

te porque a escola, instituição tão central para o perfil atual da atividade infantil, permanece excluída. Somente em função deste diafragma é que se pode levar tão longe a tese da sentimentalização da infância, como faz Viviana Zelizer (1985), principalmente por meio de sua caracterização da transição das crianças “*from useful to useless*”. Recomenda-se completar a pergunta sobre a utilidade das crianças, apondo-se a pergunta “para quem?” Aqui fica claro que as crianças — mesmo se no bojo da modernização tenham se tornado materialmente inúteis em cada um dos níveis econômicos — continuam como sempre necessários e úteis em nível social, e principalmente no sentido econômico.

Se, ao invés de trabalho, utilizarmos o conceito introduzido por Qvortrup de atividades infantis, então fica também relativizada a descontinuidade entre a trabalho infantil pré e proto-industrial, de um lado, e a moderna escola, de outro. A escola aparece, nos marcos da moderna infância, como equivalente ao trabalho infantil no sentido tradicional, e a crítica radical à escola, tal como feita por Hartmut von Hentig (1993), insere-se historicamente na tradição da luta contra o trabalho infantil. Contudo, se a escola não é vista como ruptura com o trabalho infantil pré e proto-industrial, mesmo que de maneira pedagogicamente eufemística, própria dos estados de bem-estar social, mas antes como continuação deste trabalho, então pode-se evidentemente refletir sobre até que ponto determinadas formas de trabalho infantil — na correspondente dependência de cada estado de desenvolvimento de uma sociedade — podem ser consideradas apropriadas ou inapropriadas. Já tratei desta questão num trecho anterior. O último trecho retoma a problematização; decerto que sob a inserção da revisão do acesso ao tema trabalho infantil na tentativa de uma redefinição geral do conceito de trabalho.

6. Para a consideração das atividades infantis na redefinição do conceito de trabalho

Muito já se escreveu sobre a redefinição de trabalho, assim como sobre a erosão do conceito tradicional de trabalho de subsistência. Também já se apontaram soluções possíveis sem que tudo

isso tenha se fixado de forma duradoura na realidade dos mercados de trabalho. Pelo contrário, as tensões e contradições sociais nunca foram tão grandes como hoje desde o fim da Segunda Guerra Mundial. A posição das crianças na divisão geracional do trabalho e dos recursos não tem sido observada na maior parte dos discursos pertinentes. Vejo, no essencial, dois rumos para a discussão: trabalho como valor positivo (1) e erosão do trabalho de subsistência clássico (2). Para concluir, esforçar-me-ei por tornar as crianças mais visíveis nos marcos de ambos os contextos de discussão.

1. Tendo como fundo o trabalho infantil difundido na Colômbia, Cecilia Muñoz Vila (1996,104) discorre:

“Se você reconhece que á através do trabalho, do pensamento e da linguagem que a humanidade tem transformado o ambiente, para melhor ou para pior, teremos que concluir que o trabalho é uma parte importante da identidade humana. Por que então deveríamos proibir as crianças de trabalharem?... Talvez seja o momento de fazermos um esforço para mudarmos nossa percepção negativa do trabalho infantil, traduzindo seu ainda não reconhecido valor, tal como o da mulher dentro de casa, em valores positivos associados à cooperação e ao valor monetário. Se não o fizermos, estaremos admitindo que seu trabalho não tem valor.” (em inglês, no original, N.T.)

Se Muñoz tem razão, tal conhecimento não pode se restringir à América Latina, e põe-se a questão de como se pode interpretar a exclusão de crianças e, de forma ampla, também dos jovens da experiência positiva do trabalho na moderna sociedade. Eu sugiro que se leia juntamente com von Hentig (1993, p.120 et seq.):

“Quando uma sociedade não precisa de seus jovens até os seus 25 anos de vida e os faz saber disso, na medida em que os aquartela em escolas, lugares dos quais nada provém, ocupando-se consigo mesma, e excluindo aqueles de todas as tarefas com as quais ocupam-se os adultos e pelas quais estes são pagos como sinal e medida de importância, ela própria está criando os que irão destruí-la.”

2. Não se deve esquecer que o trabalho de subsistência tradicional vem sendo erodido principalmente no domínio produtivo. É certo que as esperanças articularam-se novamente com a

