível, opaca ou minorizada, reduzindo-a a atos

discretos e isolados que não participam da construção e da inteligibilidade do mundo.

O processo de individualização crescente no contemporâneo em que se opera uma clivagem cada vez mais profunda entre o sujeito individual, seus desejos, sua identidade e as referências à subjetividade coletiva fazem o indivíduo — adulto ou criança — cada vez mais isolado e, por conseguinte, pouco receptivo aos aspectos compartilhados e coletivos da vida. Falk (1994; 1997), se referindo, por exemplo, aos processos subjetivantes da cultura contemporânea de consumo, coloca que a lógica do consumo contemporâneo é constituída pelos efeitos recíprocos de dois momentos de construção do sujeito: **a busca da separação e distinção, por um lado, e a busca do auto-preenchimento introjetivo, por outro** (grifos meus). O indivíduo moderno, coloca o autor, “*está determinado a uma liberdade em que as fronteiras do eu são mantidas, seu estado de separação dos outros (‘separateness’), portanto, sendo empurrado a um estado de falta que age como ímpeto a uma busca de preenchimento e completude... O indivíduo moderno está, num sentido essencial, sozinho...*” (1997, p.144).

É neste mesmo sentido que em outro momento (Darriba e Castro, 1998) me referi **ao gosto individual** como a categoria contemporânea que define fronteiras identificatórias, de modo que crianças aprendem e introjetam os valores da cultura do consumo a partir desta construção discursiva utilizando-a como signo que define o eu: falando ‘*eu gosto*’, estão indicando aquilo que lhes é próprio, e individual, separando sua identidade da dos outros.

Assim, a presença das crianças no mundo e na vida social se torna duplamente obstaculizada: em primeiro lugar, a cultura contemporânea de consumo perfaz um isolamento destes sujeitos valorizando identificações ‘separadas’ e ‘individualizadas’; em segundo lugar, as condições estruturais de inserção da criança no mundo não lhes favorece uma participação mais imediata e legitimada, uma vez que, enclausuradas nos espaços de aprendizagem e proteção, elas são vistas como ainda aguardando uma posição ulterior de participação e responsabilidade.

No entanto, mesmo tendo em vista a posição marginal a que as crianças estão sujeitas, enquanto estudiosos da infância, como podemos verificar as possibilidades de criação do mundo pela

criança que também se constitui na medida em que participa deste? A título de exemplo, gostaria de discutir, na parte que se segue deste trabalho, as linhas gerais de um projeto de pesquisa realizado com crianças e jovens, cuja orientação teórica se fundamenta na teoria da ação da criança, marca de sua singularidade frente ao adulto. Neste projeto, buscamos compreender de que modos o mundo humano é transformado pela ação da criança, ao mesmo tempo em que esta, a criança, se constitui como um sujeito a partir de sua participação na vida social.

Construindo a cidadania: a cidade, a criança e a vida em comum.

Este projeto intitulado “**Cidade, consumo e cidadania: a infância e a adolescência na contemporaneidade brasileira**”, teve como objetivo geral investigar a experiência de crianças e jovens na cidade, tomando esta como uma nova condição de subjetivação do contemporâneo para onde convergem várias lógicas de contratualidade social — a do trabalho, a do lazer, a da “circulação”. A cidade, diferentemente de outras condições de subjetivação da criança e do jovem, como a escola e família, propicia uma inserção destes atores menos amarrada a posições institucionais pré-estabelecidas — de filho ou de aluno, por ex., — nas quais crianças e jovens permanecem numa relação de subordinação e inferioridade. Assim, a cidade, tomada como campo de experimentação de novas subjetividades e socialidades para a criança e para o jovem, permite que investiguemos como estes atores **aprendem e convivem** a partir de outros modos de inserção social diferentes dos da família ou da escola.

Parece que no destino das cidades residem as possibilidades de construção de uma nova ordem social. Hoje a experiência do sujeito nas cidades parece enfatizar os grandes problemas dos centros urbanos cujo ritmo de crescimento supera as políticas públicas de oferta de serviços, como água encanada, saneamento, educação, segurança e transporte. Longe de afirmarmos que a experiência inescapável que se pode ter da cidade redunde apenas em estranhamento, angústia e distanciamento do outro, este projeto

pretende examinar como os sujeitos se formam a partir das experiências da grande metrópole com vistas ao resgate da cidadania: o que podemos fazer da cidade, e junto com isso, da convivência humana na cidade. Se o destino dos habitantes do Planeta é a vida nas cidades, que fazer, então, para re-direcionar a construção dessa espacialidade no sentido da expansão das possibilidades humanas de uma melhor convivência.

A situação de não participação das crianças e jovens no processo de construção da espacialidade urbana se manifesta, muitas vezes, na sua dificuldade de convivência com o outro: perspectiva esta que predomina em certos grupos de crianças e de jovens alimentados por preconceitos e xenofobia dando lugar a um processo eficiente de desarticulação social. Por outro lado, a cidade faz-se estranha para estes atores sociais, por estes se verem totalmente alijados da construção desta “obra”. Faz-se necessário, mais do que nunca, abrir possibilidades para que crianças e jovens não estejam na cidade como *voyeurs*, mas como detentores de um poder agir sobre os destinos da cidade que se quer construir.

Crianças e jovens permanecem como atores sociais invisíveis a não ser quando se visibilizam de forma bastante negativizada: por ex., quando os muros e prédios da cidade aparecem pichados, eles, então, aparecem como personificações do caos e da desordem cidadina; ou, quando se inicia o ano letivo escolar, e as ruas aparecem congestionadas de carros, então crianças e jovens aparecem como “o problema de trânsito”. Causa surpresa perguntar de que modo crianças e jovens *afetam* e *modificam*, de outras maneiras, a cidade onde, nós, adultos moramos. Como crianças e jovens, enquanto uma categoria social, fazem sentir sua presença na cidade? Parece-nos que o não reconhecimento desta presença implica na negação de todo e qualquer direito à *cidadania* destes segmentos sociais, ao impedimento de participação social ampla e ao *direito à cidade*.

A cidade enquanto epicentro dos processos do consumo produziu, sem dúvida, uma certa visibilidade para a criança e para o jovem, enquanto consumidores em potencial. Isto se traduziu em termos de uma espacialização do lazer, agora *produzido em escala empresarial*, para crianças e jovens. Praticamente, significou na apropriação domesticada e ordenada de *determinados* espaços urbanos, como o shopping center,

por crianças e jovens, assegurando, em última análise, a expansão do capitalismo dentro de setores ainda não “colonizados”. Por outro lado, a rua, enquanto espaço *público* — de, e para todos —, perde paulatinamente sua função de convivência e sociabilização, tanto para crianças entre si, como entre crianças e adultos.

Constata-se que na metrópole contemporânea crianças e jovens parecem submetidos ao entrelaçamento de dois processos complementares: guetificação e deslocamento. Guetificação que se traduz no encerramento espacial das crianças e jovens seja no bairro onde vivem, seja nos shoppings e nas escolas. Aí, tanto crianças ricas, como pobres alijam-se de experiências mais amplas que a cidade pode oferecer vendo reduzidas suas disposições afetivas e de ação. Deslocamento que se constitui num *capital* — no sentido de seu amplo valor de troca — já que possibilita o acesso à diversidade que a cidade oferece. É neste deslocamento onde residem as oportunidades da criança e do jovem de aprendizagem *na e da* cidade. Entretanto, tais oportunidades se apresentam em *décalage* a outros modelos de socialização, convivência e alteração.

Mesmo que invisíveis e negativizados na sua atuação social na cidade, crianças e jovens parecem participar efetivamente na vida cultural, econômica e social da cidade. Através da mobilidade e do deslocamento que conseguem ter, assim como da apropriação dos mais diversos espaços, crianças e jovens se utilizam da cidade como recurso e fonte de novas percepções, conhecimentos e afetos, criando possibilidades ilimitadas de ação social frente a outros sujeitos humanos.

Assim; a apropriação que a criança faz na e da cidade, modelizada pelos processos do capitalismo de consumo, de globalização, midiaticização e informatização, revela uma sutil e complexa re-significação e re-invenção dos processos de *aprender*, que já não mais acontecem apenas em casa, na escola, ou em frente à televisão. A experiência *da e na* cidade por parte da criança e do jovem constitui um dos aspectos primordiais na constituição do sujeito no contemporâneo, enquanto ***experiência que possibilita diferentes formas de convivência e alteração.***

A cidade é inicialmente vista e sentida como contígua à casa pela maioria das crianças. Entretanto, a possibilidade de enfrentar os

códigos citadinos e aprendê-los implica, necessariamente, num distanciamento daquilo que é conhecido, num processo que chamamos de “estrangeirização” (Castro, 1997). Neste processo, os sujeitos precisam reelaborar suas noções iniciais sobre a cidade — a cidade imaginada e desejada — e reconstruí-la sobre bases mais realistas onde novas aprendizagens são demandadas.

As crianças, mais do que os adolescentes, encontram-se subordinadas a uma série de constrangimentos que lhes dificultam, ou até as impedem na tarefa de conhecer, conquistar e abraçar a cidade onde moram. Sua posição jurídica e política de menoridade, sua suposta “imaturidade” psicológica, conducente a uma situação de dependência de outrem, são freqüentemente evocadas no sentido de restringir e limitar seu acesso à cidade.

Há que se ter em vista a heterogeneidade dos processos através dos quais crianças e adolescentes reconstróem seu conhecimento sobre a cidade. Em trabalhos anteriores, pudemos notar uma marca de gênero que diferencia o modo com que meninos e meninas se apropriam da cidade (Castro, 1997). Pudemos observar que meninas usam o discurso da violência — a violência *da* cidade, para postergarem e inibirem seu desejo de afastamento da casa e da família. Um outro aspecto diz respeito a certos setores das classes médias, cujos filhos adolescentes expressam uma menor curiosidade em relação a outros bairros da cidade, e têm efetivamente menor mobilidade na cidade como um todo, na medida em que professam *uma ideologia da vida segura*, ou seja, a segurança pessoal passa a ser o valor que aglutina um espectro de outros valores. Para estes jovens, a cidade como um todo apresenta-se como fonte de horror e violência, mobilizando medos e angústias, para o quê se necessita redobrar as condições de segurança. Advogam, muitas vezes, a vida em condomínios fechados onde podem suprir “todas suas necessidades sem sair daí, sem precisar se expor em outros lugares”... Assim, marcas de gênero e/ou de classe social direcionam o modo como crianças e jovens elaboram suas ficções e noções a respeito deste mundo mais amplo, mais complexo e mais diverso, que é a cidade. Ao longo deste processo de elaboração permanente, *outras cidades* são construídas, assim como novas disposições afetivas e de ação que vão favorecer ou não o enfrentamento da complexidade da vida cidadina.

Sem dúvida, a cidade é paulatinamente conquistada e apreendida, mais cedo ou mais tarde. Crianças de setores mais populares têm de sair cedo para a rua, seja para complementar o orçamento doméstico, seja para evadir à violência familiar. O que parece interessante notar é que estes sujeitos que precocemente se vêm obrigados a optar pela rua, em detrimento da sua vida familiar, não parecem em situação de vantagem simplesmente porque tiveram de enfrentar mais cedo os desafios que a rua e a cidade apresentam. Como mostram Vogel e Mello (1991) a opção pela rua como única alternativa de sobrevivência da criança e do jovem não é acompanhada da experiência da complexidade que esta pode oferecer, a não ser quando mediatizada pelos mecanismos de confiança, que fundamentalmente na nossa sociedade são construídos no âmbito da instituição familiar. Assim, estas crianças acabam vivenciando a rua como um gueto, onde a complexidade da experiência cidadina é reduzida, do mesmo modo como crianças das classes favorecidas se guetificam dentro de seus condomínios.

Como desdobramento do projeto de pesquisa “**Cidade, Consumo e Cidadania: a Infância e a Adolescência na Contemporaneidade Brasileira**”, se realizou o projeto de intervenção chamado “**Oficinas da Cidade**” que visou ampliar junto aos segmentos da infância e da adolescência as possibilidades de construção da cidade. Pretendeu-se com as oficinas abrir um campo de construção, reflexão e imaginação com crianças e adolescentes no sentido de que elas pudessem se inserir nesta nova ordem social — a metrópole contemporânea — como sujeitos ativos reconhecendo sua própria capacidade de intervir sobre o meio urbano.

No projeto Oficinas da Cidade privilegiou-se investigar como crianças e jovens, instigados pela diversidade que a cidade oferece, incitando-os ao movimento, à mobilidade e à “estrangeirização”, adquirem outras formas de convivência e aprendizagem. Tais formas de alterização e convivência assinalam *re-invenções* das ordenações e hierarquizações sociais pré-estabelecidas nas quais crianças e adultos têm previamente asseguradas suas posições; assinalam, também, *negociações, insurgimentos e transgressões* desencadeando o aparecimento de novos agenciamentos coletivos — novas subjetividades coletivas, novos discursos e novas práticas sociais. Enfim, um

mundo, enquanto “artifício humano”, diferente pela ação da criança. Neste sentido, pensamos que tais formas de alterização e convivência representam aspectos da visibilização de crianças e jovens na dinâmica da cidade e as possibilidades re-construção da vida social de forma mais democrática.

Através de recursos obtidos da FAPERJ,¹ as Oficinas da Cidade foram realizadas em três cidades brasileiras — Rio de Janeiro, Fortaleza e S. José dos Campos —, num trabalho de parceria entre a autora, através do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio sobre a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), e pesquisadores locais.²

A análise do processo das Oficinas da Cidade oferece uma visão de participação de crianças e jovens na edificação da cidade, que se constrói não através de como os adultos — professores, pais etc — definem esta realidade para a criança e para o jovem, mas como estes atores significam suas práticas enquanto parte de um mundo inteligível para eles, e onde eles se vêem mais ou menos capazes de intervir. Ainda que de certa forma impossibilitados de uma ação direta e efetiva sobre os “negócios do mundo”, como diria Arendt, crianças e jovens **agem**, ao problematizarem o mundo tal como é, ou, ao vislumbrarem cursos diferentes de ação cujas conseqüências transformariam o *status quo*. A re-construção ideativa e emocional do mundo e da cidade anuncia já um processo de restauração e transformação, pois ele ativa **possibilidades**, impregnando o real do “outro” — o possível.

¹ A Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) através do concurso “**Cientistas do Nosso Estado**”, do qual a autora foi beneficiada (edital 02/1999), permitiu a realização das Oficinas da Cidade em parceria com pesquisadores de outras universidades brasileiras.

² Em Fortaleza a parceria foi realizada com os pesquisadores no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) da Universidade Federal do Ceará; em São José dos Campos, a parceria foi realizada com a Prof^a Fatima Florido de Alencastro Graça da Universidade Paulista.

Considerações finais

Propusemos neste trabalho uma outra compreensão a respeito das diferenças entre adulto e criança que não aquela baseada na lógica do desenvolvimento. O conceito de ação, enquanto capacidade de intervenção no mundo, é discutido no sentido de indicar que tanto o adulto como a criança contribuem no processo de produção e reprodução da vida e da cultura. Deste modo, enquanto capazes de agir, criança e adulto não são diferentes, mas se singularizam no curso da ação ao se revelarem como sujeitos distintos. A ação enquanto capacidade humana, iguala, portanto, homens e mulheres, crianças e adultos, mas enquanto acontecimento no mundo os diferencia fazendo-os aparecer na sua singularidade. Entretanto, a marca da diferença não pode ser de antemão determinada, como, por exemplo, quando se atribuem características fixas tanto ao adulto, como à criança. Diferenças entre adultos e crianças emergem a partir de como se estruturam os cursos da ação para estes sujeitos, ou seja, o contexto de condições que possibilitam a ação para ambos. Neste sentido, tais diferenças são conseqüências contingentes da ação, não viabilizando a postulação de atributos que definem “naturezas”, ou “identidades”. Uma agenda para uma Psicologia da Infância incluiria, portanto, a permanente investigação dos processos de transformação em que estão imersos os sujeitos, se produzindo a si mesmos, como também a cultura. Esta Psicologia da Infância teria, por certo, a tarefa de produzir “narrativas do presente”, ou seja, compreensões localizadas e parciais da nossa época sem a preocupação de torná-las teorias que dêem conta da totalidade, ou que assumam algum tipo de previsão do futuro.

Cultura e política andam juntas, ou melhor, como coloca Eagleton (2000), a política é a condição que resulta possível a cultura. Uma cultura onde todos os sujeitos, inclusive crianças e jovens, possam se ver reconhecidos, envolve ação politicamente sensível dos sujeitos na sua pluralidade e diferença. Tal ação é essencialmente emancipatória, ou seja, não há como um sujeito ou grupo de sujeitos “se preparar” para a ação politicamente sensível, porque a melhor preparação é a própria ação. Assim, crianças e jovens não se tornam capazes politicamente, eventualmente, num

futuro que há de vir, mas se capacitam no hoje, pela sua ação e participação no mundo. É deste modo que poderão construir um mundo onde se vejam mais incluídos, como também uma cultura que lhes é comum. Williams (1983) assinala que uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de todos os seus membros, e não aquela definida por alguns e assumida passivamente pelos outros. Uma cultura comum não é planejável e previsível, porque envolve a colaboração complexa e imensa de todos. A incorporação mais efetiva de crianças e jovens nos acontecimentos do mundo pode parecer para muitos aspecto desnecessário e desgastante, “ruído” que pode atrapalhar a gestão eficiente da vida social. No entanto, a lenta efetivação de crianças e jovens na construção da vida em comum só poderá fazer emergir, ainda mais claramente, as diferenças entre crianças e adultos.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. (1979) *As Origens do Totalitarismo: Totalitarismo, o paroxismo do poder*. Rio de Janeiro: Documentário.
- ARENDDT, H. (1995) *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense. 7ª ed.
- BOYDEN, J. (1990) Childhood and Policy Makers: a comparative perspective on the globalization of childhood. Em A. Prout & A. James (orgs.) *Constructing and Re-constructing Childhood*. London: Falmer. (pp.184-215)
- BRADLEY, B. (1989) *Visions of Infancy: a critical introduction to child psychology*. Cambridge: Polity Press.
- BRADLEY, B. (1993) A serpent's guide to children's "theories of mind". *Theory and Psychology* 3, 497-521.
- BROUGHTON, J. (1987) (org.) *Critical Theories of Developmental Psychology*. New York: Plenum.
- BURMAN, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- CASTRO, L.R. (org.) (1998) *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- CASTRO, L.R. (1997) O que querem da cidade as adolescentes? *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada* 49,4, 79-93.

- CASTRO, L. R. (1997a) As relações entre crianças e adultos no cotidiano contemporâneo. Em C. Garcia, L.R. Castro, S. J. Souza (orgs.) *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Raval. (pp.101-105)
- CASTRO, L. R. (1996) The Time of Childhood: or when 'now' becomes 'not yet'. Em D. Behera & G. Pfeffer (orgs.) *Childhood and Complex Order*. Delhi: Manak (pp.67-80)
- EAGLETON, T. (2000) *The Idea of Culture*. Londres: Blackwell.
- FALK, P. (1994) *The Consuming Body*. Londres: Sage.
- FREUND, J. (1987) *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense.
- GIDDENS, A. (1982) *Profiles and Critiques in Social Theory*. Londres: The Macmillan Press.
- GIDDENS, A. (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Londres: The Macmillan Press.
- GUSMÃO, L. (2000) A concepção de causa na filosofia das ciências sociais de Max Weber. Em J. Souza (org.) *A Atualidade de Max Weber*. Brasília: Ed.UNB (pp. 235-260)
- HENRIQUES, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. e Walkerdine, V. (1998) *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity*. Londres: Routledge. 2ª ed.
- MORSS, J. (1996) *Growing critical*. Londres: Routledge.
- MORSS, J. (1995) The development complex. *Psychoculture*, 1:16-17.
- MORSS, J. (1992) Making waves: deconstruction and developmental psychology. *Theory and Psychology*, 2:445-465.
- RICOEUR, P. (1982) *Temps et récit. Le temps raconté*. Paris: Seuil, vol.3
- STANTON, R. & STANTON, W. (1992) *Stories of Childhood: Shifting Agendas of Child Concern*. Hassocks: Harvester.
- VOGEL, A. & MELLO, M.A. (1991) De casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho. Em A. Fausto & R. Cervini (orgs.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez (pp. 134-150).
- WALKERDINE, V. (1993) Beyond developmentalism? *Theory and Psychology*, 3:451-469.
- WEBER, M. (1994/ original de 1972) *Economia e Sociedade*. (Trad. De R. Barbosa & K. Barbosa) Brasília: Ed. UNB.
- WEBER, M. (1969) *The Theory of Social and Economic Organization*. (Trad. De M. Henderson & T. Parsons) New York: Free Press, 6ª ed.
- WHITE, S. (1983) The idea of development in developmental psychology. Em R. Lerner (org.) *Developmental Psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum (pp.55-77)
- WILLIAMS, R. (1983) *Towards 2000*. Londres: Chatto & Windus.