expansão da oferta de postos de trabalho no setor de "care"; no entanto, mostrou-se também que o suprimento destas carências por meio de um mercado de trabalho tradicionalmente concebido iria sobrecarregar desesperadamente a nossa economia popular. A construção do Terceiro Setor e o desenvolvimento continuado do *welfare mix* (Evers/Wintersberger, 1990) valerem e valem como caminhos recomendáveis na superação dos problemas atuais dos estados de bem-estar social. As crianças certamente não são na maior parte das vezes envolvidas na discussão, a não ser como objetos de subsídio e acompanhamento. No entanto, trata-se aqui de um grave erro de cálculo: "child care" é, em alta medida, cuidado de si mesmo ("self care"), assim como acompanhamento por outras crianças (irmãos ou, no maior parte das vezes, meninas da vizinhança) e, no fim das contas, também o acompanhamento por adultos, mães, pais, parentes ou terceiras pessoas, pago ou não-pago. Também há crianças que acompanham os seus pais, seja em situações agudas de emergência, seja no caso de doenças crônicas ou de incapacidade física. As equivalências entre produção e consumo também sofreram deslocamentos. Como sempre, persiste em nossa sociedade um preconceito estereotipado de que o trabalho de produção seria mais meritório do que o consumo. Pode-se ainda sustentar esta concepção na atual situação das forças produtivas? Mais e mais postos de trabalho são liberados pela automação. Cada vez menos trabalhadores produzem mais bens de consumo do que nunca. Em face desta situação, a primazia do trabalho orientado à produção sobre o trabalho de consumo deve ser posta em questão. Isto já deveria mesmo ter sido o caso desde a revolução fordista, que introduziu a exigência de um equilíbrio entre produção e consumo. Sem consumo de massa, a produção em massa teria sido impensável. Em que pese os saltos na automação das últimas décadas, esta evolução ainda continuou a dar alguns passos. Pode-se apontar incansavelmente uma série de outros deslocamentos; por exemplo, o desacoplamento entre trabalho e ganho, ou o esbatimento das fronteiras entre trabalho e lazer.

Para resumir, defendo primeiramente que a aprovação e a ênfase no valor positivo do trabalho também valha basicamente no contexto do trabalho infantil. Nada muda para os milhões de crianças exploradas economicamente no Terceiro Mundo quando a elas se abrem as

possibilidades de instrução e formação profissional, e quando é afastada a exploração, ou pelo menos as mais graves circunstâncias de exploração, sem que se prejudique, no entanto, o sentimento de valor-próprio resultante da experiência do trabalho. Para as crianças em nossa sociedade, em contrapartida, tal significaria necessariamente que deveriam ser oferecidas mais possibilidades de experiência advinda do trabalho extra-escolar razoável, e também que a escola como universo de trabalho deveria ser reconhecida como tal e assumir a sua forma conseqüente. Tomando partido no segundo fio da discussão sobre a erosão do trabalho de subsistência, considero que as crianças e os jovens não deveriam ser pensados como meros receptores passivos na discussão em torno do "care", mas também como colaboradores ativos, e que em sua característica como consumidores ativos eles não sejam apenas um peso financeiro para a família e para a sociedade, mas agentes criativos nos processos de inovação.

Referências bibliográficas

- CAMPS i CURA, Enriqueta. (1996) Family Strategies and Children's Work Patterns: Some Insights from Industrialising Catalonia 1890- 1920. In Cunningham/ Viazzo, S. 57-71.
- CHIDWATCH INTERNATIONAL. (1997) *Urban Childhood Conference. A Report on the Child Labor section*. Oslo: Manuscript
- CUNNINGHAM, Hugh. (1996) Combating Child Labour: The British experience. In: Cunningham, Hugh/Viazzo, S. 41-55
- CUNNINGHAM, Hugh. e VIAZZO, Pier Paolo. (orgs.) (1996) *Child Labour in Historical Perspective 1800- 1985 — Case Studies from Europe, Japan and Colombia*. Unicef/ICDC
- EDER, Ferdinand. (orgs.) (1995) *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- EDER, Ferdinand. e KRANZL-NAGL, Renate. (1998) *Schule: Arbeits-und Lebenswelt von Kindern*. In Ferdinand, Kranzl-Nagl et al. (orgs.), S. 209-248.
- EVERS, Adalbert. e WINTERSBERGER, Helmut. (Hrsg.) (1990) *Shifts in the Welfare Mix*. Frankfurt/ Boulder: Campus/ Westview.
- HENGST, Heinz. (1996) *Kinder na die Macht! Der Ruckzug des Merktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne*. In: Helga Zeiher et al. (orgs.), S. 117-133.