WINTERSBERGER, H. (1996) Children in Modern Society: rights, policies, citizenship. Em G. Pfeffer & D. Behera (eds) *Childhood and Complex Order*. Delhi: Manak, pp.144-168.

WINTERSBERGER, H. (1999) Work viewed from a Childhood Perspective. *Family Observer* 10, 18-25.

A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil

Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

O contato e a vivência com a questão social da criança e do adolescente

Nos últimos 20 anos, tenho vivenciado experiências pessoais e profissionais, que me deixam em constante ligação com a questão da criança e do adolescente no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Ceará.

No plano pessoal, a minha própria busca do exercício da cidadania faz-me acompanhar as dramáticas — e mesmo vergonhosas — condições de vida a que está submetida a maior parte das crianças e dos adolescentes no País, situação que se agrava, quando se tomam os indicadores sócio-econômicos do Nordeste. E inúmeras são as manifestações cotidianas que decorrem da precariedade de vida, que atinge o contingente significativo do universo da infância e da adolescência. Algumas dessas manifestações têm adquirido maior visibilidade, nos últimos anos, o que varia com as condições sócio-históricas da vida brasileira: das elevadas taxas de mortalidade infantil e de mortalidade até cinco anos de vida, por fome ou doenças previsíveis ao extermínio de crianças e de adolescentes; da prostituição infanto-juvenil aos altos índices de analfabetismo; da violência doméstica e institucional à exploração e à inserção precoce de crianças e de adolescentes no mercado de trabalho.

No plano profissional, tenho como principal referência, desde 1984, a minha inserção junto ao Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), Projeto de Extensão vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC). Constituímos um grupo que temos tomado a defesa dos direitos da criança e do adolescente como objetivo maior.¹

A inseparável conjugação das vivências pessoais e profissionais, no âmbito da questão da criança e do adolescente, tem me permitido, por certo, formular reflexões, análises, indagações, de forma a buscar contribuir para a maior compreensão dessa importante dimensão da questão social brasileira e, conseqüentemente,

¹ Trata-se da primeira experiência no Nordeste, de núcleo universitário voltado para a defesa dos direitos da criança e do adolescente, e o segundo no País. Integrado por servidores, estudantes e professores da UFC, por estudantes secundaristas e de outras universidades e por consultores (profissionais advindos da sociedade em geral, de diversas áreas de conhecimento), o Núcleo objetiva, fundamentalmente, contribuir para a defesa dos direitos da criança e do adolescente; gerar e socializar informações acerca desses segmentos populacionais; e colaborar com a capacitação e o aperfeiçoamento de recursos humanos na área. Para tanto, o NUCEPEC incrementa ações de extensão, incluindo a promoção regular de cursos; realiza estudos e pesquisas, voltados para o aprimoramento de conhecimentos sobre a situação da infância e da adolescência; organiza eventos públicos que favoreçam a discussão de temas relativos à criança e ao adolescente; produz material educativo e publicações científicas, abordando temáticas no universo da infância e da adolescência; realiza treinamentos, oficinas e ministração de palestras, assim como presta consultoria e assessoramento a grupos e/ou pessoas que trabalham na área; e empenha-se na luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, através de campanhas, de formulação e acompanhamento de propostas para o Poder Legislativo, de participação em órgãos deliberativos e/ou de articulação. O NUCEPEC mantém, ainda, intercâmbio permanente com entidades com interesses e atuação similares no Brasil e no Exterior, e conta com acervo bibliográfico e audiovisual, além de hemeroteca pioneira na área no Estado, disponíveis para consulta pelo público. O detalhamento do histórico do NUCEPEC pode ser encontrado em artigo de Pinheiro, Guimarães e Nascimento (1994), publicado por ocasião dos dez anos de atividades do Núcleo.

subsidiar ações que se voltem para a melhoria da qualidade de vida do universo da infância e da adolescência e para a garantia de seus direitos.

Neste artigo, pretendo dirigir o meu olhar, especificamente, para o processo de emergência e consolidação de uma nova concepção da criança e do adolescente, no Brasil, qual seja, a sua representação social² como sujeitos de direitos.

Para tanto, pretendo abordar, sumariamente, o contexto sócio-histórico em que foi gestada tal representação social.³ Em seguida, examinarei as instituições e atores sociais que se fizeram presentes no processo de emergência e consolidação da representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, bem como as bases fundantes para a sua construção. Finalmente, busco apresentar algumas perspectivas que esta representação social traz para a inserção da criança e do adolescente no tecido social brasileiro.

² As representações sociais da criança e do adolescente mais recorrentes na história social brasileira são abordadas em tese de Doutorado que defendi junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC intitulada "A criança e o adolescente no cenário da re-democratização: representações sociais em disputa". Para tanto, ver também: PINHEIRO, A. de A. A. "Histórias de Infância: A Representação Social da Cidadania à Voz da Criança." Fortaleza: UFC — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1995 (Projeto de Tese) (mimeo); PINHEIRO, A. de A. A. "Entre Debates e Pronunciamentos, Desenhos e Redações: Representações da Cidadania da Criança e do Adolescente." Fortaleza, UFC — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1999 (Texto apresentado para Exame de Qualificação, como requisito para a conclusão do Curso de Doutorado) (mimeo).

³ Entendo as representações sociais como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. São conteúdos de pensamento que traduzem a realidade e são por ela traduzidos (Serge Moscovici, 1978). E têm, no dizer de Ângela Therrien (1998:33), uma função constitutiva da realidade na qual a maioria das pessoas se movimenta. Moscovici (1978:25) afirma que "toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas", o que nos remete aos processos sociais de interação como a base para a formulação das representações sociais.

A criança e o adolescente e a história social brasileira: o “lugar” de objetos

A análise da história social brasileira, do Brasil Colônia até a primeira metade do século XX, aponta para o predomínio de concepções da criança e do adolescente como objetos. Penso que esses segmentos sociais têm sido tomados, de forma mais recorrente, como objetos de proteção social, de controle e de disciplinamento, e de repressão social. Tais representações sociais têm como referência material maior crianças e adolescentes das classes subalternas, referência favorecida pelos traços de dominação/submissão, desigualdade e exclusão, que identifico como elementos constitutivos da matriz cultural brasileira.⁴

As representações sociais mais recorrentes da criança e do adolescente contêm, contudo, indícios, traços que podem fazê-las extensivas a crianças e adolescentes de outros segmentos sociais. Em consonância com tais representações, têm sido desenvolvidas práticas de assistência, quer no espaço governamental, quer no espaço da sociedade civil.

A rigor, coube à sociedade civil, principalmente às entidades religiosas e, especialmente, à Igreja Católica, a assistência à criança e ao adolescente, no Brasil, até as primeiras décadas do século XX.

Além de algumas iniciativas isoladas realizadas já no século XX, é somente no período pós-30 que o Estado institucionaliza a assistência à infância e à adolescência no País, com a criação, nos anos 30 e 40, de entidades de atendimento a esses segmentos sociais, entre os quais se destacam o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) e o Departamento Nacional da Criança. Assim, a partir de então, entidades da sociedade civil e do espaço governamental passam, simultaneamente, a prestar assistência à criança e ao adolescente.

As práticas correspondentes à assistência, tal como as compreendo, e que tomam como base a concepção da criança e do

⁴ Para o aprofundamento da temática da matriz cultural brasileira, consultar: SOUZA, Jessé. Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira. *Tempo Social*, Vol. 2(1), 2.000(maio), 69-100.

adolescente como objetos, assumem características peculiares, em consonância com as especificidades das representações sociais, mantendo-se, entre práticas e representações, estreita relação.

Assim, à representação social da criança e do adolescente como objetos de proteção social correspondem práticas de assistência voltadas para a preservação de sua vida, de sua sobrevivência, e são executadas através de programas de saúde, alimentação e nutrição. Fundam-se tais práticas, em geral, nos valores da doutrina cristã, da benemerência, da caridade e do amor ao próximo. As práticas de proteção social voltam-se, particularmente, para as crianças denominadas “carentes” pequenas, isto é, para aquelas que se encontram em seus primeiros anos de vida.

A criança e o adolescente, concebidos como objetos de controle e disciplina, têm sido alvo de práticas que se voltam para a prevenção da delinqüência e para a integração social, de forma que contribuam, de maneira produtiva, para o desenvolvimento do País. Executadas através de programas de escolarização básica e de iniciação profissional, tais práticas procuram manter as crianças e os adolescentes em lugares sociais de subordinação, o que se dá através de seu aproveitamento em ocupações tais como empacotadores de supermercados e jornaleiros. São práticas que objetivam fundamentalmente prevenir para não delinqüir. Em outras palavras, crianças e adolescentes que podem se constituir ameaça à sociedade, à ordem estabelecida, devem ser submetidos a práticas de controle e de disciplina para que não se marginalizem e, sim, contribuam para o crescimento sócio-econômico do País.

Aos adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional — também denominados “menores” infratores — têm sido reservadas práticas de assistência, que se fundam na concepção de tais adolescentes como objetos de repressão social. Considerados como perigo para a sociedade e para a ordem estabelecida, aos referidos “menores” têm sido dirigidas práticas de internamento, de forma a isolá-los da vida social. As práticas de atendimento aos ditos “menores infratores” são da competência exclusiva do Estado. Assim, é no espaço governamental que se desenvolvem as práticas de confinamento, através das unidades de internação das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FIBEMs) e congêneres, nas quais são comuns rebeliões de internos,

denúncias de maus-tratos a eles infligidos, bem como superlotação, ausência de atividades de cunho educativo e re-socializante, supostos objetivos dessas instituições. A essa representação, relaciona-se intimamente a polêmica e constante discussão, no País, sobre o limite da idade da inimizabilidade penal.⁵

São, portanto, três representações sociais da criança e do adolescente como objetos — de proteção social; de controle e de disciplina; e de repressão social. Vejo-as em constantes atualizações, em consonância com determinados momentos sócio-históricos do País circulando simultaneamente na vida social brasileira. Por vezes, travando embates simbólicos entre si, temos assistido à predominância de alguma(s), ao considerarmos os processos sociais de cada contexto. Exemplo dessa predominância é o que se dá, em situações de grande flagelo — como uma estiagem ou uma enchente — em que representações e práticas concernentes à proteção social tendem a se fazer mais proeminentes, por determinado período e em determinada região do País ou de um Estado.

No meu entender, considerando a simultaneidade de sua circulação e a predominância de alguma(s), em momentos sócio-históricos determinados, são essas as três representações sociais mais recorrentes da criança e do adolescente, na vida social brasileira, até a década de 70.

A partir desse momento histórico, processos que foram se urdindo no tecido social brasileiro levaram ao surgimento e à consolidação de uma nova representação social da criança e do adolescente: a sua concepção como sujeitos de direitos.

⁵Atualmente fixada em 18 anos, o rebaixamento da idade da inimputabilidade penal é objeto de pelo menos 13 Projetos de Emenda Constitucional, atualmente em tramitação no Congresso Nacional, que buscam diminuir o limite para 16 ou mesmo para 14 anos (Jussara de Goiás, 1999). Ao mesmo tempo, há iniciativas de setores outros da sociedade civil, alguns articulados pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e outros, por iniciativa do Conselho Regional de Psicologia da 2ª. Região, que buscam a manutenção do atual limite, e o cumprimento das medidas sócio-educativas, previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, para o atendimento a adolescentes em conflito com a lei (O POVO, 07.10.2000, p. 14A).

De fato, no vigor da Ditadura Militar — que se instalara em 1964 — o país vivenciou, a partir da metade dos anos 70 e durante os primeiros anos da década de 80, o chamado período da re-democratização em que se deu a denominada rearticulação da sociedade civil. Como resultados concretos, assistimos à decretação da anistia política para os perseguidos pela ditadura; a reinstauração do pluripartidarismo; a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, coletivo encarregado de elaborar uma nova Carta Magna, em substituição à Constituição Federal, outorgada, em 1967, pelo Regime de Exceção; e o retorno às eleições diretas para a Presidência da República, cuja luta se encarna, principalmente na campanha *Diretas Já*.

Paralelamente, o Brasil vivia a efervescência da atuação dos movimentos sociais, com forte cunho propositivo e reivindicatório. É a experiência movimentalista, como denomina Ana Maria Doimo (1995: 20), que se iniciou no final nos anos 70 até a década de 80, e se voltava, principalmente, para a conquista de novos espaços de participação na vida política e pela melhoria da qualidade de vida da população, pelo direito a uma vida melhor, para usar uma expressão de Ruth Cardoso (1983: 216).

A luta que, então, se travou pela garantia de direitos incluía o seu reconhecimento legal, o que deveria se dar através do novo texto constitucional.

Tal período histórico brasileiro fez-se, portanto, particularmente favorável, à luta por direitos e a reivindicações voltadas para a consecução, pelo poder público, de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população.

Nesse cenário sócio-histórico, abordemos, agora, mais especificamente, o problema da criança e do adolescente, no âmbito da questão social brasileira, buscando compreender os elementos que favoreceram a emergência e a consolidação de uma nova representação social da criança e do adolescente.

De princípio lembremo-nos que é no decorrer da década de 70 que se deu o denominado *Milagre Brasileiro* ou *Década do Milagre Econômico*, processo que implicou no significativo crescimento de indicadores econômicos no País, em concomitância com a queda, o agravamento de indicadores sociais, resultando em maior deteriora-

ção das condições de vida da maioria da população brasileira. E as crianças e os adolescentes situam-se dentre os segmentos mais vulneráveis às adversidades sócio-econômicas, vulnerabilidade só comparável à dos integrantes da chamada *terceira idade*.

O sistema oficial de assistência à criança e ao adolescente tinha como objeto de atuação o denominado “menor” em situação irregular⁶ — carente, abandonado e infrator. Integram esse sistema, a partir de 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) — órgão central e responsável pela normatização e fiscalização da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM); e as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) e congêneres, a quem cabia a execução, nas respectivas Unidades da Federação, da PNBEM.

Sobre o sistema oficial de atendimento, críticas contundentes e constantes⁷ foram formuladas, por diferentes atores sociais, ocupantes de lugares sociais diferenciados: intelectuais, trabalhadores sociais, integrantes de Igrejas, parlamentares e militantes da questão da criança e do adolescente. São críticas sobre o trato público, sobre as ações desse sistema, sobre o padrão de atendimento, enfim, sobre a política e as

⁶ A denominação “menor em situação irregular” condensa, no meu entender, as representações sociais da criança e do adolescente que os tomam como objetos. Além de institucionalizada pelo sistema de assistência oficial, no Brasil, tal condensação está legitimada no conteúdo dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, ambos suportados pela Doutrina da Situação Irregular. A propósito, Mendez (1993: 15) aponta como missão dessa doutrina “legitimar a disponibilidade estatal absoluta de sujeitos vulneráveis que, precisamente por esta situação, são definidos em situação irregular. É na figura do Juiz de Menores que se personifica a disponibilidade estatal: a ele cabe tomar as decisões, no plano jurídico e administrativo, que dizem respeito aos “menores” ditos em situação irregular.

⁷ Além de minhas próprias vivências, observações e análises, fundamentei a síntese das críticas formuladas ao sistema oficial de assistência à infância e à adolescência no Brasil, em alguns estudos e avaliações, cuja leitura recomendo, e que são da autoria de Jaerson Bezerra (1992); Rejane Vasconcelos (1996); Sônia Kramer (1992); Ronan Tito (1989) e Benedito Rodrigues dos Santos (1993). As referências completas encontram-se na bibliografia.

práticas institucionais vigentes. Sumariamente demarco como pontos de convergências de avaliações e análises, feitas por esses atores sociais sobre o sistema oficial de assistência à infância e à adolescência no Brasil, nas décadas de 70 e 80: adoção de práticas de caráter assistencialista, fundadas na visão da criança e do adolescente como objetos — de proteção social, de controle e de disciplinamento, e de repressão social; defasagem quantitativa do atendimento, que longe estava de alcançar o universo da infância e da adolescência; segmentação do atendimento, posto que se voltava apenas para *menores* ditos em situação irregular, o que de pronto já excluía um contingente substancial do universo da infância e da adolescência atingido pelo risco social; práticas coercitivas, punitivas, efetuadas em regime de internamento, voltadas sobretudo para a manutenção da ordem social.

No início da década de 80, com base em dados do IBGE e do Ministério da Saúde, é a própria FUNABEM (1984: 336-358), órgão centralizador do sistema de assistência, que incrementou a divulgação de dados reveladores da gravidade da questão da criança e do adolescente no País. Para dar uma idéia desses dados, ressalto a ênfase que o documento da FUNABEM (1984: 336; 355-7) imprime ao elevado número de menores de 19 anos⁸ em situação de carência no País, referindo-se a um montante de 32.100.565, que corresponderia a 55% da população brasileira de 0 a 19 anos, estimada para 1981.⁹ De forma mais simples, os dados significavam que, de cada dois brasileiros menores de 19 anos, pelo menos um encontrava-se em situação de carência.

A repercussão dos dados sobre as condições de penúria em que vivia a maioria da população de crianças e adolescentes no país — que teve maior amplitude no exterior — resultou no desencadeamento de uma ação que veio a ter grande relevância na história da defesa dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Trata-se da implanta-

⁸ O Censo Demográfico do IBGE (1980) trata de grupos populacionais de até 19 anos de idade, e não de até 18, limite para a menoridade no Brasil.

⁹ O indicador de carência considerado foi o rendimento mensal inferior a 02 (dois) salários mínimos do chefe das famílias a que pertenciam os menores de 19 anos, ou a condição declarada de “sem rendimentos” no Censo Demográfico de 1980. O total dessas famílias foi estimado em 49,8%.

ção, em 1983, do Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua (PAAMR), desenvolvido conjuntamente pelo UNICEF, FUNABEM e Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social (SAS/MPAS), cujo objetivo era localizar experiências alternativas, no País, de atendimento a crianças e adolescentes. Com os encontros promovidos pelo PAAMR, e entre integrantes dessas diversas experiências, iniciava-se um processo de articulação entre inúmeras entidades que desenvolviam práticas de atendimento a crianças e adolescentes, particularmente com meninos e meninas de rua, e predominantemente no espaço da sociedade civil, através de organizações não-governamentais (ONGs), vinculadas ou não à Igreja Católica. É também, no mesmo período histórico que se iniciam as atividades de Pastoral do Menor (1978) e da Pastoral da Criança (1983), ambas vinculadas à Igreja Católica e especificamente destinadas ao atendimento de crianças e adolescentes.

No processo de troca de experiências e informações, entre entidades que desenvolviam práticas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente, iniciado através do PAAMR, gesta-se e consolida-se a idéia de uma rede de articulação autônoma, que se dê fora do espaço governamental, como é o caso do PAAMR. Assim, em 1985, dá-se a criação do Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

O início do seu funcionamento contou com recursos do UNICEF e com o apoio material, e mesmo com a participação direta, de integrantes do PAAMR — advindos, portanto, da FUNABEM, do UNICEF e da SAS/MPAS. Significa, portanto, que se consolidava uma nova rede de articulação, de mobilização, no espaço da sociedade civil, mas que também contava com recursos e com atores sociais provenientes de entidades do espaço governamental.