- HENGST, Heinz. (1998) *Kinderarbeit revisited*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H.1, S.25-37.
- HENGST, Heinz. et al. (1981) *Kindheit als Fiktion*. Frankfurt: Suhrkamp.
- HENTIG, Hartmut von. (1993) *Die Schule neu denken*. München und Wien: Hanser.
- HERNANDEZ, Don. (1993) *America's Children*. New York: Russel Sage.
- KRANZL-NAGL, Renate. et al. (Hrsg.) (1998) *Kindheit in Gesellschaft und Politikeine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs*. Frankfurt und New York: Campus.
- KUZNETS, Simon. (1989) *Economic Development, the Family and Income Distribution. Selected Essays*. Cambridge: University Press.
- LECHNER, Ferdinand. et al. (Hrsg.) (1995) *Das Benfinder von Lechreinnen und Lehrern na österreichischen Schulen*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag.
- LIEBEL, Manfred. (1998) Die, Internationale Arbeits-Organisation (ILO) ind die Kinderarbeit. In: *Neue praxis*, 1/1998, S. 80-89.
- MUNOZ VILA, Cecilia. (1996) *The Working Child in Colombia since 1800*. In: Cunningham/ Viazzo, S. 91-105.
- QVORTRUP, Jens. (Hrsg.) (1987) *The Sociology Childhood. International Journal of Sociology*, H.3.
- QVORTRUP, Jens. et al (Hrsg.) (1994) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. (1972) *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*. Köln: Pahl Rugenstein.
- UNICEF. (1997) *Zur Situation der Kinder in der Welt. Kinderarbeit 1997*.
- WINTERSBERGER, Helmut. (1994) *Costs and Benefits — the Economics of Childhood*. In: Qvortrup et al. (Hrsg.) S. 213-247.
- WINTERSBERGER, Helmut. (1998) *Ökonomische Verhältnisse zwischen den Generationen. Ein Beitrag zur Ökonomie der Kindheit*. IN *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H.1, S. 8-24.
- ZEIHER, Helga. et al. (Hrsg.) (1996) *Kinder als Ausenseiter? Weinheim und München: Juventa*.
- ZELIZER, Viviana A. (1985) *Pricing the Priceless Child*. Princeton: University Press.

A apropriação da infância vulnerável¹

Matilde Luna

O campo que aqui pretendemos descrever e analisar criticamente em alguns de seus aspectos, é o das práticas assistenciais dirigidas a crianças e jovens de setores sociais vulneráveis.

Antes de nos ocuparmos do tema central, se faz necessário um esclarecimento metodológico. A complexidade de nosso objeto de observação impõe que levemos em conta os diversos níveis de análise: o dos sujeitos implicados como “assistidos”, o dos sujeitos que atuam como “portadores de um saber que os habilita a assistir”, o das instituições das quais fazem parte e o da sociedade que organiza o sistema através de políticas especiais.

A prática exercida neste campo, desde o Estado e a sociedade civil, assim como as diversas sistematizações que pretenderam ordenar um marco teórico interpretativo, nos impôs uma das condições metodológicas inevitáveis: contemplar a diversidade de questões que compõem este sistema complexo. Mais além da atitude interdisciplinar, parece que aquela “vigilância malévola” da qual nos falava Bachelard, deva ser uma atitude que predisponha ao permanente questionamento daquilo que parece definitivamente instituído.

Considero interessante introduzir o conceito de “pensamento aspectual”, que é adequado e oportuno para compreender o que aqui queremos colocar:

“Chamo – com um neologismo ousado e, talvez, vaidosamente enigmático – “pensamento aspectual” à reflexão que distingue e vincula os

¹ Tradução: Renata Alves de Paula Monteiro.

vários aspectos de um assunto: que se detém morosamente em cada detalhe conceitual ou empírico e, por sua vez o integra com alguns outros situando-o em um horizonte mais ou menos abrangente, mas cuidando-se de não se afiliar a blocos de pensamento. Refiro-me, logo, a esse impulso que, contrapondo-se a qualquer operar da razão arrogante, desde diferentes perspectivas sopesa, classifica, combina, separa e relaciona as várias facetas de uma questão...”²

Então, ao longo desta análise, deveremos introduzir e relacionar, focalizar e recortar aspectos diversos para logo separar o conceito de “apropriação da infância vulnerável”.

Sobre “infâncias” e “vulnerabilidades” contemporâneas

O coletivo composto por crianças caracterizadas em risco psicossocial, que aqui denominamos como provenientes de setores sociais vulneráveis, é considerado como “margem” ou “resto” das crianças que se consideram “integradas” ao sistema social hegemônico. Assim, por exemplo, Rabello as define por sua falta de acesso ao consumo:

“Neste sentido, a “infância traída” representa um alter porque redefine a estabilidade da cultura consumista, onde o consumo dita o que vem a ser felicidade e bem-estar. Tal infância assume, na pele, as contradições da cultura consumista cujo princípio de igualdade se prova ilusório, ensejando desigualdades que são inerentes à dinâmica do consumo. A possibilidade de re-significar o consumismo se torna possível ao nos depararmos com esta infância despojada de tudo, que não representa o projeto da sociedade, pois estas crianças não estão sendo preparadas para o futuro através, por exemplo, da educação, nem representam a eternização do presente no progresso, pois esta infância denuncia o mito do “futuro já chegou”, “do fim da história”, e “do presente eterno e abundante para todos”.³

² Pereda, Carlos. (1999) “Crítica de la razón arrogante” em *Panfleto II: ¿Hay que defender la primacia de la moral?* México: Taurus.

³ Castro, Lucia Rabello de. (1998) *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora.