O PAAMR e o MNMMR mantiveram, por algum tempo,¹⁰ movimentos simultâneos de articulação: o PAAMR, localizado no espaço governamental; o MNMMR, no espaço da sociedade civil. Além de ambos constituírem-se redes de articulação de grupos,

¹⁰ Criado em 1985, o MNMMR continua em atuação até hoje. O PAAMR, com atividades iniciadas em 1983, manteve-se em atividade até 1987. Por dois anos, portanto, as duas entidades atuaram simultaneamente.

entidades e pessoas que desenvolviam práticas alternativas com crianças e adolescentes, há uma interseção entre seus integrantes. Ademais, o MNMMR surgiu dentro do PAAMR. Foram, portanto, práticas que se entrelaçaram e se confrontaram, quando as diferenças se faziam evidentes entre as duas redes.

De acordo com o MNMMR (1994: 13), as práticas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente norteavam-se por dois princípios e passaram a influir em toda a política para a infância a partir de então: “considerar a criança e o adolescente como sujeitos da história; desenvolver o trabalho educativo no contexto social em que eles estão inseridos”. Por certo, são princípios que se diferenciam essencialmente daqueles que fundam as práticas de assistência, posto que essas últimas se apoiam na concepção da criança e do adolescente como objetos, e têm na institucionalização uma característica básica.

Ao referir-se a práticas com as características dessas experiências, Benedito Rodrigues dos Santos (1996: 188; 226-7) as considera como uma alternativa às práticas de atendimento à infância pobre no Brasil, reconhecendo nas novas experiências a concepção das crianças como sujeitos da história e os princípios da educação integral. Dessa forma, crianças e adolescentes passam da condição de objeto de intervenção à de sujeito. Em outras palavras, essas novas experiências, ao invés de adotarem o enfoque da caridade e da filantropia, permitem que o trato da criança e do adolescente possa ser encarado como uma ação política e pedagógica.

Tal enfoque evidencia, portanto, a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, fundando práticas de afirmação de defesa, confrontando, então, com as práticas de assistência, sustentadas pela concepção da criança e do adolescente como objeto — de proteção social; de controle e de disciplina; e de repressão.

Assim, no início dos anos 80, no trato público da criança e do adolescente, identificamos uma luta simbólica entre princípios fundantes de experiências, entre conteúdos de núcleos centrais¹¹ de representações sociais, entre orientações de práticas concernentes à criança e ao adolescente. Tal luta contrapõe, simbolicamente, institu-

¹¹ Reconheço no respeito à criança e ao adolescente um dos elementos centrais da sua representação social como sujeitos de direitos. Paulo

cionalização e confinamento vs. atendimento em meio aberto e no local de origem da criança e do adolescente; medidas repressivas e coercitivas vs. o diálogo e a participação da criança e do adolescente nas decisões que envolvem o seu atendimento e a busca de soluções para seus próprios problemas; decisões centralizadas em órgãos normativos vs. participação da comunidade na gestão dos projetos de atendimento.

Em verdade, são elementos diferenciadores na construção de uma nova representação social da criança e do adolescente, que vinha se configurando no Brasil do final dos anos 70 e início da década de 80, qual seja, a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

Além disso, os princípios fundantes da representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e das práticas de afirmação de direitos estão igualmente contemplados na Doutrina de Proteção Integral, sustentáculo jurídico para essa representação.¹²

Articulações em busca do reconhecimento legal

Disse, anteriormente, que o reconhecimento legal dos direitos fazia-se objetivo da rede movimentalista que se deu no Brasil, a partir da segunda metade da década de 70 e no decorrer da década de 80,

Afonso de Paula (1990: 15) traz pistas para a compreensão da relação entre esse valor e essa representação social, ao afirmar que o respeito significa, de forma geral, tratar a criança e o adolescente “com a consideração e a importância exigidas pela condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e decorrentes da própria condição humana”.

¹² Também conhecida como Doutrina das Nações Unidas, a Doutrina da Proteção Integral está sistematizada na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 1989, as discussões para a sua formulação transcorreram por uma década, desencadeadas que foram a partir de 1979, Ano Internacional da Criança, com o objetivo de atualizar a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. São princípios fundamentais da Doutrina da Proteção Integral a consideração da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, e o seu reconhecimento como pessoas em condição especial de desenvolvimento, sendo portadores, de consequência, de direitos peculiares a essa condição (ONU, 1989).

apresentando-se como oportunidade concreta o processo de formulação, pela Assembléia Nacional Constituinte (ANC) 87-88, de novo texto constitucional. Em verdade, resultou desse processo a Constituição Federal de 1988, promulgada em outubro de 1988 e denominada pelo Presidente da ANC, Deputado Ulysses Guimarães, como *Constituição Cidadã*.

Paralelamente, em relação à questão da criança e do adolescente, durante o período histórico ora em enfoque — décadas de 70 e 80 —, vários processos ocorreram que implicaram, de forma mais ou menos direta, mudanças substanciais em seu enfoque no tecido social brasileiro: a rearticulação da sociedade civil com ações voltadas principalmente para a conquista de novos espaços de participação política e para a garantia de direitos sociais; o agravamento das condições sociais de (sobre) vida da maioria das crianças e dos adolescentes do país; maior visibilidade à questão da criança e do adolescente, através da divulgação de indicadores sócio-econômicos a eles referentes, e de críticas constantes e contundentes ao sistema oficial de assistência a esses segmentos sociais; o surgimento e a consolidação de práticas alternativas voltadas para o atendimento da criança e do adolescente, concretizadas predominantemente no espaço da sociedade civil e que se opunham, por princípio, às práticas de assistência; processo de articulação dessas entidades, inicialmente no espaço governamental e, posteriormente, em redes situadas no espaço da sociedade civil.

São esses processos, urdidos no tecido social brasileiro, nas décadas de 70 e 80, que favoreceram o surgimento e a consolidação de uma nova representação da criança e do adolescente, que os concebe como sujeitos de direitos, que, em relação mútua, firmou e afirmou, foi firmada e afirmada pelas práticas de afirmação de direitos.

A representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos tem no I Encontro Nacional Meninos e Meninas de Rua, no meu entender, a encarnação mais contundente, de maior repercussão¹³ da disputa entre as representações sociais mais recorrentes, nas décadas de 70 e 80, da criança e do adolescente. As

¹³ Um dos organizadores do I Encontro Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMNR, 1988: 01) esclarece que o evento foi fruto de encontros

representações sociais que os concebem como objetos não mais tiveram circulação única: passaram a contar, a partir das práticas de afirmação de direitos, com uma outra, em disputa, gestada e defendida por um movimento com ramificações em todo o território nacional. Pastoral do Menor, FNDDC e MNMMR, cada um com uma estrutura peculiar, dão suporte à articulação entre entidades e ativistas, disputam espaço nas práticas incrementadas no espaço da sociedade civil e no espaço governamental.

O I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua,¹⁴ realizado em Brasília em maio de 1986, proporcionou uma outra forma de visibilidade à questão da criança e do adolescente no Brasil. Desta feita,

regionais e locais de meninos e meninas de rua, considerando-o um marco na sua história. De acordo com o organizador, o Encontro emocionou até jornalistas, pela “responsabilidade e seriedade com que [os meninos e meninas] tratavam os assuntos relacionados à vida”. Ressalta, finalmente, o pioneirismo do evento, em termos da condição de sujeitos de direitos assumida pelos meninos e meninas de rua: *Os meninos, pela primeira vez, marcaram presença na conquista de sua cidadania: o Brasil todo despertou para a importância de ouvir os meninos e meninas, porque eles têm muito a dizer; descobriu que eles existem e que querem ocupar um espaço digno na sociedade. E os meninos também descobriram que não estavam sozinhos e que deveriam fortalecer a união e organização para que sua voz não ficasse isolada.* De um lugar social bem diverso do organizador do Encontro, um parlamentar federal cearense, que veio a ser Constituinte da ANC 87-88, assim avaliou, em entrevista que me concedeu, a presença de meninos e meninas de rua, no Congresso Nacional, por ocasião do Encontro: *A criança não levava o discurso para fazer, mas levava, vamos dizer, o retrato da sua vida, para todos nós memorizarmos o problema da criança que a gente vê no sinal, no semáforo, da criança que a gente vê nos lixões, catando restos de comida para alimentação, que é explorada nos trabalhos escravos. Porque às vezes a consciência fica embotada também, ou então são tantos os problemas...*

¹⁴ A idéia de realização de evento de proposta de meninos e meninas de rua de Belém, articulados pela República do Pequeno Vendedor, que sugeriram a realização do Encontro, em carta dirigida aos meninos e meninas de rua do Brasil. Assinada por comissão de garotos — com o nome de vários de seus grupos da cidade — o documento falava da difícil situação em que viviam em Belém e propunha o Encontro para que meninos e meninas de todo o Brasil conhecessem o que estava acontecendo nas outras cidades (MNMMR, 1988: 02; Movimento da República do Pequeno Vendedor, 1987: 01-05).

novos atores sociais entraram em cena: são cerca de 430 meninos e meninas de rua, de quase todas as Unidades da Federação, que, pela primeira vez na história social brasileira, reúnem-se para discutir tópicos relacionados à sua vida. Na ocasião, participantes do Encontro dirigem-se também ao Congresso Nacional apresentar aos Parlamentares — e possíveis Constituintes — reivindicações concernentes aos seus direitos. A mobilização e a articulação das entidades e militantes do movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente concretizam, através do Encontro, uma prática de afirmação de direitos inédita: crianças e adolescentes — representados por meninos e meninas de rua — falam por si mesmos e buscam o reconhecimento de direitos para o universo da infância e da adolescência brasileiras.

Assim, o movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente¹⁵ contou com solo fértil para lutar por seu reconhecimento legal, no decorrer do processo de formulação da nova Carta Magna pela ANC 87-88.

Para tanto, creio que é essencial destacar a rede de mobilização e articulação que neste sentido se processou no País, na qual tiveram destaque o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Pastoral do Menor e a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDDC).¹⁶ Contando com suas diferentes estruturas e capilaridades, as três entidades, articuladas, conseguiram mobilizar segmentos vários da sociedade em torno da defesa dos direitos da criança e do adolescente.

¹⁵ São os seguintes os atores sociais do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente, reconhecidos por Gohn (1997: 123), que os identifica em diferentes categorias sociais, espectro amplo e plural, com indivíduos basicamente pertencentes às camadas médias de população: agentes que trabalham diretamente com crianças e adolescentes, em instituições públicas e particulares; integrantes de ONGs, sindicatos, movimentos populares, partidos políticos e Igrejas; técnicos de instituições e entidades governamentais; advogados e membros do Ministério Público; jornalistas; e técnicos e assessores de entidades, organismos oficiais e ONGs internacionais.

¹⁶ A FNDDC foi criada em 1985, e era integrada, sobretudo, por setores municipalistas de prefeituras consideradas progressistas. Em “Carta à Nação Brasileira” (Costa *et al*, 1989: 26-28) — documento encaminhado

Para a consecução do reconhecimento legal dos direitos da criança e do adolescente, o movimento em sua defesa contou, ainda, com o consenso, entre os atores sociais e as entidades que se mobilizavam e se articulavam para tal fim, a respeito da representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, base fundante para as reivindicações formuladas e encaminhadas à ANC 87-88, em forma de Emendas Populares.

Instrumento instituído pela ANC 87-88, que viabilizava a participação popular, no processo de elaboração do novo texto constitucional, as Emendas Populares foram utilizadas pelo movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente, que, ademais, acompanhou toda a sua tramitação durante o funcionamento da ANC 87-88, além de se fazer presente, através de representantes, em espaços abertos nessa Assembléia à participação da sociedade civil.

A presença, na ANC 87-88, de integrantes do movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente, se fez, principalmente, através da emergência de nova instância de articulação e de mobilização: o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fórum DCA.¹⁷ Criado em 1988, o Fórum DCA (1993: 7) reconhece duas motivações para a sua implantação, a partir da congregação de ONGs: “alteração do panorama legal, no que tange à questão da criança e do adolescente; necessidade de uma articulação a nível nacional de entidades atuantes na área da defesa e promoção dos direitos da infância e da juventude”. Instância, por excelência, de articulação, o Fórum DCA contou, desde o início de sua atuação,

aos futuros Constituintes, após sua aprovação por unanimidade no IV Congresso da FNDDC, com o tema “O Menor na Realidade Nacional”, realizado em Brasília, em 1986 — a FNDDC assim caracteriza seus integrantes: cidadãos brasileiros, provenientes dos mais diversos setores sociais, categorias profissionais e convicções filosóficas, políticas e religiosas.

¹⁷ Compuseram o Fórum DCA, quando de sua criação, dentre outras entidades: Pastoral do Menor, FNDCC, MNMMR e Associação dos Ex-Alunos da FUNABEM (ASSEAF) (Gohn, 1997: 120). De acordo com o Fórum DCA (1993), a organização congregava e/ou articulava, em 1993, 34 entidades.

com a participação das três entidades que reconheço como centrais no movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente: Pastoral do Menor, MNMMR e a FNDDC.

Penso que, ao se congregarem em uma só instância — o Fórum DCA — que contava, ademais, com outras ONGs, as três entidades — Pastoral do Menor, MNMMR e FNDDC — ganharam força e legitimaram-se ainda mais como um instrumento articulado de afirmação de direitos da criança e do adolescente. Nessa condição, o Fórum DCA apresenta como suas principais estratégias: “as alterações e reformas no plano legal relativo à infância e à adolescência; e o reordenamento institucional dos organismos públicos com atuação neste campo” (Fórum DCA, 1988: 2, *apud* Heringer, 1992: 58).

Eis uma autodefinição do Fórum DCA (1993: 5; Gohn, 1997: 125): “uma articulação nacional de entidades não-governamentais de luta pelos direitos da criança e do adolescente, acima de distinções religiosas, raciais, ideológicas ou partidárias, aberta à cooperação com entidades governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais, para a consecução de seus objetivos” (grifo no original).

O Fórum DCA, como rede de articulação do movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente, é detentor de duas características que se me apresentam como peculiares e diferenciadoras no âmbito das práticas de afirmação de direitos: seus integrantes são todos advindos da sociedade civil, e constituem-se em entidades, ou seja, não há lugar social, no Fórum DCA para pessoas físicas. Essa diferenciação, parece-me, fortalece a legitimidade dessa rede de articulação, posto que permite pensar em uma maior autonomia de atuação, em relação ao Estado, para o qual o Fórum declara-se aberto à cooperação, mas não para ter suas entidades do espaço governamental como integrantes. Ademais, ao ser integrado somente por entidades — e não por sujeitos sociais — o Fórum contribui para o fortalecimento da organização da sociedade civil através de suas entidades representativas,¹⁸ quais sejam, as entidades não governamentais de luta pelos direitos da criança e do adolescente.

¹⁸ Núcleos de extensão e/ou pesquisa, vinculados a Universidades Públicas, têm sido aceitos como integrantes do Fórum DCA, que reconhece na atuação dos referidos núcleos similaridade com as práticas de afirmação

Em verdade, reconheço no Fórum DCA, gestado e com atuação no espaço da sociedade civil, indício da magnitude que o movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente assumiu, no período que precedeu o funcionamento da ANC 87-88. Reputo-o, igualmente, como um forte instrumento de sustentação da concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, no trato público, à época. Neste sentido, ocupou espaço de destaque no processo de funcionamento da ANC 87-88, na apresentação, acompanhamento e defesa de propostas, encaminhadas a esse coletivo, na forma da Emenda Popular *Criança Prioridade Nacional*, com conteúdo forjado na representação social da criança e do adolescente e nos princípios da Doutrina da Proteção Integral.

Como resultado, a Constituição Federal de 1988 (CF 88) traz, pela primeira vez, na história constitucional do País, capítulo específico sobre a criança e o adolescente; reserva para esses segmentos sociais *prioridade absoluta*, única oportunidade em que a expressão é utilizada em todo o texto constitucional; reconhece todos os direitos básicos para todas as crianças e os adolescentes, adotando, portanto, o princípio da universalidade, bem como a sua condição especial de pessoa em desenvolvimento. São esses dois princípios que resumem, no meu entender, o norte adotado no conteúdo da CF 88, quanto à concretização das ações do Estado, da sociedade e da família, para a garantia dos direitos e para a proteção da criança e do adolescente.

Diria que a CF 88¹⁹ consolidou e legitimou a representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. A partir de sua promulgação, e, posteriormente, da lei complementar que regula-

de direitos, em relação à criança e ao adolescente. O NUCEPEC, vinculado à UFC, é um desses Núcleos que integram o Fórum DCA.

¹⁹ O art. 227, em seu *caput* e nos parágrafos que o compõem, inegavelmente, a centralidade da atual Carta Magna sobre a garantia dos direitos e a proteção da criança e do adolescente. Contudo, para se ter uma visão mais completa do texto da CF 88, concernente a esses sujeitos sociais, recomendo também a análise do conjunto seguinte de artigos, parágrafos e incisos: art. 5º — inciso LXXVI; art. 7º — incisos XXV e XXXIII; art. 24 — inciso XV; art. 203 — incisos I e II; art. 208 — inciso IV, VII; art. 227, com todos os parágrafos e incisos; e art. 228.

menta o seu conteúdo concernente à criança e ao adolescente, a Lei Federal no. 8069/90 — mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — o País passa a contar com valiosos instrumentos, no plano jurídico, de reivindicação de políticas públicas em consonância com a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

Enfatizo que os instrumentos de reivindicação situam-se no plano jurídico, posto que o reconhecimento legal da criança e adolescente como sujeitos de direitos não implica a predominância dessa representação sobre outras, e, muito menos, no aniquilamento dessas últimas. Ao contrário. No meu entender, continuam a circular representações sociais outras da criança e do adolescente, que, ao invés de concebê-los como sujeitos de direitos, os tomam como objetos. De forma mais recorrente, como objetos de proteção social; de controle e de disciplinamento; de repressão social.

Além disso, dados sobre a situação da criança e do adolescente no Brasil permitem-nos, com facilidade, constatar — passados mais de doze anos de promulgação da CF 88, e de uma década, do ECA — o distanciamento entre o conteúdo da lei e a realidade em que (sobre)vivem esses sujeitos sociais.

Em verdade, a continuidade do embate entre essas representações faz-se, pois, inevitável. Além dos protestos promovidos por segmentos da sociedade civil diante do descumprimento dos preceitos legais, críticas têm sido constantemente dirigidas ao conteúdo da CF 88, no que concerne à criança e ao adolescente, e principalmente ao ECA. São essas críticas, sem dúvida, concretizações desses embates. Tais críticas, dirigidas à CF 88 e ao ECA,²⁰ podem ser compreendidas em dois grandes conjuntos: o primeiro, a partir da avaliação de ser o ECA uma “lei de Primeiro Mundo”, uma vez que assegura

²⁰ Rejane Vasconcelos (1996) elaborou estudo muito bem fundamentado sobre as críticas que vêm sendo formuladas ao ECA. Recomendo, portanto, a sua leitura, para o aprofundamento da temática (VASCONCELOS, R. B. Estatuto da Criança e do Adolescente: Culpado ou Inocente? Uma Análise do Processo de Desmonte da Lei 8069/90 — ECA. Fortaleza, UECE — Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Políticas Públicas, 1996 (Monografia)).

todos os direitos a todas as crianças e adolescentes, o que o torna inadequado, segundo essas avaliações, à realidade brasileira. O segundo conjunto, pela compreensão do ECA como uma "lei que protege marginais", resultante, principalmente, da interpretação que se faz desse diploma legal de não mais permitir a apreensão de adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional, bem como a proibição de maus tratos físicos contra o adolescente suspeito.