Se fosse necessário explicá-lo, consideraríamos que a infância que fica dentro das regras de consumo, por sua vez, fica presa a uma problemática própria, diferente daquela a qual queremos nos referir. Coincidimos com aqueles que sustentam que o sintoma da infância atual é a marginalidade,⁴ compreendendo que a marginalidade não é somente causada por uma exclusão do ponto de vista econômico, mas também que está ligada a uma profunda solidão à qual estão expostas as crianças e adolescentes desta época, qualquer que seja sua condição sócio-econômica.

Então, sem desconhecer a situação da infância contemporânea em sua totalidade, estamos querendo discorrer sobre as práticas exercidas sobre esse setor da infância que não tem garantida as condições de sobrevivência: crianças e jovens que não tem acesso à educação, ao sistema de saúde, não contam com uma família, ou para os que a possuem, ela não é um lugar de proteção sendo que às vezes é ali precisamente onde sofrem maus tratos, exploração e negligência. Com diversas intenções e resultados díspares, a estas crianças e jovens se direcionam uma quantidade de estratégias que, mais ou menos profissionalmente, pretendem reparar o dano conseqüente às diversas carências que eles sofrem.

A apropriação: uma forma de se “fazer algo”

Tenta-se caracterizar uma das tendências sempre presentes na visão e nas ações que se exercem sobre as crianças deste setor social: a tendência à sua apropriação.

A apropriação, segundo o dicionário Larousse, é definida como “a ação e efeito de apropriar e se apropriar”, por sua vez, apropriar como: “tomar, apoderar-se de uma coisa” sendo seus sinônimos “usurpar, atribuir-se, adjudicarse, tomar, monopolizar, arrebatar”.

Portanto, podemos definir aquilo que entendemos por apropriação como a tendência a se apoderar dos destinos das crianças. Isto é, manipular seu presente e seu futuro tomando decisões que não

⁴ Volvonich, Jorge. (1999) *Los complices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

levem em conta seus desejos, sua história, sua identidade, mas sim privilegiando o cumprimento das expectativas que respondam ao modelo internalizado⁵ como “bom”, seja de criança, seja de família. Em várias ocasiões desta natureza, se recorre à própria experiência como progenitores, sem poder tomar distância instrumental das situações conflitivas nas quais lhes cabe intervir profissionalmente.

A apropriação tem se tornado um mínimo denominador comum que atravessa todo o campo de compreensão e práticas sobre a infância vulnerável. Pode-se observá-la nos programas especiais para a infância em risco, em entrelinhas, e nas práticas dos operadores sociais.

Quem e desde onde se exerce apropriação

O sistema está organizado de maneira tal que uma porção de instituições denominadas “protecionistas” deveriam se ocupar em restituir direitos às crianças que já foram vulneráveis, por sua vez prevenindo e resguardando-as das possibilidades de riscos futuros. Neste sentido tem-se instituído: Juizados de menores e de família, lares de crianças, programas de proteção especial, Conselhos de proteção, Defensorias de direitos, etc. Na medida em que se tem colocado em destaque os diferentes “fatores de risco” que enfrenta a infância, foram surgindo instituições públicas e privadas que começaram a se ocupar desta questão. Ou como o caracterizaria Juan Carlos Volnovich:

“Frente a estas estatísticas (sobre a alta taxa de mortalidade infantil e de jovens por causas evitáveis) existe um acordo tácito de que “algo tem que ser feito”. O discurso dominante de quase todos os organismos governamentais convoca a levar adiante múltiplas campanhas e infinidades de programas para socorrer e proteger as crianças; para cuidar e tutelá-los. Quando este discurso oficial obtém consenso e se torna hegemônico, vem, então, a fase de diagnóstico, que consiste em classificar e categorizar os grupos de alto risco (os

⁵ Entendemos o conceito de internalização segundo o desenvolvimento de D.W. Winnicott. Ver Winnicott, D.W. (1995) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Ed. Lúmen-Hormé, 4ª ed.

mais necessitados de atenção) para, depois, lhes aplicar programas de salvamento que propõem, claro está, a formação e a capacitação de especialistas, peritos, técnicos e instituições”.⁶

A complexidade dos propósitos acumulados para os quais estas instituições foram criadas nos impede caracterizar este campo institucional, tal como se pôde fazer em uma época, como instituições com um único propósito: o do “controle social”.⁷ Precisamente, o observado tanto em nível de análises das instituições, como dos indivíduos que as operam, nos fazem entrever uma trama na qual se misturam: o controle social, o altruísmo, a beneficência, os princípios de promoção social, o desenvolvimento comunitário, o de trabalho pela integração social, etc.

Na última década se há instituído a concepção da criança como sujeito de direitos, conseqüentemente o princípio de levar em conta sua palavra é um ponto central no discurso manifesto. Novas doutrinas políticas sobre infância e juventude se impõem.