O embate entre as representações sociais da criança e do adolescente, portanto, continua. Difícil estabelecer a predominância que alguma(s) dela(s) assumirá (ão). Os processos sociais, os elementos da realidade, o desenrolar, enfim, da história social brasileira, por certo, far-se-á fundamental para essa compreensão.

Referências bibliográficas

- BEZERRA, J. L. Assistencialismo e Política. In: PEREIRA JÚNIOR, A.; BEZERRA, J. L. & HERINGER, R. (orgs.) *Os Impasses da Cidadania — Infância e Adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992, 36-49.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: CBIA, 1990.
- CARDOSO, R.C.L. Movimentos Sociais Urbanos: Um balanço crítico. In: SORJ, B. & ALMEIDA, M.H. T. de (orgs.) *Sociedade e Política no Brasil Pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983, 215-39.
- DOIMO, A. M. *A Vez e a Voz do Popular: Movimentos Sociais e Participação Política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ANPOCS, 1995.
- FNDDC. Carta à Nação Brasileira. In: Costa, A. C. G. da et al (orgs.) *Brasil Criança Urgente*. São Paulo: Columbus, 1989, 26-8.
- FÓRUM DCA. Princípios Norteadores do Funcionamento do Fórum DCA e Breve Histórico. *Revista Fórum DCA*, No. 1, 1993, 05-7.
- FUNABEM. *FUNABEM Ano 20*. Rio de Janeiro: FUNABEM, 1984.
- GOHN, M. da G. *Os SemTerra, ONGs e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOIÁS, J. de. *A Situação da Criança e do Adolescente no Congresso Nacional*. Brasília: INESC — Argumento 002, 1999.
- HERINGER, R. Movimentos de Defesa da Criança e do Adolescente no Brasil. In: PEREIRA JÚNIOR, A.; BEZERRA, J. L. & HERINGER, R.

- (orgs.) *Os Impasses da Cidadania — Infância e Adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992, 50-65.
- KRAMER, S. *A Política do Pré-Escolar no Brasil — A arte do disfarce*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- MENDEZ, E. G. Legislação de "Menores" na América Latina: Uma Doutrina em Situação Irregular. *Revista Fórum DCA*, No. 1, 1993, 14-19.
- MNMMR. *1º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua*. Goiânia: MNMMR, 1988.
- _____. *Trajatória de Luta em Defesa da Criança e do Adolescente*. São Paulo: MNMMR, 1994.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOVIMENTO DA REPÚBLICA DO PEQUENO VENDEDOR. *Jornal da República*. Ano II, no. 5, 1987 (abr).
- O POVO. Lançada Campanha contra Redução da Idade Penal. *O POVO*, 07.10.2000, 14A.
- ONU. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança — 1989*. Brasília, UNICEF/CBIA, s/d.
- OSTERNE, M. do S. F. A Miséria Urbana e as Políticas Sociais para a Infância e a Adolescência no Brasil. Fortaleza, II Encontro *O Vereador e a Criança*, 1993, 1-11.
- PAULA, P. A. G. de. A Criança e o Adolescente na Constituição Federal. *Cadernos FUNDAÇÃO — Infância, Adolescência, Pobreza*, Ano 10, no. 18, 1990(set), 07-24.
- PINHEIRO, A. de A. A. Histórias de Infância: A Representação Social da Cidadania à Voz da Criança. Fortaleza: UFC — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1995 (Projeto de Tese) (Mimeo).
- _____. Entre Debates e Pronunciamentos, Desenhos e Redações: Representações da Cidadania da Criança e do Adolescente. Fortaleza, UFC — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1999 (Texto apresentado para Exame de Qualificação, como requisito para a conclusão do Curso de Doutorado).
- _____. A criança e o adolescente no cenário da re-democratização: representações sociais em disputa. Fortaleza: U.F.C. — Programa de Pós-graduação em Sociologia: tese de doutorado, 2001.
- PINHEIRO, A. de A. A.; GUIMARÃES, T. de A. & NASCIMENTO, V. S. do. NUCEPEC: Uma História de Dez Anos de Atuação na Área da Infância e da Adolescência. In: NUCEPEC. *Infância e Adolescência em Discussão*. Fortaleza: UFC & CBIA, 9-29.
- SANTOS, B. R. dos. Breve Olhar sobre as Políticas para a Infância. *Revista Fórum DCA*, no. 1, 10-13.

- _____. A Emergência da Concepção Moderna de Infância e Adolescência — Mapeamento, Documentação e Reflexão sobre as Principais Teorias. São Paulo, PUC/SP, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- SOUZA, J. Gilberto Freyre e a Singularidade Cultural Brasileira. *Tempo Social*, Vol. 12 (1), 2000 (mai), 69-100.
- THERRIEN, A. T. S. *Trabalho Docente: Uma Incursão ao Imaginário Social Brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998.
- TITO, R. A Justificativa do Estatuto. In: Costa, A. C. G. da et al (orgs.) *Brasil Criança Urgente*. São Paulo: Columbus, 1989, 16-22.
- VASCONCELOS, R. B. Estatuto da Criança e do Adolescente: Culpado ou Inocente? Uma Análise do Processo de Desmonte da Lei 8069/90 — ECA. Fortaleza, UECE — Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Políticas Públicas, 1996 (Monografia).

Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas¹

Leena Alanen

Introdução

O projeto emergente de construir uma sociologia da infância pode ser visto como tendo-se iniciado mais ou menos nos anos 1980, e concomitantemente em diversos países. Apareceu inicialmente sob a forma de algumas vozes isoladas chamando atenção para as maneiras pelas quais as crianças eram apresentadas/representadas no saber teórico e empírico da disciplina: de modo quase inexistente, e, na melhor das hipóteses, marginalmente, e quando se tratava do assunto, isso era feito apenas como uma “reflexão secundária e como apoio para a construção principal” (Jenks, 1982) e de qualquer modo não era levado a sério e “estudado por um direito intrínseco” (Hardman, já em 1973). O mundo que os sociólogos estudavam aparentemente era habitado apenas por adultos.

¹ Título do original inglês: *Women's studies/Childhood studies: parallels, links and perspectives*, publicado originalmente em Mason, Jan & Wilkinson (orgs) *Taking Children Seriously. Proceedings of a National Workshop*, 12-13 Julho 1999, University of Western Sydney Macarthur (pp. 145-170), Childhood and Youth Policy Research Unit, Univ. of Western Sydney. Tradução autorizada pela Autora. (N. do T.)

Tradução: Pedro Henrique Bernardes Rondon.

À medida que foram sendo levadas à frente, essas mensagens transformaram-se em reflexão autocrítica, levando inicialmente a um exame mais minucioso das *práticas de pesquisa* dos sociólogos, para se descobrir como de fato se produzia a “invisibilização” das crianças.

É claro que a prática mais evidente é simplesmente a *exclusão* explícita das crianças como objeto de estudo empírico, mesmo quando a questão era um ou outro aspecto das vidas das crianças. A *pseudo-inclusão* era outra prática comum: aqui as crianças são — ou ao menos parecem ser — preocupação genuína, mas no final desaparecem da vista, sendo tratadas como “variáveis dependentes” de, ou apêndices de alguma categoria de adultos (tais como os pais), ou pela focalização daqueles que “têm” crianças, cuidam de crianças ou trabalham com elas, ou de algum modo participam da organização das condições da vida diária das crianças. A *pseudo-inclusão* é o caso também quando o foco é colocado nos regimes institucionais (família, escola, profissões que trabalham com crianças) sob os quais, ou dentro dos quais, as crianças são incluídas, em vez de se focar as crianças que vivem e atuam dentro desses regimes.

Com base nesse exame crítico, havia razões para evocar as *práticas conceituais* da sociologia como responsáveis por esses erros. A noção dada como particularmente responsável por estes foi a “socialização” — talvez naturalmente pela simples razão de que a “socialização” por muito tempo tem sido fundamental para as compreensões sociológicas daquilo que as crianças e a infância são, desde os textos clássicos da disciplina até os mais recentes tratados: aqui as crianças eram, e continuam sendo, descritas como não-sociais, ainda-não-sociais, em processo de tornar-se sociais, portanto fora do território da sociologia (ver Ambert, 1986). A perspectiva sobre as crianças proporcionada pela “socialização” agora era vista como sendo inerentemente adultocêntrica, ou “*adultista*”, porque as crianças só apareciam do ponto de vista dos adultos e de seus interesses específicos; e em segundo lugar era também uma perspectiva de “olhar para diante”, ou antecipatória, sobre o interesse dos adultos naquilo que as crianças viriam a ser, e não naquilo que elas eram presentemente: em processo de se tornarem sociais e não seres

sociais.² Em suma, a sociologia era de uma série de maneiras e por diversas razões, maciçamente adultocêntrica — adultista — e portanto parcial e mesmo preconceituosa (por exemplo, Goode, 1986; Waksler, 1986).

O projeto agora é trazer as *crianças e seus pontos de vista* para dentro da sociologia.

O afastamento do ponto de vista adultista e da perspectiva voltada para o futuro sugeriu que as novas abordagens agora precisavam ser “centradas na criança”: focalizariam diretamente as crianças, como *sujeitos* falantes, atuantes e que vivem experiências, com seus próprios pontos de vista sobre o mundo no qual vivem — conosco.

Este estágio inicial dos Estudos sobre a Infância tem muitas semelhanças com o início dos Estudos Feministas: cerca de 15-20 anos antes outra onda de crítica e a subsequente focalização corretiva da pesquisa surgira na ciência social (como na ciência em geral); então as feministas observaram a notável e correspondente ausência das mulheres e das questões das mulheres, igualmente nas matérias teóricas e empíricas da ciência, apesar das crenças e pretensões predominantes de verdade e objetividade científicas — o que, é claro, era uma incoerência evidente. Tendo trazido isso à apercepção geral e reclamando que fosse corrigido, as feministas propuseram “a questão da mulher para a ciência” (Harding, 1986; 1991).

²Ver por exemplo Speier (1976), Thorne (1987); Qvortrup (1990), Waksler (1991); para uma discussão desta crítica e uma análise do discurso da socialização, também Alanen (1988: 56-63; 1992: 11-20; 80-90). Diferentes tradições sociológicas e escolas de pensamento têm suas próprias noções aperfeiçoadas de “socialização”; este não é um construto homogêneo e, portanto, essa crítica pode não se aplicar a todos os casos. Também a “socialização” tem seus usos, como quando o interesse é sobre o que os adultos fazem quando seu objetivo é preparar as crianças para a vida nos mundos sociais dos quais os adultos fazem parte, mas esta é uma noção limitadora se o objetivo é esclarecer o que as próprias crianças fazem quando estão sendo socializadas, e ignora completamente os demais processos e atividades nos quais as crianças também estão envolvidos. Os textos sobre a socialização das crianças, portanto, deveriam ser lidos como “retratos dos pontos de vista dos adultos quando estão admitindo que outros pontos de vista são possíveis” (Waksler, 1991).

Como questão pública, a “questão da mulher” não era nova: já tinha uma história. Mas foi só nos anos 1970 que a questão foi trazida para dentro das instituições acadêmicas, pela força da segunda onda do movimento das mulheres, com uma nova consciência social e uma nova análise política da opressão das mulheres como sexo. Com esta análise em mente logo ficou evidente que a igualdade não prevalecia nem no mundo acadêmico, em suas instituições e no saber produzido nestas. O *sexismo* — o tratamento desigual das pessoas em função de seu sexo — existia mesmo aí. A proposição da “questão da mulher na ciência” marcou a identificação política e a oposição a essa situação, e a resposta prática foi o surgimento de um saber de Estudos Feministas, visando a reconstrução tanto da instituição como do conhecimento.

As críticas ao antigo saber e as tentativas de reconstrução apareceram ainda anteriormente na história das ciências sociais³ e desde o surgimento dos Estudos Feministas a tradição crítica apenas continuou. Depois das feministas, outros movimentos sociais tais como as pessoas de cor, as minorias sexuais, as minorias étnicas, os povos pós-coloniais e nativos e outros, cada qual por sua vez criticou a ciência por lacunas em seu saber e por compreensões distorcidas de “raça”, etnia, sexualidade, pós-colonialidade, etc. (por exemplo, Krüger, 1987; Albrow, 1990; Nicholson, 1990). Como no caso do desafio feminista, essas críticas foram seguidas por novos campos da investigação crítica: são evidência disso os Estudos dos Negros, os Estudos de Gays e Lésbicas, os Estudos Raciais e Étnicos, os Estudos Pós-coloniais, os Estudos Nativos — todos com o objetivo de intervir no saber existente sobre os interesses de sua própria clientela em particular.

Para situar agora também a crítica do *adultismo em ciência* dentro dessas intervenções críticas tradicionais, significa argumentar que as crianças também constituem uma categoria social que tem

³ Por exemplo, Karl Marx, um dos “pais fundadores” da sociologia, era crítico veemente da suposta objetividade e imparcialidade da teoria da ciência social de seu tempo. Criticando-a por seu fracasso quanto a incluir as relações sociais essenciais (classe) do capitalismo em suas abordagens analíticas ele discutiu a “questão de classe” na teoria sociológica (Harvey, 1990). Desde Marx a “questão de classe” também ficou sendo uma das questões centrais da teoria sociológica.

sido “injustiçada”, com conseqüências similares de deixá-las ausentes e de distorcer seu lugar social e suas contribuições. Significa também que para os novos Estudos das Crianças há paralelos e mesmo modelos que sugerem possíveis caminhos a percorrer, e instrumentos conceituais a experimentar no desenvolvimento de uma sociologia que desta vez vai levar a sério as crianças.

Na vida social cotidiana as mulheres e as crianças estão socialmente ligadas de diversas maneiras, e compartilham uma quantidade de características sociais (ver por exemplo Alanen, 1992; 1994; e Oakley, 1994). Esta aliança de mulheres e crianças já sugere possibilidades para a utilização do que os estudos feministas conseguiram como recurso para o desenvolvimento do novo campo de Estudos das Crianças. Um exame mais minucioso dos estágios através dos quais os Estudos Feministas passaram revela que há ainda mais a ganhar, se os Estudos Feministas e os Estudos das Crianças forem lidos paralelamente, e se se procurarem aí ligações e perspectivas para o desenvolvimento destes. Para mim o conceito de *gênero* é um poderoso recurso a ser tomado por empréstimo aos Estudos Feministas e utilizado para os Estudos das Crianças. As crianças também têm gêneros, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois gênero é essencialmente um conceito de *relação* — mas infância também o é. Num sentido sociológico, “crianças” e “adultos” são nomes dados a duas categorias sociais que estão posicionadas entre si dentro de uma relação de gerações. Assim, aqui o aperfeiçoamento da lógica da relação de gênero, conforme está desenvolvida dentro dos Estudos Feministas, proporciona inspiração também para se repensar as crianças em termos de relacionamento.

A parte principal do artigo que se segue consiste de uma análise bastante concisa do desenvolvimento dos estudos feministas. Eu organizo este desenvolvimento em estágios e então leio as realizações de cada estágio em relação com os Estudos da Infância. Com base nisso, é possível reconhecer também para os Estudos da Infância três estágios sucessivos que passam de um ao outro:

1. O estágio de crítica e pesquisa centrada na criança,
2. O estágio de desenvolvimento de conceitos sobre as gerações, específicos para uma sociologia da infância, e

3. O estágio da reconstrução teórica por meio do desenvolvimento de um ponto de vista das crianças.

O artigo termina com a sugestão de que a construção de um “ponto de vista das crianças” abre questões de *poder* entre as gerações a serem consideradas não apenas por pesquisadores no contexto de suas pesquisas, mas também nas políticas práticas cotidianas da infância, onde podem proporcionar um instrumento mais abrangente e mais efetivo do que o respeito pelas “perspectivas próprias das crianças”.

Estudos Feministas / Estudos das Crianças: inícios e desenvolvimentos paralelos

Há então uma correspondência clara entre os Estudos Feministas e os Estudos das Crianças já no estágio inicial de cada um deles. Assim como o feminismo entrou no campo da ciência com a crítica de que reinava uma “política sexual” em suas instituições, tendo como consequência um machocentrismo sistemático em seu saber, os sociólogos da infância apresentaram uma crítica equivalente do adultismo no saber da ciência social. Nos dois casos a crítica exigia uma ciência “melhor”.

No caso dos Estudos Feministas, a nova perspectiva iniciou-se com a dupla tarefa de (1) preencher as lacunas observadas no saber existente, e (2) revisar este saber em busca de seus preconceitos e de suas distorções. Também era necessário estudar questões inteiramente novas, refletindo um leque de interesses das mulheres, negligenciados por muito tempo, tais como o trabalho doméstico, o parto, a maternagem, o incesto, o aborto, o estupro, a agressão conjugal, a homossexualidade, o assédio sexual, a pornografia e a igualdade de direitos. Uma quantidade de assuntos da corrente principal, tais como trabalho (remunerado), poder, participação política, modernização ou estrutura de classe, também precisavam ser reexaminados porque faltava neles participação das mulheres; por sua vez, esse reexame levou a reinterpretar, especialmente ali onde novos achados empíricos não se ajustavam às molduras e às teorias analíticas existentes.

A observação de que as *crianças*, se não estivessem ausentes da ciência social, ocupavam aí apenas um lugar marginal, constituiu um

ponto de partida semelhante para a organização dos Estudos das Crianças. A crítica do preconceito e da parcialidade adultistas, e a afirmação de que a infância é um fenômeno social que merece ser estudado por si mesmo, corresponde ao desafio feminista, assim como o recente ressurgimento da nova pesquisa com seu foco diretamente nas crianças. É possível ver aqui repetida a lógica do primeiro estágio do feminismo acadêmico — as mulheres foram acrescentadas à ciência: agora as crianças também foram “acrescentadas” aos relatos existentes da vida social, onde anteriormente apenas os adultos eram identificados como atores.

Da crítica à pesquisa centrada na criança

Dentro da ciência social, os primeiros que levaram a sério as crianças — como “pessoas por seu próprio direito” e sociologicamente iguais aos adultos — freqüentemente compartilhavam antecedentes em etnografia, em interacionismo simbólico ou em análise fenomenológica (por exemplo, Prout & James, 1990; Mayall, 1996). O envolvimento dos atores na construção de suas próprias vidas é fundamental para essas abordagens. Portanto, o estudo do trabalho, das culturas e dos relacionamentos sociais das crianças sempre foi “natural” entre eles, assim como também foi natural a prática de suspender (na medida do possível) as perspectivas dos próprios pesquisadores. Partindo da crítica, então, abriu-se um espaço para pesquisas que se iniciam com a suposição de que as crianças estão ativamente presentes na vida social, e seguem então para estudar suas vidas cotidianas, seus relacionamentos, suas vivências, suas identidades, seu saber e sua cultura. Muitos assuntos novos tornaram-se pesquisáveis, e novas interpretações sobre as crianças e suas vidas foram acrescentadas ao saber existente.

A mudança nas abordagens e nos conteúdos do estudo das crianças foi notável o bastante para merecer o nome de um paradigma inteiramente novo. Desde que foi introduzido o novo paradigma, como no livro editado por Allison James e Alan Prout (em 1990), alguns de seus “preceitos” eram tão coerentes que lhe deram o nome de “paradigma da competência” (Hutchby & Moran-Ellis, 1998b).

Esta é a metodologia da pesquisa centrada nas crianças, que busca (Hutchby & Moran-Ellis, 1998a, p. 8):

- Levar a sério as crianças como agentes sociais por si mesmas,
- Estudar como as construções sociais da infância não apenas estruturam suas vidas, mas também são estruturadas pelas atividades das próprias crianças, e
- Explicar as competências sociais que as crianças manifestam no curso de suas vidas cotidianas como crianças, com outras crianças e com adultos, em grupos de pares e nas famílias, bem como nos múltiplos outros palcos de ação social.