Formalmente a atitude “politicamente correta” é a defesa do modelo de proteção integral em detrimento do antigo modelo de considerar a infância marginalizada em “situação irregular”. A primeira supõe atuar no marco do respeito pelos direitos humanos estabelecidos na Convenção dos Direitos das Crianças. O velho paradigma da situação irregular derivava no controle e na repressão das crianças e jovens considerados marginais. Então, segundo nossa observação estamos advertindo sobre a possibilidade de que a consideração da criança como sujeito de direitos fique circunscrita a uma enunciação e argumento vazios de conteúdo, ao não se refletir na prática a convicção do argumento. Isto no caso de que “se faça algo com isso” já que não ignoramos que se reitera a situação de “que não se faz nada”. Bem, pelo menos em nosso país, observamos a retirada do Estado como planejador e executor de políticas sociais. Aqui, insistimos, observamos um forte discurso garantindo direitos que não se refletem em ações concretas.

⁶ Volnovich, J. C. (1999) *El niño del “Siglo del niño”*. Buenos Aires: Ed. Lúmen.

⁷ García Méndez, E. e Carranza, E. (orgs.) (1990) *Infancia, adolescencia y control social en America Latina*. Buenos Aires: Depalma.

Algumas observações

Faz um tempo realizamos uma investigação sobre dois programas assistenciais que se desenvolveram no Conselho Nacional do Menor e da Família da Argentina: um programa de famílias acolhedoras, e um programa de jardins maternos.⁸ Ambos tinham entre seus objetivos centrais a ajuda a famílias de alto risco social através da inclusão de seus filhos em sistemas de cuidados especiais. O que pudemos comprovar é que em ambos programas os operadores que os instrumentavam pouco a pouco deixavam de lado as ações dirigidas à família para se centrarem somente no cuidado e atenção à criança. Então a instituição protecional, por diversas causas então analisadas, terminava reforçando a distância da família com seus filhos, sem possibilitar uma recriação dos vínculos familiares. Deste modo os operadores profissionais tomavam decisões sobre as crianças sem levar em conta o que a própria família deles pudesse opinar.

Desta maneira formulamos nossa hipótese:

*“Na realidade, grande parte dos programas que dizem apoiar as famílias são substitutivos de algumas de suas funções importantes. Em muitas ocasiões se chega assim a aprofundar as dificuldades familiares ao não estarem instrumentados – na prática –, de maneira tal que se orientem a um total validamento do grupo familiar”.*⁹

Em nossa tese considerávamos que uma das causas deste obstáculo institucional teria relação com uma concepção de “periculosidade” atribuída às famílias diferentes do modelo nuclear. Desta maneira se produzia um destino de “descarte” destas mães e pais, e a instituição pretendia ocupar esse lugar vago.

Nesse movimento que se produz ao deixar de lado quem deveria exercer a autoridade parental, ainda levando em conta as dificuldades que efetivamente os adultos possam ter, entrevemos o que aqui estamos caracterizando como apropriação.

⁸ Luna, Matilde. (1994) “El tratamiento de familias en instituciones proteccionales de niños y familias”. Dissertação de Mestrado, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

⁹ Luna, Matilde. (1999) *Qué hacer con menores y familias*. Buenos Aires: Ed. Lúmen.

Sobre a sobrevivência do velho discurso

Se bem que ficou dito que o ato de apropriação se produz na decisão que possa tomar um operador social, também consideramos as condições contextuais que facilitam a produção desse ato. O assistente social, o psicólogo, o Juiz de Menor respondem de acordo com os condicionamentos que os formaram.

Como ficou dito mais acima, considero que poderíamos agrupar os determinantes contextuais da apropriação em:

- Convivência das velhas práticas assistencialistas com as novas posturas de desenvolvimento social como direito dos cidadãos crianças e adultos.
- Negligência da sociedade em seu conjunto e, como contrapartida, delegação da tarefa assistencial a um conjunto circunscrito de especialistas e voluntários.

Em relação à repetição e reciclagem das velhas idéias, citamos o filósofo Carlos Pereda:

*“Por exemplo, é conhecido que tendências políticas avançadas podem conviver com atitudes regressivas no plano legal, científico, técnico, artístico ou sexual. A respeito, é uma tentação comum mas fatal da razão arrogante se agarrar a “posições” e, seguindo o mecanismo do “tudo ou nada”, pensar em “blocos de pensamento respaldando-se na regra: Sempre é melhor do mesmo. Assim, por um sentimento descabido, costuma-se considerar que uma perspectiva adequada a respeito de vários bens – por exemplo, de certos bens morais – tem que mecanicamente resultar válida em relação a todos os bens, morais e não morais. Trata-se de um falso generalizar.”*¹⁰

Apropriação versus responsabilidade

“... abranger a definição de posturas reflexivas, enunciações poéticas ou paradas argumentativas nas que se incluam, seja fragmentariamente, as marcas de uma tensão até um Outro lugar ideal”.¹¹

¹⁰ Pereda, C. (1999) *Crítica de la razón arrogante*. México: Taurus.