Um aspecto importante, que aparece recorrentemente nessa pesquisa centrada na criança e é fortalecido através dela, é a tendência a negligenciar muitas *diferenças* presumidas entre crianças e adultos. As crianças, neste pesquisa e através dela, aparecem como “seres sociais comuns”, em contraste com sua diferença anteriormente presumida como “aqueles que vão tornar-se” sociais (Qvortrup, 1985; Waksler, 1991). Agora as crianças são vistas como movimentando-se e atuando exatamente no mesmo mundo em que as outras pessoas o fazem, e não somente dentro desses limitados mundos da brincadeira, do cuidado e da aprendizagem que têm sido especialmente “indicados” para elas. Sua qualidade de comuns é ainda mais manifesta no âmbito das capacidades que essa pesquisa demonstra como sendo delas: habilidades interpretativas, competências sociais e interacionais, saberes sofisticados e pensamento estratégico (por exemplo, Fine & Sandstrom, 1988; James, 1993; Hutchby & Moran Ellis, 1998b).

A evidência da qualidade de socialmente comuns das crianças ajuda a retirar a ênfase colocada nas *dessemelhanças* das crianças em comparação aos adultos, e destaca suas similaridades. Conseqüentemente, o estudo totalmente separado das crianças ou da infância, com conjuntos de métodos, conceitos e teorias também separados, começa a perder sua justificação e ficamos sem uma razão muito clara quanto a por que também o aparelho conceitual “normal” da disciplina deveria ser inadequado ou impraticável no caso das crianças. Isto sugere uma nova estratégia — a “extensão” — como sendo proveitosa para a expansão do campo de pesquisa da infância.

A sociologia do trabalho oferece um exemplo. Ao escolher examinar uma quantidade de atividades das crianças como *trabalho*

(em vez de considerá-las como aprendizagem, brincadeira ou desenvolvimento), a gama de significados que normalmente, ou convencionalmente, estão ligados às atividades em questão é também “estendida” até incluir mesmo outros significados, neste caso os significados sociais do trabalho. Estender a noção de trabalho faz ainda mais: supondo e aperfeiçoando atividades específicas como trabalho das crianças, novas questões surgem diante dos olhos e reclamam consideração, tais como a valorização social das atividades das crianças, os benefícios e lucros que resultam de seu trabalho, a distribuição desses benefícios, a posição relativa das crianças nas organizações atuais do trabalho, bem como as conseqüências do fato de posicioná-las por suas próprias experiências e por seu próprio saber.

É claro que uma prática de extensão está aberta a qualquer dos subcampos sociológicos: sociologia da família, sociologia do conhecimento, sociologia política, sociologia da transformação social... Qualquer moldura teórica disponível no subcampo em questão também pode ser experimentada, com a condição crucial de que as crianças sejam trazidas para o palco e focalizadas como *atores*.

Há ainda alguns exemplos dessas práticas conceituais na sociologia da infância. O fato de que os primeiros casos tenham sido na sociologia do trabalho de modo algum é acidental: pois se se escolhe significar atividades em especial como “trabalho”, automaticamente é atribuído aos sujeitos que realizam essas atividades um sentido de *agentes*. Ademais, trabalho é também imediatamente uma atividade *social*, realizada sob condições sociais especiais. Significar uma atividade expressamente como trabalho ajuda, talvez mais facilmente do que qualquer outra significação, a preservar a condição de agentes daqueles que fazem o trabalho — neste caso, as crianças — dentro do enquadramento da análise, e confina a pesquisa ao novo “paradigma da competência”.

Somos lembrados de que a extensão conceitual foi praticada freqüentemente também durante o primeiro estágio — o de “acrescentar” — dos Estudos Feministas, como por exemplo na passagem conceitual de “maternidade” como condição “natural”, dada, passiva, de ser mulher, para “maternagem” como atividade social, ou trabalho socialmente necessário, que é diferencialmente e desigual-

mente dividido entre mulheres e homens, e também econômica e culturalmente desvalorizado (Alanen, 1992, p. 30-31).

Por meio da extensão, aquilo que anteriormente aparecia mais como efeito do trabalho desempenhado por outros atores *sobre* as crianças ou *com* as crianças (tais como pais, professores, aqueles que cuidam ou agentes de socialização), agora surge à vista como trabalho das crianças sobre si mesmas, e mesmo sobre outros. É claro que isso de modo algum invalida ou desvaloriza o trabalho desses outros envolvidos; antes, os investimentos de trabalho nas atividades em questão aumentaram, como também o número de “trabalhadores” que interagem e produzem em cooperação um trabalho pactuado, incluídas as relações de uma organização de trabalho. Como membros de organizações de trabalho específicas, as crianças também se conectam à organização produtiva da sociedade de modo geral.

O objetivo metodológico da utilização da estratégia de extensão é supor que por mais diferentes que no final — ou “ontologicamente” — as crianças possam ser dos adultos — e esta é uma questão em aberto — uma sociologia da infância *não precisa aceitar qualquer diferença como ponto de partida* (Qvortrup, 1985, p. 135). Conseqüentemente o que quer que marque as crianças como diferentes nas nossas observações e compreensões cotidianas — e pode tratar-se de um status específico, como a sua vulnerabilidade, ou de um valor específico ligado à condição de infância — isso deve ser tomado como uma construção social!

Uma posição como esta demanda uma quantidade de questões tais como: o modo pelo qual as diferenças observadas são então (socialmente) geradas, por que processos (sociais), em que condições (sociais), com participação de quem, e assim por diante. O ponto a enfatizar é que independentemente de como a particularidade das crianças e da infância seja tomada numa sociedade em especial — sua diferença em relação aos adultos e à vida adulta, seus modos diferentes de ser e agir no mundo — esta particularidade (ou “diferença”) deve ser concebida, e analisada, como um *fenômeno plenamente social*, ou uma *construção social*. E, fazendo assim, vai ser preciso desenvolver novos conceitos geracionais.

Análítica das gerações

Um problema correspondente acerca da diferença foi enfrentado, e elaborado, pelas estudiosas feministas. Tanto na sociedade quanto na ciência o projeto da igualdade feminista baseava-se na idéia de que quaisquer diferenças socialmente importantes entre homens e mulheres — e especialmente aquelas ligadas às desigualdades sociais observadas — são sociais por sua natureza, portanto também estas poderiam ser mudadas.

Esta idéia fixou-se então na distinção agora bem conhecida entre *sexo* e *gênero*. Desde então a distinção serviu bem à análise feminista: essencialmente todas as categorias analíticas de feminismo acadêmico e suas contribuições à ciência brotaram do trabalho desenvolvido sobre essa distinção e, mais tarde, também sobre os problemas causados por essa mesma distinção.

Nos primeiros usos feitos do par *sexo/gênero*, “*sexo*” referia-se a quaisquer diferenças “naturais”, biológicas ou fisiológicas que pudesse haver entre fêmea e macho, enquanto as diferenciações entre mulher e homem na vida social eram reunidas sob o “*gênero*”. Assim, “*gênero*”, e não “*sexo*”, foi o instrumento e o alvo central da análise feminista.

Sexo também foi situado como algo mais fixo do que “*gênero*”; primeiro, por causa da sua ligação com uma “*natureza*” menos maleável e, segundo, por causa da evidência transcultural que mostrava a rica variabilidade da organização de *gênero* através das culturas. Então, *gênero* era uma construção *cultural* que era individualmente adotada por meio de processos entrelaçados de atribuição cultural e aprendizagem individual. *Gênero* também era dos dois o elemento que estava se modificando e podia ser modificado, e portanto era também o alvo da política feminista. Esta noção essencialmente *culturalista* foi o primeiro modo, e o modo transicional, na cadeia de elaborações feministas de *gênero*.

Na *pesquisa da infância* já há uma rica literatura histórica e transcultural para documentar uma variação semelhantemente ampla nos modelos, nas idéias e conceitos culturais e em outras definições da infância (por exemplo, Schnell, 1979; Jordanova, 1989; Hendrick, 1990; Cooter, 1992). Numa moldura culturalista,

essas definições da infância são interpretadas como construções histórica e socialmente ligadas de condições ou aspectos percebidos na progênie humana, atribuídos à criança “natural”.

A diferença corporal das crianças é um aspecto “natural” óbvio que pode funcionar como base dessas definições culturais da “criança”. Outras bases possíveis podem ter derivado de experiências que os adultos têm da diferença quando interagem com crianças humanas, em comparação com a interação com adultos. As definições culturais de infância poderiam então ser construídas em termos de dependência, de imaturidade, de maneiras de comunicar-se ou de vulnerabilidade percebida, das crianças. Seja como for, o culturalista suporia que os adultos, e não as crianças, é que são os construtores da cultura, e que as características e condições da progênie humana que são selecionadas para interpretação estão ligadas a formas sociais, históricas, de interação adulto-criança.

A evidência proveniente do mundo Minoritário (ocidental) está convergindo para mostrar como as construções contemporâneas “modernas” (isto é, ocidentais) acerca da infância evoluíram de uma idéia que estava fragmentada tanto pela geografia (urbana-rural) quanto pela classe social, depois foram domesticadas dentro da família de classe média e presas a um relacionamento compulsório entre Estado, família e serviços de bem-estar social, e finalmente universalizadas mais ou menos através de todas as classes sociais. Quando não apenas as próprias construções mas também os construtores são trazidos para o foco, a “infância paradigmática” contemporânea pode ser vista como estando centralmente ligada ao projeto maior da modernidade. Assim, as definições culturais da infância tiveram importante papel na definição de formas adequadas de interação adulto-criança, contribuindo para a profissionalização de professores, de pessoas que cuidam de crianças, de agentes de saúde pública e assistente sociais e outros especialistas da infância por um lado, e pela familiarização e escolarização das populações infantis, por outro lado. A construção cultural da infância desse modo efetuou a *normalização* e a *institucionalização* das situações e práticas sociais dentro das quais, nas sociedades “modernas”, as crianças são cuidadas, educadas, assistidas, instruídas, supervisionadas e controladas.

As compreensões feministas do gênero começaram a afastar-se do enquadramento culturalista quando evidências provenientes da pesquisa, particularmente em contextos transculturais (Moore, 1994) sugeriram que a variação cultural era grande e arbitrária demais para justificar a ligação de sexo e gênero embora cultural. Portanto, não era proveitoso compreender o gênero como seguindo-se ao sexo (biológico), como se se tratasse de seu efeito causal.

Esta compreensão, quando esquadrihada totalmente até seu limite lógico, sugeriu aos estudiosos feministas uma *descontinuidade* radical entre sexo e gênero e isto, por sua vez, abriu um espaço autônomo para se repensar o funcionamento do gênero na vida social. Uma vez mais, com a ajuda de alguma “extensão” conceitual, a idéia de que gênero tem uma historicidade e é uma construção social resultou em que o gênero poderia ser compreendido como uma formação social, *estrutural*, como a classe social, e semelhantemente poderia ser compreendido como funcionando de maneira relativamente autônoma em relação aos atos cotidianos e à consciência dos atores individuais, enquanto os estrutura (ver, por exemplo, Davis et al., 1991). Esta nova compreensão sugere que:

- Gênero, como *formação estrutural*, é uma estrutura de poder, ou talvez mesmo diversas estruturas (cf. Matthews, 1984; Connell, 1987) que existe além das interações situadas, face-a-face, das pessoas individuais; ademais
- A operação desse sistema de poder implica *processos de estruturação*, isto é, processos que efetuam a regulação, a organização e o posicionamento das pessoas nas diferentes localizações sociais, que por sua vez proporcionam-lhes acesso diferenciado à participação na vida social. Divisões de gênero e desigualdades que podem ser observadas, portanto, resultariam de uma contínua separação de gêneros em *todas* as relações sociais (Marshall, 1994); e finalmente,
- Gênero também nomeia os sistemas existentes de *símbolos, significados ou significações* que constituem a dimensão “cultural” inerente à separação de gêneros das relações sociais.

Parece não haver equivalentes terminológicos fáceis relativos a sexo/gênero nas linguagens de origem européia, que pudessem ser empregados para distinguir terminologicamente o “social” e o “natu-

ral” na *infância*.⁴ Falar francamente em termos de uma “infância natural” e de “crianças naturais” (descendência) por um lado e de “infância social” e de “crianças sociais”, por outro, pelo menos expressa o fato de que a infância, para o sociólogo, *não* é um fenômeno natural e que a descendência humana *não* é automaticamente crianças; em vez disso, estas precisariam ser vistas para se tornarem crianças, e sempre num tempo particular, em lugares particulares, em conseqüência de processos particulares. Uma distância criada entre os dois termos permite-nos pensar a infância e sua socialidade autônoma pelo outro lado, e não como resposta da sociedade ao fundamento que é a “criança natural”.

A imensa produtividade teórica da distinção sexo/gênero para a elaboração da socialidade do gênero sugere que também a infância, como fenômeno social, poderia ser teorizada adotando-se o emprego de termos correspondentes. As infâncias experienciadas, as que podem ser observadas — foco da pesquisa centrada na criança — seriam ligadas então ao contínuo *ordenamento das gerações* na vida social, e isto significaria estudar:

- As *estruturas de gerações* compostas de categorias de gerações (posições) da infância (ou talvez do “estado de ser criança”) e da vida adulta, ligando-as numa interdependência recíproca, e em relações de poder;
- Processos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais as crianças e os adultos, igualmente como atores individuais e coletivos, estão envolvidos, e nos quais suas atividades cotidianas estão engastadas de modo que a *(re)estruturação das gerações* é recorrentemente efetuada;
- Estes proporcionam as significações, os símbolos e a semântica através dos quais as categorias de gerações e seus inter-relacionamentos são tornados culturalmente significativos.

Um exemplo de ordenamento de gerações já pode ser detectado na divisão institucionalizada de esferas sociais em “públicas” e “privadas”, de modo que “infância” parece ordenar as crianças no

⁴ Porém, “gênero” também não é traduzível numa quantidade dessas línguas; nestes casos, o equivalente lingüístico de “social” foi acrescentado a “sexo” para fazer a distinção.

mundo “privado” do lar, da família e do cuidado e fora do mundo (por exemplo) da economia e da política. Isso também classifica o lugar de uma criança dentro da família, em relação a seus membros adultos e como diferentes destes. O funcionamento dessa ordem de gerações habitualmente se torna aparente primeiro quando suas regras são violadas, quando, por exemplo, as crianças trabalham por salários em vez de irem à escola ou quando deixam de respeitar suas obrigações em relação aos pais como seres dependentes, adotando um modo de vida autônomo. Tais casos começam a tornar visível um *sistema de gerações*: uma ordem social composta de relações das crianças, mas também constringendo e coordenando estas relações no mundo social de maneira penetrante e sistemática.

É claro que a divisão público/privado foi crucial para a ciência social feminista, mas somente em alguns raros casos as buscas feministas se moveram ao longo de linhas de gerações.⁵ Para propósitos analíticos as duas estruturas de gênero e de geração podem (e devem) ser mantidas afastadas, não porém quando estudam a vida cotidiana. Mulheres e crianças são posicionadas dentro das *duas* estruturas e os ordenamentos de gêneros e de gerações da vida social fazem interseção — as vidas de mulheres e de crianças têm aspectos de gênero e aspectos de geração.⁶ A pesquisa com propósitos abrangentes precisaria levar em conta os processos de definição de gêneros e de gerações à medida que têm lugar nos mundos das crianças.

Entretanto, já podemos concluir que aperfeiçoando a noção de *estrutura de gerações* (ou ordem de gerações), as crianças ficam designadas como atores sociais com suas próprias contribuições dentro das diversas práticas sociais que fazem interseção em suas vidas cotidianas. As posições sociais que tais estruturas determinam que as crianças ocupem não somente permitem, mas de fato *obrigam* as crianças a participarem ativamente da vida social corrente. A participação das crianças pode diferir bastante daquela de

⁵ Stacey (1981) é uma, dentre poucos.

⁶ A presença paralela de outros poderosos sistemas de relações sociais (organizados à volta de classe, raça, etnia, heterossexualidade, etc.) deveria ser acrescentada aqui, porém tem que ser ignorada numa análise preliminar como esta.

outras categorias sociais; por exemplo, é possível supor com segurança que as práticas pelas quais sua participação é organizada limitam significativamente sua situação de agentes, em comparação com os adultos. Entretanto, as liberdades e as limitações, as opções e as obrigações que são inerentes à infância “moderna” são questões sociais a serem examinadas e não simplesmente a serem supostas. Ademais, a condição compulsória de “membros” da sociedade como “crianças” também realiza a auto-construção delas (Wartofsky, 1983). Os estudos que se voltaram para as próprias crianças e perguntaram-lhes acerca de suas *experiências* estão começando a documentar as dimensões “interiores” da infância, ou “estado de ser criança” (Cook-Gumperz, 1991). É mais freqüente que elas, talvez compreensivelmente, sejam limitadas ao relato descritivo da “visão pelos olhos da criança” sobre o mundo que as cerca (por exemplo, Goodnow & Burns, 1985). Entretanto, vale a pena indicar que a ficção visual da “perspectiva da criança” pode acumular mais do que descrições apenas acumuladas do mundo como é visto, literalmente, através dos olhos das crianças. A noção de um sistema de gerações sugere que as crianças também são “sabedoras”, isto é, elas ganham *saber prático* daquilo que é ser “criança” no tipo de sociedade em que estão posicionadas como “crianças”. Em outras palavras, elas têm uma *compreensão* — delas próprias, baseada em sua localização social — exatamente do mesmo mundo que os sociólogos até aqui descreveram e explicaram a partir de seus pontos de vista convencionais de adultos, e que as feministas explicaram de seus pontos de vista de mulheres adultas. Isso dá indícios da possibilidade de “abrir” o mundo social a partir de uma posição das crianças, e de começar a teorizar o social a partir de um ponto de vista das crianças.

O ponto de vista das crianças

“Ponto de vista” é uma questão que tem sido extensamente discutida nos últimos anos dentro da filosofia feminista, e muito menos posta em uso em estudos empíricos. Dentre os sociólogos, especialmente Dorothy Smith (por exemplo Smith, 1988) desenvol-

veu a idéia do *ponto de vista como método* para escrever uma sociologia especificamente feminista.

O interesse feminista pelo “ponto de vista” cresceu a partir da necessidade de teorizar a participação das mulheres na vida social corrente. Após o estágio de tomar por empréstimo conceitos e categorias da corrente principal da ciência (a “corrente masculina”) e de reinterpretá-los (“estendê-los”) até incluírem as mulheres e as relações de gêneros, o foco avançou para questionar seus sentidos originais ocultos (de gêneros). A “extensão”, então, não podia proporcionar o único caminho para diante. A fim de descobrir o que está por trás de nosso saber conceitual e em sua origem, a que seus termos se referem, como foram originalmente gerados, em resposta a que problemas e a que questões, e de quem são o interesse e necessidade de saber aos quais eles realmente respondem, sua “desconstrução” foi incluída na agenda feminista.

Desconstrução é a atividade que expõe o saber antes como sendo ideológica e discursivamente construído do que como reflexo simples e natural da realidade. A desconstrução mostra que todo saber é contextual e “político”, e compromete o estudo com o “perspectivismo”, ou a visão de que o mundo é “conhecido” *sempre* a partir de uma posição particular — espacial, temporal, política, de gênero, de geração; saber, portanto, contém uma perspectiva de uma ou outra localização.

Neste sentido, o saber é sempre “situado”. Portanto, os cientistas sociais deveriam tomá-lo como ponto de partida e construí-lo dentro de suas estratégias metodológicas e teóricas (Smith, 1990b). Isto é sumamente importante para a sociologia que (nas palavras de Dorothy Smith) “objetificou uma consciência de sociedade e de relações sociais que as ‘conhece’ a partir do ponto de vista do controle delas e do ponto de vista dos homens que exercem esse controle”⁷ — assim, o patriarcado está inscrito na sociologia (Smith, 1989). Quando aprendemos como fazer sociologia, aprendemos a olhar a

⁷ Para Dorothy Smith (1988), isto é característico do saber sociológico na sociedade capitalista moderna e é explicado pelo fato de que a sociologia evoluiu como contemporânea da sociedade ocidental moderna, com sua estrutura social típica de classes e o estado e, significativamente, suas

sociedade de um ponto de vista como esse. A sociologia que temos, então, é uma sociologia que respondeu a perguntas que “os homens quiseram que fossem respondidas” e que “com muita freqüência surgiram a partir de desejos de apaziguar, controlar, explorar ou manipular as mulheres e glorificar as formas de masculinidade, compreendendo as mulheres como diferentes de, como menos do que, ou como formas desviantes de homens” (Harding, 1987). Ademais, foi a sociologia que com freqüência forneceu aos departamentos de bem-estar, aos fabricantes, aos publicitários, aos psiquiatras, ao *establishment* médico e ao sistema judicial, respostas para perguntas que deixam desconcertado o gênero dominante nessas instituições. Portanto, a sociologia serve ao “aparelho de governar” — e às pessoas dentro das relações de domínio — ao transformar os aturdimientos da vida cotidiana em formas conceituais (“fatos”) necessárias para as formas administrativa e gerencial de controle (Smith, 1988; 1990a; 1990b).

Uma sociologia alternativa feminista — ou uma sociologia para mulheres — se dirigiria à sociedade e às relações sociais partindo do ponto de vista daquelas que estão *situadas do lado de fora*, não do de dentro, das relações de domínio. Dorothy Smith fez até aqui a mais fundamental das críticas à sociologia convencional, partindo do ponto de vista da mulher e está trabalhando em busca de uma sociologia alternativa, uma sociologia para mulheres. Trabalhando para alcançar uma reconstrução como esta, ela vai buscar o *início* a partir das vidas e vivências cotidianas de mulheres reais. Mas então a análise tem que ser levada *além da escuta* daquilo que as mulheres são capazes de contar acerca de suas vidas: seu saber cotidiano tem que ser elaborado sob a forma de uma sociologia. E porque os processos e as relações fora das vidas cotidianas imediatas das mulheres ajuda a criar as condições dessas vidas e a experiência

instituições de administração, gerenciamento e política. Tudo isso emergiu dentro dos mesmos processos e se desenvolveu resultando numa rede de relações sociais institucionalizadas que mutuamente se obrigam e se condicionam. As ciências sociais, como partes do mesmo projeto, são as formas institucionalizadas de produzir o conhecimento desse social histórico.

de viver nesses lugares, apenas uma sociologia que ligue essas duas é capaz de *tornar a sociedade conhecida a partir do ponto onde as mulheres se situam*, e de explicar a elas como suas vidas “de todo dia/ de toda noite” estão implicadas na organização real das relações sociais de domínio. Isso, então, não vai “explicar” o comportamento das mulheres para os outros; em vez disso, vai estudar, analisar e explicar um mundo que as mulheres conhecem porque estão dentro dele e dele participam. Vai também necessariamente problematizar o sistema de domínio extra-local e abstrato à medida que é assim representado na sociologia convencional.

O “regime de verdade” no qual a *infância* está implicada, e as práticas institucionalizadas que se seguiram, organizam para a categoria social das crianças localizações a partir das quais elas são compelidas a participar da vida social cotidiana. Através dessa participação, as crianças (como quaisquer membros) ganham uma gama especial de experiências e de saber acerca das relações sociais dentro das quais elas vivem diariamente, nos lugares que são delas. Entretanto, esse saber habitualmente não é articulado e portanto permanece oculto, implícito, sem reconhecimento. Iniciando a partir de onde as crianças ficam e atuam, como sujeitos, em suas vidas diárias, um relato da sociedade a partir desse ponto — isto é, a partir de um *ponto de vista das crianças* — passa a ser concebível. Um relato como este também não olharia para as crianças para “explicá-las” aos outros, para fornecer a esses outros informação para o melhor controle da ordem das gerações. Em vez disso, esse relato:

- Examinaria, analisaria e explicaria os mundos que as crianças conhecem porque vivem aí dentro, e nisso continuaria o fundamento assentado pela pesquisa centrada na criança. Mas isso não pararia por aqui, pois também seria necessário
- Ligar as vidas das crianças à organização cotidiana habitual das relações sociais.

Nas palavras de Dorothy Smith, trocando-se mulheres por crianças,

Se expressaria a experiência [das crianças] e ainda se engastaria a experiência [delas] como [crianças] nas relações gerais da sociedade. O objetivo geral é explicar os processos e práticas sociais que organizam a experiência cotidiana das pessoas. Isto

significa uma sociologia na qual não transformamos pessoas em objetos, mas sim preservamos sua presença como sujeitos. Isto significa levar a sério a noção de uma sociologia interessada em como os fenômenos vêm a ocorrer através das atividades reais dos indivíduos e de examinar como essas atividades estão organizadas nas relações sociais... Significa um estudo que vai expor como as atividades estão organizadas e articuladas às relações sociais dos processos sociais e econômicos mais amplos (Griffith & Smith, 1987; 1989).

Conclusão

Atualmente um projeto como esse contrasta nitidamente com o ponto de vista adultista convencional tanto da sociologia padrão quanto do conhecimento cotidiano que temos acerca das crianças. Este é um projeto que leva a sério as crianças como atores competentes e como conhecedores de seus mundos de todo dia, e mesmo como parceiro informado e com autoridade para definir o que, no final, são dados importantes nas infâncias contemporâneas, conseqüentemente alcançando além da atitude liberal e humanista de respeitar a voz e a visão das crianças.

Creio que a realização desse projeto é um caminho promissor de progresso na construção de uma sociologia de infância.

Uma recente avaliação de dentro dos Estudos Feministas (Maynard, 1998) afirma que desde a metade dos anos 1960 o feminismo forneceu alguns importantes desafios à nossa compreensão de como o mundo social é construído, e dos processos através dos quais nosso saber acerca dele pode ser obtido. Certamente a importância do gênero num contexto empírico agora é amplamente aceita. As vidas das mulheres foram resgatadas de sua invisibilidade anterior, exigindo a geração de novos conceitos a fim de isolar as especificidades de gênero das experiências delas.

As compreensões convencionais das crianças e dos mundos da infância também foram desafiadas pelos Estudos da Infância, e as vidas das crianças também já começaram a ser resgatadas da invisibilidade. A infância tornou-se um respeitável assunto tanto

para a pesquisa empírica quanto para os estudos teóricos. Durante a última década pudemos testemunhar o tremendo desenvolvimento do campo, nacional e internacionalmente. Grupos e centros de pesquisa, revistas de ciências sociais e programas de estudo e pesquisa foram iniciados, e relatos de pesquisas, livros e manuais acadêmicos publicados em numero crescente e em diferentes idiomas. Dentro de associações sociológicas nacionais e internacionais estabeleceram-se seções para o desenvolvimento do campo, e também começaram a formar-se redes entre acadêmicos e praticantes.

Penso que este último ponto dá indícios também de uma questão que é crucial para o desenvolvimento ulterior deste novo campo do saber científico social. Eu indiquei acima ligações e correlações entre Estudos Feministas e Estudos da Infância. É claro que também há diferenças. Os Estudos da Infância diferem notavelmente dos Estudos Feministas, ou dos Estudos Étnicos, ou dos Estudos dos Negros, ou dos Estudos de Nativos, ou de qualquer outro de seus precursores, uma vez que não emergiram como a realização desejada daqueles por quem pretende falar: as crianças. Os Estudos das Crianças são obra de adultos. As crianças não estão — e talvez nunca possam estar — posicionadas igualmente com os adultos em relação à produção de saber, apesar dos melhores esforços dos pesquisadores no sentido de rearranjar o grau de desequilíbrio de poder entre crianças e adultos. Melhorar a *ética* e os *métodos* ao pesquisar com crianças é um dos caminhos que levam a um equilíbrio melhor, e esse trabalho já começou; muito mais pode ser feito e ainda precisa ser feito. Entretanto, precisamos desenvolver meios de tomar as crianças seriamente nessa questão também e isso significa: como atores e parceiros com suas próprias perspectivas quanto ao que é importante em suas vidas. Para garantir que os Estudos da Infância falem *realmente* de crianças, a partir do ponto de vista delas, é óbvio também que as relações sociais entre as gerações — entre crianças e adultos — têm que mudar. Os Estudos da Infância têm o fito de ser úteis para a promoção dessas transformações.

Referências bibliográficas

- ALANEN, Leena. Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, Vol. 31, No. 1, 1988.
- _____. *Modern childhood?* Exploring the 'child question' in sociology. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. Publication Series A, 50, 1992.
- _____. Gender and generation: Feminism and the 'child question'. In QVORTRUP, Jens et al. (eds), *Childhood matters*. Social theory, practice and politics. Avebury: Aldershot, 1994.
- ALBROW, Martin. Introduction. In ALBROW, MARTIN & KING, Elizabeth (eds), *Globalization, knowledge and society*. Newbury Park/Beverly Hills/New York: Sage, 1990.
- AMBERT, Anne-Marie. Sociology of sociology: The place of children in North American sociology. In ADLER, Patricia A. & ADLER, Peter (eds), *Sociological studies of child development*, Vol. 1. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1986.
- CONNELL, R.E.. *Gender & Power*. Society, the person and sexual politics. Cambridge: Polity Press, 1987.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Children's construction of 'childness'. In SCALES, Barbara et al. (eds), *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press, 1991.
- COOTER, Roger (ed.). *In the name of the child*. Health and welfare 1880-1940. London and New York: Routledge, 1992.
- DAVIS, Kathy & LEIJENAAR, Monique & OLDERSMA, Jantine (ed). *The gender of power*. London/Newbury Park/Beverly Hills/New York: Sage, 1992.
- FINE, Gary Alan & SANDSTROM, Kent L.. *Knowing children*. Participant observation with minors. Newbury Park/Beverly Hills/New York: Sage, 1988.
- GOODE, David A.. Kids, culture and innocents. *Human Studies*, Vol. 9. No. 1, 1986.
- GOODNOW, Jacqueline & BURNS, Ailsa. *Home and school: a child's-eye view*. Sydney: Allen & Unwin, 1985.
- GRIFFITH, Alison & SMITH, Dorothy. Constructing cultural knowledge: Mothering as discourse. In GASKELL, J.S. & MCLAREN, A.T. (eds), *Women and education*. A Canadian perspective. Calgary: Detselig, 1987.
- HARDING, Sandra. *The science question in feminism*. Ithaca: University Press, 1986.

- _____. Introduction: Is there a feminist method? In HARDING, Sandra (ed.), *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- _____. *Whose science? Whose knowledge?* Thinking from women's lives. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- HARDMAN, Charlotte. Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, Vol. 1, No. 2, 1973.
- HARVEY, Lee. *Critical social research*. London: Unwin Hyman, 1990.
- HENDRICK, Harry. Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretive survey, 1800 to the present. In JAMES, ALLISON & PROUT, Alan (eds), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press, 1990.
- HUTCHBY, Ian & MORAN-ELLIS, Jo (ed.) (1998a). *Children and social competence: Arenas of action*. London: The Falmer Press, 1998.
- _____. (1998b) Situating children's competence. In HUTCHBY, Ian & MORAN-ELLIS, Jo (eds). *Children and social competence*. London: The Falmer press, 1998.
- JAMES, Allison. *Childhood identities*. Self and social relationships in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.
- JENKS, Chris. Introduction. In JENKS, Chris (ed.), *The sociology of childhood*. London: Batsford Academic and Educational Ltd, 1982.
- JORDANOVA, Ludmilla. Children in history: concepts of nature and society. In SCARRE, Geoffrey (ed.), *Children, parents and politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KRÜGER, Marlis. Überlegungen und Thesen zu einer feministischen (Sozial-)Wissenschaft. In BEER, Ursula (Hrsg.) *Klasse Geschlecht*. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik, Bielefeld: AJZ-Verlag, 1987.
- MARSHALL, Barbara L. *Engendering modernity*. Feminism, social theory and social change. Cambridge: Polity Press, 1994.
- MATTHEWS, Jill Julius. *Good and mad women*. London/Sydney/Boston: George Allen & Unwin, 1984.
- MAYALL, Berry. *Children, health and the social order*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1996.
- MAYNARD, Mary. Feminists' knowledge and the knowledge of feminisms: epistemology, theory, methodology and method. In MAY, Tim & WILLIAMS, Malcolm (eds.), *Knowing the social world*. Buckingham: Open University Press, 1998.
- NICHOLSON, Linda. Introduction. In NICHOLSON, Linda (ed.), *Feminism/Postmodernism*. London/New York: Routledge, 1990.

- OAKLEY, Ann. Women and children first and last: Parallels and differences between Children's and Women's Studies. In MAYALL, Berry (ed.), *Children's childhoods: Observed and experienced*. London: The Falmer Press, 1994.
- PROUT, Alan & JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In JAMES, Allison & PROUT, Alan (eds), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press, 1990.
- QVORTRUP, Jens. Placing children in the division of labour. In CLOSE, Paul & COLLINS, Rosemary (eds), *Family and economy in modern society*. London: Macmillan, 1985.
- _____. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report* 36/1990. European Centre, Vienna, 1990.
- SCHNELL, R.L.. Childhood as ideology: A reinterpretation of the common school. *British Journal of educational Studies*. Vol. 27, No. 1, 1979.
- SMITH, Dorothy E.. *The everyday world as problematic*. A feminist sociology. Milton Keynes: Open University Press, 1988.
- _____. Sociological theory: Methods of writing patriarchy. In WALLACE, Ruth A. (ed.), *Feminism and sociological theory*. Newbury Park: Sage, 1989.
- _____. (1990a). *Texts, facts and femininity*. London/New York: Routledge, 1990
- _____. (1990b). *The conceptual practices of power*. Boston: Northeastern University Press, 1990.
- SPEIER, Matthew. The adult ideological viewpoint in studies of childhood. In SKOLNICK, Arlene (ed.), Boston. Toronto: Little, Brown & Co., 1976.
- STACEY, Margaret. The division of labour revisited, or overcoming the two Adams. In ABRAMS, Philip et al. (eds.), *Development and diversity: British sociology, 1950-1980*. London: George & Allen, 1981.
- THORNE, Barrie. Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, Vol. 1, No. 1, 1987.
- WAKSLER, Frances Chaput. Studying children: phenomenological insights. *Human Studies*, Vol. 9, No. 1, 1986.
- _____. *Studying the social worlds of children*. Sociological readings. London: The Falmer Press, 1991.
- WARTOFSKY, Marx. The child's construction of the world and the world's construction of the child: from historical epistemology to historical psychology. In KESSEL, Frank S. & SIEGEL, Alexander W. (eds), *The child and other cultural inventions*. New York: Praeger, 1983.

Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças¹

.....
Helmut Wintersberger

1. O equilíbrio entre trabalho e formação: um problema universal

O presente artigo foi publicado pela primeira vez, em língua alemã, em 2000.² Esta indicação não cumpre somente uma formalidade perante a editora alemã, mas tem também implicações de conteúdo.

i. O artigo foi escrito com base em experiências e análises da infância na Europa Ocidental para leitores na Alemanha, Áustria e Suíça. Afirmações sobre infância, atividades infantis e trabalho infantil

¹ Versão parcialmente modificada de Wintersberger, Helmut. "Kinder als ProduzentInnen und als KonsumentInnen" publicada originalmente em Hengst/Zeiber (orgs.) *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim e München: Juventa-Verlag, 2000, pp.169-188. Publicação em português com a permissão do autor e da editora alemã.

Tradutor: Luiz Barros Montez.

² Wintersberger, Helmut. "Kinder als ProduzentInnen und als KonsumentInnen", publicada em Hengst, Heinz e Zeiber, H. (org.) *Die Arbeit der Kinder*, Weinheim and München: Juventa-Verlag, 2000, pp.169-188.

relacionam-se à realidade destes países ou, respectivamente, de outros países capitalistas adiantados com relações econômicas e sociais semelhantes. Quando o assunto for o trabalho infantil como o que se encontrava difundido na Europa em épocas históricas anteriores, ou ainda hoje em países do Terceiro Mundo, tal ficará, via de regra, também explícito no texto. Apesar de meu olhar eurocêntrico, procuro fazer também afirmações gerais. Na avaliação de atividades infantis na sociedade moderna, sirvo-me também da comparação com atividades infantis em épocas históricas anteriores e/ou em países do Terceiro Mundo. Por isso considero inteiramente conveniente a publicação do estudo no Brasil, já que o Brasil representa simultaneamente, com seus contrastes e contradições regionais e sociais, ambas as realidades, aquelas do “capitalismo maduro” e da “sociedade moderna”, por um lado, e as do “desenvolvimento retardatário”, por outro lado.

ii. Anuários e estatísticas internacionais sugerem frequentemente a impressão de que o trabalho infantil seria um problema do Terceiro Mundo; nos países mais amplamente desenvolvidos da Europa e da América do Norte o problema estaria há muito tempo resolvido. A isso eu objeto que também na sociedade moderna há resquícios do trabalho infantil tradicional, bem como princípios de novas formas de trabalho infantil. O problema propriamente é a apreciação correta daquele trabalho que as crianças produzem na e para a escola. Eu afirmo que a escola é o universo do trabalho das crianças na sociedade moderna, ainda que com a diferença de que não há recompensa financeira para isso. Aqui há escolas mais e menos humanas, bem como há no trabalho infantil clássicas situações humanas e desumanas. Nós conhecemos o problema do estresse escolar, do medo escolar, do fracasso escolar e dos suicídios de alunos. Observamos o crescente abismo entre os estabelecimentos de ensino para a classe média e as escolas para onde são empurrados os filhos dos pobres e dos imigrantes. E acho que não importa se as esperanças e aptidões de crianças são destruídas em fábricas ou em escolas. A sociedade moderna não resolveu, portanto, o problema da exploração econômica de crianças, apenas o adiou.

iii. Ao final do presente estudo encontram-se duas citações: na primeira, a colombiana Cecilia Muñoz defende o reconhecimento de aspectos positivos do trabalho infantil clássico; na segunda, o alemão

Hartmut von Hentig procede a uma crítica devastadora da escola. É minha intenção fazer uma provocação, com esta configuração, à presunção amplamente disseminada nos países altamente desenvolvidos. De forma alguma eu gostaria com isso de pôr em questão a necessidade da luta contra o trabalho infantil, a pobreza e a desigualdade social, assim como pela disponibilização de possibilidades de instrução e de outros recursos para crianças nos países do Terceiro Mundo. Penso certamente que o escopo desta luta não devem, nem podem ser as circunstâncias tais como as conhecemos hoje nos países mais ricos. Mas, se mudanças são imperiosas, e modelos genericamente válidos não existem, as diretrizes devem ser reproduzidas do próprio processo de mudança. Aqui se deve dar atenção a uma relação equilibrada entre trabalho e instrução, autodeterminação e direção, bem como à orientação ao presente e ao futuro na educação infantil e política para a infância. Além disso, deve-se estar atento às relações de resistência entre as gerações, no sentido da divisão mais justa do trabalho e de recursos entre as gerações. Nesta problemática, duas concepções colidem entre si, que na minha língua (e provavelmente também em português) designam-se com a mesma palavra: “desenvolvimento” na perspectiva pedagógico-psicológica, ou “desenvolvimento” na perspectiva sócio-econômica. Ambas as interpretações têm um lado positivo, enquanto tratar-se de mais autonomia para a conformação do presente e do futuro. Mas também certamente um negativo, na medida em que com ela compreende-se uma pura acomodação e subordinação em relação aos valores e regras dos adultos ou, respectivamente, aos estados e alianças militares economicamente dirigentes.

2. *Evolução econômica da infância*

A tentativa de uma definição, a partir das ciências econômicas, da posição da infância e das crianças é uma ousadia extremamente difícil. As crianças representam um valor, ou são um fator de custos? As crianças tomam parte, na circulação econômica, primordialmente na esfera da produção ou do consumo? As crianças são objetos, como que matéria prima para a fabricação de seres humanos plenamente

valentes (= adultos), ou são desde o nascimento sujeitos e seres humanos com necessidades e faculdades próprias, assim como direitos e deveres? Em nenhum outro grupo populacional as classificações foram tão rápida e contraditoriamente modificadas pela teoria e prática econômica nos últimos 200 anos como no caso do das crianças.