¹¹ Fortunati, V.; Steimberg, O. e Volta, L. (1994) *Utopias* Buenos Aires: Corregidor.

Em épocas nas quais se entrecruzam culturas, nas quais se vivem mudanças vertiginosas, aprofundam-se as contradições. Isto é o que entendemos, acontece neste novo século. Impõe-se, então, a necessidade de prefigurar até onde conduz esta crise buscando distinguir até onde queremos chegar.

Se estivermos colocando em destaque a possibilidade de que a infância vulnerável continue sendo apropriada, também queremos tomar o desafio de pensar e enunciar o que é que propomos como valor diferente à apropriação.

Em primeiro lugar, se continuamos considerando estas crianças e adolescentes como “restos”, corremos o risco de, no melhor dos casos, continuar instrumentando políticas e subsídios especiais para isolá-los do conjunto social. Assim continuar criando instituições e “programas depósito”, decidindo por eles e suas famílias em “medidas de proteção” ilusórias.

É impossível que as crianças e jovens separados de seu entorno familiar, de criação, possam chegar a construir uma identidade social.¹² Então, todas as tentativas de apropriação, significam, desde uma perspectiva social, favorecer a fragmentação.¹³ E no plano individual, contribuir à formação de novas subjetividades e patologias sociais: violentas, de comportamentos sociais narcisistas, isoladas, condutas aditivas, etc.

Para finalizar, proponho a responsabilização no cuidado das crianças e jovens. A responsabilidade que deveriam assumir: o Estado, os profissionais e os operadores das instituições especializadas, e uma sociedade que, em seu conjunto, promova a possibilidade de que estas crianças e suas famílias sejam protagonistas de suas vidas. Que eles também possam recuperar sua capacidade de decidir sobre seu futuro.

¹² Em *La apropiación en el acogimiento familiar*, no prelo, ocupei-me em detalhar os efeitos que tem sobre a configuração da identidade das crianças a manipulação que se costuma fazer delas ao colocá-las em famílias substitutas sem resguardar o respeito sobre suas origens biológicas e culturais.

¹³ Galende, Emiliano. (1998) “Crisis y perspectivas de la integración social y la salud mental” em Castronuovo, R. (org.) “Integración o desintegración social” em *El Mundo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio.

O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar¹

Jens Qvortrup

Introdução

A principal tese deste capítulo é que as crianças sempre trabalharam, porém a natureza de seu trabalho obrigatório mudou, de acordo com os modos de produção predominantes. Este ponto de vista, que vai ser argumentado teórica e historicamente, implica transmitir uma aparente descontinuidade histórica no trabalho das crianças a um sentido de continuidade. Somente uma perspectiva comparativa, fiel à idéia de equivalência de significado, é capaz de fazer justiça a uma diversidade em relação ao trabalho de crianças, conquanto afirmando que basicamente apenas suas formas e conteúdos mudaram.

Apesar de todas as complexidades, quero na medida do possível seguir esta idéia simples. A simplicidade da idéia está em sua tentativa de compreender continuamente o trabalho das crianças como parte da divisão do trabalho de qualquer economia; perceber

¹ Título do original inglês inédito: *Does children's school work have a value? Colonisation of children through their school work*. Tradução autorizada pelo Autor (N. do T.)

Tradução: Pedro Henrique Bernardes Rondon.

o trabalho das crianças como um problema comum sob diversas circunstâncias sociais e econômicas; isto é, não deixar que o problema seja perturbado por tempo e lugar — seguindo a receita comparativa de Marc Bloch: “A unidade de lugar é apenas desordem; somente a unidade de problema faz um centro” (Bloch: 1934, p. 81; traduzido do francês por Skocpol, 1994, p. 89).

O socialista austríaco Otto Felix Kanitz escreveu há três quartos de século sobre as crianças da classe operária de Viena, que elas tinham que realizar três tipos de trabalhos: além dos trabalhos escolares, que ele definia como “trabalho socialmente necessário em termos de qualificar-se física e psicologicamente — um trabalho que é e continua sendo necessário em qualquer sociedade”, as crianças tinham que fazer trabalho assalariado regular, e trabalho doméstico no lar (Kanitz, 1970, p. 30). Kanitz captou dois pontos importantes: por um lado a sugestão de que o trabalho escolar das crianças é trabalho necessário e, por outro lado, que diversas formas de trabalhos podem coexistir. Este último é particularmente verdadeiro em períodos de transição da sociedade. A propósito do primeiro, Kanitz está enfatizando que o trabalho das crianças não cessou, nem necessariamente cedeu, à medida que seu trabalho predominante fosse eventualmente realizado na escola. Ele estava apenas indicando que a composição das formas de trabalho das crianças estava mudando, e que uma delas — o trabalho escolar — estava caminhando para tornar-se o dominante, enquanto o trabalho manual estava gradativamente atrofiando-se. Esta opinião é importante porque obriga-nos a compreender as atividades obrigatórias das crianças no relacionamento destas com as economias predominantes.

Não há nada sensacional quanto à idéia de formas coexistentes de economias em períodos de transição. Esta questão tem sido enfrentada por muitos historiadores e economistas, talvez mais convincentemente por Marx que em particular lidou com remanescentes de feudalismo durante as fases iniciais do capitalismo. Nestas fases há lutas em curso entre forças e interesses pertencentes a cada um dos modos de produção envolvidos. Este fato histórico, entretanto, não conseguiu esconder que um deles predominava cada vez mais, enquanto o outro finalmente perdia sua importância, mesmo se bolsões dele pudessem sobreviver em formas arcaicas ou anacrô-

nicas. É minha proposta que um quadro similar diz respeito ao problema das atividades das crianças: uma forma, o trabalho escolar, está finalmente ganhando importância — de fato, isso começou há muito tempo, na chamada Primeira Guerra — enquanto outras formas podem sobreviver como nichos nas modernas economias, embora quantitativamente possam assumir números elevados e avultar largamente no cotidiano de muitas crianças.

Sugiro que o trabalho escolar das crianças — como contribuição presumivelmente considerável para a moderna economia e uma importante prática para as crianças — é uma área negligenciada tanto na ciência quanto na política. Essa negligência tem — e já teve por muito tempo — uma quantidade de conseqüências, que precisam ser esclarecidas na política e examinadas por cientistas sociais. Essas conseqüências têm a ver não simplesmente com o reconhecimento do trabalho feito pelas crianças, e assim um ato de equidade e sinalização cultural para elas, de que não precisam ser vistas como um crescente passivo econômico devido a sua suposta inutilidade; essas conseqüências têm a ver com uma quantidade de outras questões, tais como a nossa motivação cada vez menor de ter filhos, a maior exposição das crianças ao relativo empobrecimento, e um problema de longo prazo com a seguridade dos idosos.

O debate e a pesquisa atuais sobre o trabalho infantil

As análises e os debates sobre o trabalho da criança — ou trabalho infantil — como atualmente são conduzidos, focalizam quase exclusivamente as atividades de trabalho fora da escola. De fato, o trabalho escolar é analítico e politicamente visto como a atividade oposta ao trabalho infantil, como uma alternativa pela qual muito se anseia e que historicamente esteve — e em situações do Terceiro Mundo ainda está — fora de alcance para um número imenso de crianças, ao menos como a atividade infantil predominante.

O trabalho infantil tem uma história muito longa — com toda a probabilidade tão longa quanto a própria história humana. A discussão acerca dele como questão política que atrai interesse moral e político é muito mais nova — tem, digamos, dois séculos, à medida

que a exploração das crianças através de seu trabalho forçado tornou-se visível, tanto em alcance quanto em gravidade. Desde então tem estado na agenda, embora o estágio de ser foco de especial preocupação moveu-se do passado dos países ocidentais para o presente dos países do sul e do oriente.

O trabalho infantil é uma questão da máxima importância, e seu estudo merece muita atenção e muito respeito. Por razões de extrema gravidade, este é antes de mais nada o caso em países subdesenvolvidos contemporâneos, e muitas lições devem ser aprendidas dessas arenas — em termos de compreender tanto o desenvolvimento econômico quanto a ação das crianças. Entretanto, esta não é a arena a que quero dirigir-me neste capítulo, no qual de maneira geral vou confirmar minha análise tendo a Europa como cenário — passado e presente.

Na Europa (e em outras partes do mundo desenvolvido) a discussão acerca do trabalho infantil está intensamente ativa. A questão ainda é capaz de despertar o debate entre os representantes de diferentes interesses, como ficou claro há poucos anos, quando a União Européia legislava sobre isso e estipulou um novo limite de idade para se permitir que uma criança trabalhe por dinheiro fora da escola e do lar. Entretanto, em geral a discussão acerca do trabalho infantil na Europa hoje em dia é diferente do que foi historicamente. As razões para a mudança na abordagem da questão devem-se em parte a que o problema não tem mais a mesma importância que já teve, em termos quantitativos, e em parte porque seus perigos estão longe de ser tão graves e importantes como anteriormente, embora tanto a exploração quanto os grandes riscos para a saúde das crianças ainda sejam muito numerosos. Como uma realidade para dezenas de milhares de crianças na Europa, o estudo do trabalho infantil continua sendo importante, também em termos da colocação das crianças na divisão do trabalho, seus motivos para adotar e aceitar os contratos de trabalho e os salários. Muitas lições têm que ser aprendidas do trabalho infantil, também em termos das atitudes da sociedade adulta em relação às crianças e ao próprio estatuto das crianças como participantes do tecido da sociedade.