Comparada às formações pré e proto-industriais, a divisão geracional do trabalho na sociedade moderna caracteriza-se aparentemente pela completa exclusão das crianças. É certo que crianças executam como sempre trabalhos não-pagos e pagos, mas o cotidiano de crianças em idade escolar caracteriza-se primariamente pela instituição escola e pelo tempo despendido nela e para ela. O trabalho das crianças na e para a escola é, no entanto, uma parte integrante fixa e imprescindível da divisão geracional do trabalho na sociedade moderna. Ele pode, do ponto de vista da carga temporal, física e psíquica ser classificado como equivalente ao trabalho de ganha-pão dos adultos, e tão insubstituível no funcionamento de uma economia e sociedade moderna como as atividades profissionais dos adultos. Diferentemente das antigas formações econômicas, a divisão geracional do trabalho não é sincrônica, mas diacrônica. Se — seguindo o discurso marxista — máquinas são vistas como trabalho vivo coagulado, logo as qualificações básicas de adultos ocupados, evidentemente necessárias nas sociedades industriais, nada mais são do que trabalho infantil coagulado. Tentativas em curso de reconceituar o trabalho deveriam e devem, por isso, incluir o trabalho de crianças para a escola. Não se deduza daí necessariamente a exigência de pagamento pelo trabalho escolar. Mas é essencial que, numa redefinição do conceito de trabalho, escola e trabalho de alunos e alunas sejam interpretados como uma produção economicamente significativa das crianças para a sociedade — e não o contrário.

O valor das crianças na sociedade moderna é vulgarmente subestimado. Decerto que ele se submete em sua ênfase sócio-econômica e cultural a fortes mudanças; entretanto subsistem, primeiro: o valor de crianças para a segurança existencial da geração dos pais (esta se deslocou simplesmente do plano familiar para o social); segundo, o valor do trabalho das crianças respectivamente em cada forma correspondente ao desenvolvimento social. Em terceiro lugar, o valor das crianças deve-se, numa sociedade em rápida transformação, à mais

elevada aptidão das mesmas em se adaptarem a novas condições. Os processos atuais de transformação tecnológica e social incidem sobre as crianças numa proporção presumivelmente muito mais elevada do que a que hoje se percebe e se reconhece.

A infância percorre, no bojo do desenvolvimento econômico da contemporaneidade, os seis seguintes estágios de desenvolvimento (cf. Wintersberger, 1998):

- 1 Infância tradicional/pré-industrial
- 2 Trabalho infantil proto-industrial ou subordinação formal da infância ao capital
- 3 Infância como capital humano ou subordinação real da infância ao capital
- 4 Crianças como consumidas ou a sacralização da infância
- 5 Crianças como novos consumidores
- 6 Crianças como novos produtores

Na exposição seguinte, os estágios de evolução econômica da infância estruturam-se ao longo de duas dimensões: subjetividade ou objetividade, de um lado, e alocação preponderante à esfera da produção ou do consumo, por outro lado. Os dois primeiros estágios acham-se no campo acima à esquerda: a participação imediata de crianças no processo de produção agrícola ou industrial funda tanto a alocação à esfera da produção quanto uma forma, ainda que precária, de subjetividade. No campo abaixo à esquerda, as crianças são vistas como bens de investimento ou capital humano; o elemento essencial da transformação do estágio (2) no estágio (3) é a escolarização da infância. A transição do campo inferior da esquerda para a direita (4) sinaliza a transformação de crianças em bens de consumo, que é transcrita por Viviana Zelizer (1994) como sacralização da infância. O caminho do canto direito inferior para o posterior (5) representa a (re)obtenção do *status* de sujeito por meio de crianças — contudo, não como produtores, mas como consumidores, tal como são descritas por Heinz Hengst (1996). A princípio, vejo a possibilidade de uma outra transcrição, que poderia novamente reconduzir ao campo de saída (6).

Evolução econômica da infância

	produção	consumo
Crianças sujeitos	1 (2) (6) produtores (trabalho infantil pré, proto e pós industrial)	(5) consumidores (crianças como consumidores ativos)
objetos	3 capital humano (escolarização da infância)	4 bens de consumo (sacralização da infância)

Representar os estágios de desenvolvimento da infância numa sucessão cronológica é uma grosseira simplificação; pois, na realidade, deve-se partir da coexistência de diferentes estágios de desenvolvimento. Pode-se aceitar, em particular, que estágios anteriores de desenvolvimento sejam um a um suprassumidos (no sentido duplo)³ nos subseqüentes. Contudo, ao longo do desenvolvimento das relações capitalistas até o presente momento, podem-se constituir duas claras tendências na mudança do significado econômico das crianças: a perda de subjetividade e a perda de produtividade. Retrospectivamente, é plausível que estas duas tendências agreguem-se aos processos de industrialização e modernização.

No presente trabalho, defende-se a tese de que nas sociedades industriais e de serviços ocidentais mais desenvolvidos começa a se esboçar um retorno a uma incrementada subjetividade e produtividade das crianças. Parte-se aqui do fato de que a infância atual em tais sociedades represente uma mistura de interesses e exigências inteiramente divergentes: a exigência sócio-política da instrução do capital humano (3), as exigências dos pais pela auto-realização através de filhos felizes e bem-sucedidos (4) e as exigências das crianças da garantia de qualidade de vida compatíveis ao momento, por meio do consumo (5), sobrepõem-se e entram em concorrência umas com as outras.

³ N. do T.: *aufgehoben*, particípio do verbo *aufheben*: dissolver, levantar, superar, anular; mas também: conservar, elevar, guardar.

Deslocamentos em direção à subjetividade (inicialmente como consumidores e consumidoras) têm causas bem diferenciadas: as transições do núcleo familiar tradicional, onde a mãe não exerce uma profissão, para uma família com dois profissionalmente ativos, deslocam tendencialmente a escassez da dimensão financeira para a dimensão temporal. Assim, a monetarização do bem-estar infantil pode, até um certo limite, ser também interpretada como estratégia de compensação dos pais. Além disso, os filhos podem perceber o projeto utilitário de auto-realização dos pais por meio das crianças (Zelizer, 1985) e responder a isso com um contra-projeto utilitário próprio, de auto-realização compatível ao momento daqueles, por meio do consumo ativo e autodeterminado (Hengst, 1996). Pode-se ver que tudo isso tem como pano de fundo uma instrução crescente das crianças (esta muito maior que a de seus pais), bem como o desmonte dos desníveis de poder (deflagrado pelo movimento pelos direitos da criança e pela Convenção dos Direitos da criança da ONU).

Deslocamentos em direção à produtividade infantil ainda não são tão claramente visíveis. Indícios possíveis podem ser inferidos da corrente revisão no enfoque do trabalho infantil, das bases da redefinição do trabalho escolar das crianças, assim como, afinal, da incessante discussão em torno do conceito de trabalho e da necessária ampliação da mesma até o trabalho infantil. A ênfase nos direitos participativos no acordo da ONU sobre os direitos da criança, até então restrita à participação política, social e civil também poderia ser estendida, numa outra fase, à dimensão econômica, tornando-se assim um impulso a uma incrementada participação das crianças no processo de produção.

A seguir, pretendo submeter a um exame a percepção da divisão geracional do trabalho no passado e no presente. Isto se sucederá em quatro passos: primeiramente, ocupo-me com a compreensão corrente de trabalho infantil no Terceiro Mundo, assim como com propaladas estratégias de enfrentamento do mesmo; em seguida, detenho-me sobre o fenômeno histórico do trabalho infantil proto-industrial e seu desaparecimento, na seqüência da modernização; num terceiro momento, apresento uma série de motivos (jurídicos, científicos e políticos) que sugerem uma re-interpretação do

trabalho escolar infantil na sociedade moderna (trabalho infantil moderno); por fim, discuto tendências presumíveis do desenvolvimento da percepção econômica em relação às crianças em conexão com uma redefinição do conceito de trabalho.

3. *Novas percepções do trabalho infantil no Terceiro Mundo*

O trabalho infantil tradicional, no sentido das atividades estabelecidas na produção agrícola, fabril ou industrial fora do padrão moderno do direito do trabalho, é percebido pelos habitantes dos estados industriais modernos, via de regra à distância, como sintoma exclusivamente negativo. Esta distância resulta ou do afastamento histórico da época do início da industrialização em nossas sociedades, ou do afastamento geográfico dos países do Terceiro Mundo nos quais o fenômeno do trabalho infantil tradicional encontra-se disseminado. Duvido inteiramente que a avaliação geralmente negativa do trabalho infantil tradicional seja correta e politicamente proveitosa.

Em vista do trabalho infantil no Terceiro Mundo, pergunto-me cada vez mais freqüentemente se a posição dominante da erradicação, e do boicote daí resultante, vai ao encontro do interesse das crianças atingidas. São, realmente, apenas os interesses das crianças trabalhadoras no Terceiro Mundo, ou também os interesses econômicos dos países industrializados? No trecho seguinte defendo a tese de que é oportuno um afrouxamento e uma distensão parcial na maneira exclusivamente negativa de se ver o trabalho infantil tradicional, e de que tal já está sendo, em parte, posto em prática.

Restringindo-se às publicações oficiais da OIT e UNICEF (por exemplo, ao relatório anual da UNICEF de 1997 dedicado ao tema do trabalho infantil) não se sente ainda muito esta revisão. Quando muito poder-se-ia destacar o trecho sobre os quatro mitos do trabalho infantil: o trabalho infantil somente existe em países pobres; enquanto houver miséria também existirá trabalho infantil; o trabalho infantil existe principalmente na indústria exportadora; o único meio de combater o trabalho infantil é a pressão internacional (por exemplo, através de

sanções e boicotes). Uma outra indicação é a definição do trabalho infantil explorador: trabalho em tempo integral em idade demasiadamente prematura; horas de trabalho em demasia; estresse corporal, social ou psíquico inadequado; trabalho e vida na rua; remuneração insuficiente; responsabilidade demais; atividades que impedem o acesso à instrução; atividades que soterram a honra e o amor-próprio das crianças; atividades nocivas ao desenvolvimento social e psíquico das crianças. Quando se fala do trabalho infantil explorador, faz-se daí imediatamente a ilação de que também há trabalho infantil não-explorador, em formas por assim dizer aceitáveis.

Tal já parece a Heinz Hengst (1998) mais claramente em seu texto "Trabalho infantil *revisited*", no qual demonstra que foi introduzido um processo de revisão na apreciação do trabalho infantil no Terceiro Mundo. Um outro expoente é William E. Myers (Childwatch, 1997), que fala da necessidade de uma "*de-northernisation*" no trato com o trabalho infantil, de que o trabalho infantil no Terceiro Mundo não pode mais ser visto, portanto, através das lentes "setentrionais" deformadoras dos países ricos do norte. Manfred Liebel (1998) deduz do exame de novos documentos da OIT seis princípios alternativos de reflexão sobre o trabalho infantil:

- 1 Há carência de informações detalhadas e confiáveis, quantitativas e qualitativas, sobre trabalho infantil. Este déficit representa um importante obstáculo para a fixação de objetivos realistas e a concepção de medidas efetivas.
- 2 A visão da OIT sobre o trabalho infantil torna-se mais diferenciada. Tornam-se mais precisamente diferenciados o trabalho infantil explorador e o não-explorador (*child labor* e *child work*); ou as diferentes formas tais como trabalho em domicílios privados, trabalho forçado e servidão, exploração sexual comercial, trabalho infantil na indústria e agricultura, trabalho infantil na rua, trabalho para a família e trabalho de empregada doméstica.
- 3 É dada mais atenção às condições sob as quais crianças trabalham. Por trás disso encontra-se a concepção de que os efeitos danosos do trabalho infantil encontram-se freqüentemente fundados não no trabalho em si, mas nos marcos das condições sob as quais ele é efetuado.

- 4 Vê-se cada vez mais na miséria a causa principal do trabalho infantil. Por isso, o combate ao trabalho infantil não é possível sem a luta simultânea por uma distribuição mais justa dos recursos.
- 5 O problema do trabalho infantil não pode ser resolvido com fórmulas técnicas estandardizadas e limites unitários de idade. Programas devem ter relação com cada situação concreta, com realidades sócio-econômicas e concepções de valores culturais.
- 6 O bem-estar infantil tem primazia, isto é, devem-se observar as necessidades abrangentes das crianças. Assim, o problema do trabalho infantil não pode ser enxergado unicamente sob o ponto de vista das relações de trabalho.

Contudo, Liebel (1998) vai ainda mais longe em seus trabalhos, na medida em que indica que o fenômeno do trabalho infantil no Terceiro Mundo não é visto somente através de lentes nortistas, mas também através de lentes da adultidade. O essencial é que não sejam somente consideradas as condições particulares de pobreza e insegurança nas quais ocorre o trabalho infantil no Terceiro Mundo; o critério decisivo é o reconhecimento de trabalhadores e trabalhadoras infantis como protagonistas. Crianças trabalhadoras começaram a se organizar sindicalmente no transcurso dos últimos anos. Aconteceram conferências em nível nacional, continental (América Latina, Sudeste Asiático e África Ocidental) e mundial; os delegados decidiram-se por programas com reivindicações. No cerne destas exigências encontram-se, entre outros pontos:

- reconhecimento e respeito ao direito de opinião e de assembléia, reconhecimento das organizações de crianças e jovens trabalhadores, e acolhimento destas organizações pelos sindicatos,
- exigência de oportunidades de instrução também para crianças trabalhadoras, através de uma maior compatibilidade entre trabalho e escola (isso diz respeito tanto à organização temporal quanto aos conteúdos, que têm de ser úteis às crianças trabalhadoras), bem como exigência de formação profissional adequada,
- delimitação entre trabalho infantil e abuso e exploração, reconhecimento do trabalho infantil como atividade valiosa,

garantia social através de condizentes decisões pela proteção social e jurídica, e através do acesso a serviços sociais e de saúde,

- exigência de participação, no sentido de participação econômica, bem como no sentido da investigação e observação da opinião das crianças trabalhadoras afetadas.

4. Para uma re-interpretação do trabalho infantil histórico

No segmento precedente eu mostrei que se encontra em curso uma revisão na percepção do trabalho infantil no Terceiro Mundo. Neste contexto, parece-me também oportuno desencantar o processo de modernização da infância em nossas sociedades e revisar o entendimento histórico de trabalho infantil. Pois estou convencido de que a luta pela eliminação do trabalho infantil nos estados industriais altamente desenvolvidos encontra-se envolto em um mito que distorce a visão das condições reais do trabalho infantil no protocapitalismo, bem como as condições de sua superação.

Ainda não encontrei literatura "revisionista" sobre isto em grande número. Gostaria de mencionar uma publicação surgida no Instituto UNICEF em Florença sobre trabalho infantil (Cunningham/Viazzo, 1996), que, no entanto, não reproduz a posição oficial da UNICEF. Nesta publicação, os pressupostos e motivos para a transição do trabalho infantil tradicional para a infância moderna da perspectiva histórica e atual são vistos de modo substancialmente mais diferenciado e contraditório do que foi o caso até o presente momento.

- Um motivo para o desaparecimento do trabalho infantil freqüentemente citado são os salários ascendentes para os homens adultos. Há decerto certa evidência na explicação pela teoria do salário, segundo a qual os salários crescentes para os homens teriam reduzido a pressão na direção da exploração econômica precoce das crianças; mas Hugh Cunningham e Pier Paolo Viazzo vêem também uma série de questões que permanecem abertas. (1) Podem-se enxergar as necessidades

das famílias operárias de modo constante, ou deve-se considerar que salários aumentados teriam sido utilizados mais para a satisfação de outras necessidades de bens e serviços do que para a compensação do trabalho infantil? (2) O que justifica a suposição de que a norma básica da “*adult male breadwinner family*” teria sido geralmente aceita. (3) O processo de incremento salarial, por um lado, e da desconstrução do trabalho infantil, por outro, não funda cabalmente umnexo causal. (4) Suspeita-se que, quanto às famílias operárias, os investimentos na formação das crianças teriam efeitos positivos sobre a economia familiar.

- Destacam-se freqüentemente, da mesma forma, fatores tecnológicos para o desaparecimento do trabalho infantil. Há decerto alguns exemplos nos quais o recuo do trabalho infantil esteve ligado a inovações tecnológicas; mas há, por outro lado, contra-exemplos, como no caso da Catalunha, onde em meados do século 19 precisamente um avanço tecnológico levou a um incremento do trabalho infantil (Camps, 1996). Outrossim, com a focalização do progresso tecnológico fica consideravelmente apagado o papel dos atores envolvidos.
- Leis fabris e de proteção às crianças são, no mais das vezes, colocadas em relação à extinção do trabalho infantil. Mas há exemplos suficientes de trabalho infantil na contra-mão de regulamentos legislativos existentes. Além disso, deve-se ter em conta que a legislação fabril só atingiu o mercado de trabalho infantil visível, enquanto o setor informal e doméstico, por vezes com piores condições de trabalho, permaneceu desconsiderado. Nardinelli (citado cf. Cunningham, 1996) opina que regulações legislativas “*podem ter sido mais um efeito do declínio (do trabalho infantil) do que sua causa*” (citado em inglês no original, N.T.)
- O mesmo sucede com a introdução e ampliação da escola obrigatória. Seguramente ela contribuiu para a retirada de um grande número de crianças do mercado de trabalho formal. Por outro lado, Cunningham (1996) comprova que na Grã-Bretanha a escola foi antes uma resposta forçada ao

desemprego infantil (*idleness*) que ao trabalho infantil. A experiência de países em desenvolvimento demonstra que tais reformas somente começam a engrenar quando o tempo e a consciência pública estão maduras para tanto. Na avaliação da contribuição da escola para o declínio do trabalho infantil é importante ter em vista não somente as cotas de matrícula, mas também as de conclusão; pois, mesmo com altas cotas de matrícula, existe a possibilidade de que crianças sejam requisitadas para o trabalho nos marcos da economia familiar. E sobejam exemplos de que se faz uso também desta possibilidade.

Ao lado destes quatro motivos freqüentemente citados interessa uma série inteira de outros fatores:

- cotas declinantes de fertilidade, enquanto não compensadas por uma mortalidade infantil declinante, conduzem a números decrescentes de crianças e, com isso, a uma redução da oferta de trabalho infantil.
- Padrões ascendentes de segurança social levam a que os pais, com a sua existência garantida, dependam menos da contribuição econômica e do sucesso das crianças.
- Um movimento sindical orientado à masculinidade tem interesse na eliminação da concorrência de crianças (e de mulheres). Mas aqui é interessante observar que, conforme tendência secular, o trabalho infantil (visível) não é substituído pelo trabalho masculino, e sim pelo feminino (visível).
- Um desenvolvimento econômico mais elevado implica numa qualificação mais elevada das forças do trabalho. Com isso, também as frações avançadas do capital desenvolvem interesse pela redução do trabalho infantil com investimento simultâneo no capital humano.

A eliminação do trabalho infantil exige como um todo não modelos explicativos monocausais, mas multifatoriais: ao lado de salários crescentes para homens adultos, de fatores tecnológicos, legislação fabril e de proteção infantil, bem como da introdução e ampliação da escola obrigatória, importa uma série completa de outros fatores, como taxas declinantes de fertilidade, padrões cres-

centes de segurança social, um movimento sindical orientado à masculinidade e exigências de maior qualificação das forças de trabalho, como justificativa para o desmonte do trabalho infantil industrial na sociedade moderna. Aqui a causa/relações de efeito nem sempre são claras, e, além disso, surgem também contradições no transcorrer cronológico-histórico, assim como na comparação internacional.

O caráter ambivalente do trabalho infantil no século 19 e a duplicidade da consciência pública do mesmo é retratada de maneira excelente por Viviana Zelizer em relação à sociedade dos EUA.

“As crianças foram tiradas do mercado de trabalho entre 1870 e 1930 em grande parte porque ficou mais econômico e eficiente educá-las do que empregá-las. Mas, ditames culturais modelaram e dirigiram o processo de mudança social através da diferenciação entre ocupações infantis legítimas e ilegítimas, e formas lícitas e ilícitas de remuneração infantil. À medida que as crianças tornavam-se bens exclusivamente emocionais e morais, seus papéis econômicos não foram eliminados mas transformados; o trabalho infantil (‘child labour’) foi substituído por outro trabalho infantil (‘child work’) e o salário infantil por uma semanada. O novo emprego e a nova remuneração infantis foram validados mais por critérios educacionais do que econômicos.” (Zelizer, 1985, p. 112) (citado em inglês no original, N.T.)

Esta citação de Zelizer torna claro que o trabalho infantil no sentido amplo nunca desapareceu. O trabalho infantil simplesmente cindiu-se em socialmente aceitável (*child work*) e não-aceitável (*child labour*), e cortou-se o laço entre trabalho infantil e rendimento infantil (desacoplamento entre trabalho e rendimento). Aqui deve-se considerar que a língua alemã não conhece a sutil diferença entre *work* e *labour*. Uma saída praticável pode ser indicada por Jens Qvortrup (1987) e seu conceito utilizado de “*children activities*”. Observando-se sistematicamente as atividades infantis e seu desenvolvimento no transcurso histórico, reconhece-se que o trabalho infantil não é uma invenção da era industrial. Crianças sempre trabalharam, e em condições freqüentemente piores do que na fábrica. E, com o fim do trabalho infantil na fábrica, não se chegou igualmente ao fim do trabalho infantil como um todo; a escola significa antes uma nova forma de trabalho infantil.

5. Para uma revisão do entendimento do trabalho escolar como trabalho infantil moderno

Os princípios revisionistas para o entendimento de trabalho infantil no sentido tradicional também retiram parte da base de legitimação da eufemística interpretação pedagógica da escola. No trecho seguinte é abordado, portanto, um novo entendimento de escola moderna na visão da sociologia infantil. Eu já indiquei que para uma parte importante da população em idade infantil e juvenil, a escola, na seqüência da modernização, ocupou o lugar do trabalho infantil tradicional ou proto-industrial. Então, no trecho que se segue, importa-me fundamentar uma ampla equivalência entre o trabalho escolar infantil e juvenil e o trabalho de subsistência de adultos. Vou tentar cumprir esta tarefa com a formulação de cinco teses.

5.1. Nova subjetividade da infância: escola como direito e dever civil

Tendo sido provocada por mudanças internacionais e jurídicas (tratados da ONU sobre os direitos da criança) e garantida por conhecimentos mais recentes na pesquisa sócio-econômica da infância, impõe-se crescentemente a percepção de que as crianças não são objetos passivos no processo familiar e social de educação, instrução e de socialização, mas sujeitos, atores ou parceiros ativos. Paralelamente a isso, as crianças são também percebidas como cidadãos com direitos, no sentido de uma “*cidadania*” moderna, com o que se discute principalmente a questão da co-gestão política de crianças e menores de idade ultimamente, decerto que não sem controvérsias, mas de modo inteiramente construtivo. Mas o lado econômico desta “*cidadania*” permanece insuficientemente enfocado, no que tange tanto os deveres (divisão intergeracional do trabalho) quanto os direitos (divisão intergeracional dos recursos).

Quando se retoma, na sociedade moderna, padrões existentes de interpretação econômica da escola obrigatória (enquanto um local no qual via de regra a sociedade produz um serviço para crianças e jovens), surge, em meu entender, uma anomia no sentido

econômico e político. A anomia econômica consiste no fato de que as crianças da escola não aparecem na divisão geracional do trabalho, e, por isso, não contribuem com a economia, nem no sentido mais estreito nem no mais amplo, mas somente acarretam custos.

Traduzido para a esfera política, isto significaria que as crianças não possuiriam direitos, mas somente deveres. Esta anomia no equilíbrio entre dar e receber, isto é, entre direitos e deveres, somente se resolve na medida em que o trabalho escolar for reconhecido economicamente como equivalente ao trabalho dos adultos, e politicamente como obrigação civil.

Argumenta-se contra isto, freqüentemente, baseando-se nas evidentes diferenças entre trabalho escolar de crianças e jovens e trabalho de subsistência dos adultos. Pode-se, por exemplo, ver no fato de que a atribuição do trabalho (de subsistência) do adulto não se dá por imposição, mas por mecanismos de mercado, uma circunstância agravante para que se exclua a priori uma comparação com o trabalho escolar? Na minha opinião não, pois na época da construção dos modernos estados sociais o conceito do direito ao trabalho foi tão freqüentemente usado quanto, durante a reconstrução e desmonte dos mesmos, o conceito do trabalho obrigatório relacionado à prestação de serviços sociais. Uma comparação com outras instituições sociais obrigatórias indica que a escola é uma obrigação civil. Se segregarmos a prisão como termo de comparação institucional (o que supostamente não pode ocorrer sem contradição, a não ser que alguém ache que o fato de ser criança é, em si, condenável), assim somente resta, essencialmente, a instituição hoje ainda amplamente difundida do serviço militar universal obrigatório, do qual, por motivos de consciência, os homens jovens somente podem se abster quando prestam um outro serviço social útil no domínio civil. Seguramente, tanto o serviço militar quanto o civil representam uma obrigação civil para homens jovens, cujo cumprimento também é reconhecido socialmente.

Acrescente-se que tal representação da escola é relevante não somente na relação entre crianças e adultos, mas também na relação entre família e sociedade. Quando se parte de que a escola representa primordialmente uma necessidade social, e de que o trabalho escolar representa um serviço das crianças para a sociedade (e não o

contrário), algumas posições freqüentemente estabelecidas na política de distribuição, de acordo com as quais certas obras do poder público relacionadas à escola deveriam ser vistas como obras de política familiar, perdem a sua base. Conquistas austríacas como, por exemplo, condução e livros escolares gratuitos são, portanto, tão pouco obras de política familiar quanto as subvenções de transporte ou os insumos de produção no mundo do trabalho dos adultos.

5.2. Miséria infantil: a ação recíproca das modificações na divisão geracional do trabalho e na divisão dos recursos

A questão relativa à miséria infantil na sociedade moderna não é tema central deste artigo. Ela deve ser tematizada, no entanto, na medida em que as modificações na divisão geracional do trabalho tornam-se elas próprias causa da miséria infantil. Tal nexos estabelece-se em dois aspectos: primeiro, a transformação da divisão geracional do trabalho levou ao deslocamento na percepção da infância tradicional como “riqueza infantil” (em duplo sentido, isto significa também “crianças como fonte de riqueza”) para a infância moderna como “miséria infantil” (“crianças como fonte de miséria”); segundo, o entendimento das crianças como membros “improdutivos” da sociedade baseia-se igualmente na desvantagem das mesmas na distribuição dos recursos. Por isso, a equidade na distribuição geracional tem como mandamento a correta compreensão das contribuições econômicas infantis, bem como a visão das crianças como membros “produtivos” da sociedade.

O primeiro nexos nesta relação circular deriva do fato de que as crianças na sociedade moderna (sem considerar os modestos recursos transferidos pelo estado) não mais contribuem para o orçamento familiar, ao passo que, pela parte dos gastos, oneram muito provavelmente a estrutura de custos da família. Disto resulta uma receita *per capita* declinante, com um crescente número de crianças para um mesmo orçamento familiar (Kuznets, 1989). Do lado da distribuição, muitas soluções para isso podem ser consideradas: aumento de verba para as crianças, alívios fiscais para pais com filhos dependentes ou incremento no pagamento em gêneros (serviços gratuitos) para crianças.

Inversamente, o reconhecimento social do trabalho escolar infantil como equivalente ao trabalho de subsistência dos adultos pode ter efeitos positivos sobre a divisão de recursos entre as gerações. Não deduzo daí a necessidade incondicional de se remunerar o trabalho dos alunos; decerto que, com base na re-interpretação da divisão geracional do trabalho, levanta-se também a questão da equanimidade na distribuição geracional. Acho principalmente que um grupo populacional que tem um papel ativo na divisão geracional do trabalho sem receber algo em contrapartida não deveria, mesmo quando dos cortes necessários nos orçamentos, ser a primeira vítima, como o foi no passado, por exemplo, por diversas vezes na Áustria.

5.3. Escola, local de trabalho: uma fundamentação da ciência do trabalho

Há alguns anos, na Dinamarca, deu-se início à problematização do percentual de amianto admitido nas construções escolares e à introdução de medidas saneadoras correspondentes. O ensejo para tanto não foi a ameaça à saúde dos alunos, e sim dos professores. Tensões psico-sociais crescentes em escolas austríacas ensejaram às repartições públicas competentes encomendar primeiramente um estudo sobre a situação das professoras e professores (Lechner et al., 1995); somente num segundo momento decidiu-se mandar investigar em termos sócio-científicos a situação de crianças e jovens na escola (Eder, 1995). Através destes exemplos passa-se o entendimento tradicional, próprio das ciências do trabalho, das crianças como “material escolar” passivo, como objeto dos processos de instrução e de socialização, e como ônus potencial e risco para a saúde dos docentes.

A orientação para a socialização é responsável pelo princípio que mede a felicidade e o sucesso das crianças com base na “*performance*” das mesmas como adultas. Tudo o que conta na vida infantil está contido no substrato de diplomas e conclusões escolares. Nada consta nos boletins sobre o penoso caminho e as feridas corporais e espirituais impingidas entrementes às crianças. Mas agora há que se registrar na pesquisa sobre e na política para a infância um deslocamento, mesmo que lento, da observação voltada para a socialização para uma voltada

para o presente. Assim, o caminho torna-se mais importante, se comparado com o objetivo distante. Em tal modo de se enxergar, a pergunta pelo “sucesso escolar” vai para um segundo plano, e a pergunta pela escola como mundo vital e local de trabalho de crianças põe-se com muito mais força. Como lhes parece o período de trabalho, de que tipo são os ônus (corporais e espirituais)? O que deve ser melhorado em seu ambiente de trabalho?

O título “Escola, local de trabalho” encontra-se já bem cedo em Heinz Hengst (1981). De fato, Hengst parte nesta monografia do fato de que a infância moderna diferencia-se da adultidade por ser aquela um tempo sem trabalho, isto é, livre do trabalho remunerado. A infância é entendida, assim, como um mundo de provas, no qual crianças agem precipuamente brincando e aprendendo com vistas a ser prepararem para o mundo do trabalho de sociedades altamente industrializadas. Heinz Hengst (1981) duvida certamente “que a sociedade consiga ainda hoje produzir a distância e as condições de desafio que compõem os pressupostos para uma diferenciação conveniente, apoiada em diferenças qualitativas, entre o *status* da adultidade e o da infância”. Constata-se um “ajustamento das condições escolares de aprendizado às condições no moderno mundo de trabalho”. Isto é, que o progresso que a eliminação do trabalho infantil representou na seqüência da legislação de proteção juvenil é, tendencialmente, de novo revogado durante o percurso da racionalização que atravessa a empresa escolar, e que a infância é sensivelmente liquidada. O progresso científico e industrial erodiu o espaço de liberdade que a infância moderna teve, pelo menos por décadas, como o que a definia. Por isso, com razão, se descobre a escola atravessada pela racionalização da mesma forma que o mundo do trabalho, no qual não há espaço para interesses vitais.

“... escola e mundo do trabalho servem a objetivos que estão fora dos indivíduos que estudam e trabalham. As formas de mobilidade e estruturas relacionais da escola são determinadas cada vez mais claramente pelas normas da produção industrial.” (Hengst, 1981, p.34)

Em um trabalho mais recente, Ferdinand Eder e Renate Kränzl-Nagl (1998) ocupam-se com a escola enquanto mundo

cotidiano do trabalho infantil e com a “questão dos aspectos comuns e das diferenças na visão deste mundo do trabalho infantil em comparação com o dos adultos”:

- enquanto no mundo do trabalho de adultos o importante é a produção de bens e serviços, na escola ocupa lugar central a aquisição da instrução. “Em ambos os domínios são realizados trabalhos socialmente necessários; mas surge uma clara distinção na avaliação social destas atividades.” (Eder/Kränzl-Nagl, 1998)
- Um aspecto comum consiste numa “dissolução”, ainda que atrasada para as crianças em termos de tempo, “do mundo do trabalho em sua totalidade num mundo do trabalho extradoméstico e numa vida familiar privada”, em que cada um dos mundos do trabalho encontra-se em estreita relação de reciprocidade um com o outro. “O cotidiano familiar orienta-se no sentido temporal não somente pela atividade de subsistência dos pais, mas também pelo mundo do trabalho das crianças (por exemplo pelos horários, férias, etc.)” (Eder/Kränzl-Nagl, 1998)
- A escola também caracteriza-se pelo cumprimento de uma organização “industrial” do tempo; e a “proporção de tempo que as crianças dependem na ou para a escola” é “inteiramente comparável ao tempo de trabalho dos adultos, senão não for ainda maior” (Eder/Kränzl-Nagl, 1998). Certamente faltam ainda — em contraste com a política para o tempo de trabalho adulto — bases extensas sobre a re-conformação do tempo de trabalho infantil (inclusão da infância nos conceitos de trabalho para a vida, na diminuição da jornada de trabalho, flexibilização, etc.)
- Eder/Kränzl-Nagl (1998) localizam diferenças na orientação quanto aos valores dos trabalhos adulto e infantil. “Enquanto na escola são sempre desejáveis os comportamentos que se orientam pelos valores do *ethos* protestante do trabalho e pelo princípio moderno do desempenho e da concorrência (como disciplina, resolução, obediência etc.), pode-se constatar no mundo do trabalho dos adultos antes a tendência contrária: aptidão para o trabalho em grupo, criatividade, flexibilidade,

superação consensual de conflitos, autonomia e responsabilidade própria são faculdades às quais se atribui acentuado significado no mercado de trabalho.” (Eder/Kränzl-Nagl, 1998)

Ao se resumir a investigação de Eder/Kränzl-Nagl (1998) evidencia-se uma clara homogeneização entre a escola, como universo do trabalho infantil, e o universo do trabalho adulto, com o que as diferenças exibidas indicam primacialmente uma adaptação, atrasada em termos de tempo, da escola às exigências do mundo do trabalho. Com isto sublinha-se mais uma vez que a interpretação da escola como universo de trabalho das crianças aparece quase que naturalmente, tão logo se deixam de usar as lentes adultocêntricas.

5.4. *Excursão sobre a reavaliação do trabalho escolar do ângulo marxista*

O método de trabalho de Marx oferece, no meu entender, uma excelente introdução para revoluções “copernicanas” na área das ciências sociais e sócio-políticas. Dele tiraram proveito não somente o movimento de trabalhadores e as ciências sociais em geral, mas particularmente o movimento feminino, a pesquisa sobre a mulher e — como penso também — a pesquisa sobre a infância. Decerto que, como homem, Marx teve também uma visão masculina das coisas; seu interesse dirige-se primariamente ao trabalhador masculino na indústria. O vizo “sexista” da teoria e prática marxistas foi amplamente explicado pelo movimento feminino.

Mas Marx também possuía uma imagem do mundo adulto-cêntrica. O seu detalhado interesse por crianças e trabalho infantil fundava-se, por um lado, na difundida tradição humanista da luta contra a exploração econômica prematura das crianças; por outro lado, precisamente a escandalização do trabalho infantil servia para o desmascaramento dos traços desumanos da produção capitalista e como modelo contrastante para o desenvolvimento de um programa socialista. Em oposição a isso, tentei empregar categorias conceituais marxistas para o desenvolvimento da divisão geracional do trabalho (Wintersberger, 1998). Eu vejo no trabalho infantil proto-industrial uma espécie de subsunção formal do trabalho infantil ao capital, enquanto observo a escolarização da infância como a maneira,

correspondente ao modo desenvolvido de produção capitalista, da subsunção real do trabalho infantil às relações capitalistas de produção. No que fica claro para mim que se trata aqui de um emprego não-ortodoxo de conceitos marxistas, particularmente do conceito de trabalho. Acho, no entanto, que há motivos que falam a favor de um tal manejo flexível do instrumental marxista de análises sociais.

Os parâmetros centrais de economia e sociedade modificaram-se tão decisivamente nos últimos 150 anos que é estritamente necessário se partir de uma nova qualidade. Compare-se, como exemplo, a relação entre trabalho produtivo e improdutivo, no sentido marxista, entre 1848 e 1998. Trabalho improdutivo foi, nos marcos do processo acumulado do trabalho de 1848, uma *quantité négligeable*. Todo o aparato teórico de Marx para a conceitualização do trabalho apoia-se exclusivamente na incidência, regular à época, do trabalho produtivo e criador de mais-valia. Hoje, nos domínios avançados da atividade econômica, o trabalho é já, via de regra, trabalho improdutivo a serviço da reprodução do capital, enquanto o trabalho produtivo tornou-se já quase uma exceção. Desta forma, alguns momentos restritivos na conceitualização marxista do trabalho necessitam também de uma revisão.

O que a literatura marxista tradicional pode oferecer sobre o tema escola e educação me soa pouco convincente. Isto eu explicarei por meio de algumas notas sobre a introdução à teoria marxista da educação de Suchodolski (1972). No capítulo sobre “A pedagogia da prática revolucionária” ele analisa criticamente os princípios da pedagogia burguesa. “O confronto básico na pedagogia era o confronto entre os adeptos de uma educação por meio da ação sobre a consciência e os adeptos de uma educação por meio da ação sobre as relações ambientais da criança. Marx recusava estas alternativas. Ele demonstrou que o ser humano não se formaria exclusivamente sob a influência das condições ambientais, nem exclusivamente sob a influência do desenvolvimento de sua consciência, e, afinal, nem sob a influência de qualquer combinação destes dois componentes. Ele indicava ao mesmo tempo que o fator decisivo a cunhar o ser humano é a sua própria atividade social. Graças a esta atividade, tanto o meio-ambiente quanto a consciência assumem novas conformações.” Na leitura desta passagem aumentaram as minhas esperanças de poder

dissolver o dilema da pedagogia burguesa, embora achasse que através da observação da atividade social das crianças pudessem surgir novos aspectos com os quais se poderia fundamentar a alternativa às correntes realistas e utópicas desta pedagogia. Estas esperanças não se concretizaram. Suchodolski tinha em mente não a atividade social das crianças e sim a dos educadores, e a única oferta de “saída para a alternativa entre oportunismo e utopia era a obrigação de entrar em aliança com a prática revolucionária do movimento dos trabalhadores” (Suchodolski, 1972, p. 525). A sugestão de Jürgen Zinnecker de também examinar neste contexto a literatura abrangente sobre trabalho de reprodução, surgida principalmente nos anos 70, me parece conveniente. Mas eu não pude considerá-la no âmbito deste trabalho.

5.5. Considerações finais para o entendimento de trabalho escolar moderno

A minha defesa de uma re-interpretação de trabalho escolar não deve ser mal-entendida: não vejo o *trabalho* como a única interpretação verdadeira de escola. Naturalmente, é igualmente lícito ver na escola comum a expansão democrática de um direito anteriormente reservado somente aos filhos dos estamentos privilegiados. Evidentemente, pode-se também entender a escola como uma forma de “*childcare revolution*” (Hernandez, 1993) na medida em que, com a saída diária dos pais do lar, uma parte da educação e das funções de instrução transferiu-se da família para a sociedade. A sugestão de interpretar o processo de instrução institucional na escola como prestação de serviço para crianças e jovens é a que menos me convence. Contudo, a idéia de observar a escola como continuação do trabalho infantil tradicional com outros meios me parece uma interpretação no mínimo equivalente aos dois outros modos de explicação.

No entanto, no decorrer da eliminação do trabalho infantil no sentido rigoroso se chegou a um “processo cognitivo de desalojamento” da escola do debate social em torno do trabalho infantil em sentido amplo, que perdura até hoje. Daí que o trabalho infantil é visto nos estados industriais desenvolvidos, no mais das vezes no século XX que ora termina, como um fenômeno periférico exatamen-