A minha parte de questionamento na pesquisa sobre trabalho infantil, portanto não é uma tentativa de depreciar a importância da

própria realidade, nem de sua significação em termos de resultados. A inspeção que faço desse ramo da pesquisa simplesmente indica uma ou duas questões: seu potencial fracasso quanto a uma adequada compreensão de sua posição — e da posição das crianças que trabalham — na moderna economia, e, na avaliação, a meu ver equivocada, que faz do trabalho extracurricular das crianças em termos de continuidade histórica.

Quando Cunningham (2000) numa recente e interessante visão geral acerca da pesquisa sobre trabalho infantil conclui que hoje em dia trabalho infantil, compreendido como trabalho assalariado fora da escola e do lar, é um fenômeno marginal, só posso concordar com ele; desta mesma forma está correta sua sugestão de que uma “adultização” do trabalho ocorreu. Entretanto, a perspectiva escolhida neste capítulo sugere que as conclusões de Cunningham são problemáticas porque ele, como praticamente todo mundo, indica continuidade do trabalho infantil — ele parece indicar que o trabalho infantil em princípio significa a mesma coisa que sempre significou, mesmo sob circunstâncias econômicas inteiramente diferentes, e assim fica justificado que faça as mesmas perguntas. Como já foi proposto, quero introduzir o trabalho escolar como sendo o novo — e “imaneente ao sistema” — trabalho infantil, e ao fazê-lo lança-se uma fileira de novas perspectivas, bem como novas perguntas apresentadas aos conceitos relacionados ao trabalho infantil tradicional.

Importância e posição das escolas na sociedade moderna

Numa notável declaração feita pelos autores do Quinto Relatório sobre a Família ao Parlamento Alemão foi dito que “o dispêndio com o sistema educacional tem a mesma importância imediata para a sociedade e a economia do que o dispêndio com a infra-estrutura no trânsito, por causa das conseqüências superiores que uma potencial força de trabalho qualificada tem como instrumento para a política econômica fundamental. Assim, esse dispêndio não pode ser primariamente contabilizado como um elemento na compensação dos encargos de família” (*Bundesministerium ...*, 1994, p. 291).

Compensação de encargos familiares é um elemento importante e arraigado da política alemã da família, como em muitos outros países, porém, na Alemanha é uma questão muito explicitamente debatida. Seu significado é antes de tudo aliviar as famílias que têm crianças de despesas diretas e indiretas com a criação dos filhos. Assim sendo, as rendas de famílias que têm crianças são nesses termos levadas em conta e acrescentadas a rendas disponíveis — calculadas seja em dinheiro ou em espécie — para essas famílias e a seus membros. Quando um Relatório, como o citado, traz a opinião de que as despesas com a escolaridade não podem ser compreendidas como parte da compensação dos encargos das famílias, a interpretação é que tais despesas não podem ser vistas como despesas que favorecem apenas famílias que têm crianças — ou simplesmente as crianças; ao contrário, argumenta-se que as despesas com o sistema educacional têm para a sociedade a mesma importância que uma quantidade de outras despesas que geralmente são compreendidas como contribuição para o bem comum — tais como as despesas com o trânsito, os militares, pesquisa, administração central etc.

O reconhecimento do sistema educacional como responsabilidade que tem que ser compartilhada por todos aqueles que pagam impostos não é exatamente sensacional, mas raramente é feito de maneira tão explícita como nesta citação. É, ademais, um ponto de vista que muitos governos hesitam em sustentar em público por causa das conseqüências econômicas que potencialmente implica. Mesmo se o volume das despesas educacionais é indiscutivelmente uma responsabilidade ou um passivo público, este não é um terreno incontestado. Em primeiro lugar, seu alcance e seu montante variam de país para país, de fato de municipalidade para municipalidade; em segundo lugar, continua sendo um item que está aberto a negociação financeira; e terceiro, continua-se observando que uma quantidade de despesas menores são assumidas como responsabilidade dos pais. No debate público, além do mais, não é totalmente incomum, entre aqueles que não são pais, o ponto de vista de que estão injustamente pagando para crianças através do orçamento para as escolas.

Concomitantemente, a posição de que os pais merecem ser compensados por seus encargos e sacrifícios por educarem os filhos não é inaudita, mas continua sendo controvertida — exatamente

pelas mesmas razões: eles fazem contribuições inestimáveis para a força de trabalho e, afinal, para o resgate de pensões e atenção para uma população idosa finalmente numerosa.

Os dois pontos de vista refletem uma crescente diferenciação da sociedade na modernidade. Estão sinalizando que as crianças não são responsabilidade comum e pública, pelo contrário, porém também transmitem a mensagem de que uma aceitação não-reconhecida e sem reciprocidade de uma responsabilidade unicamente parental pode causar dano no final das contas. Mesmo a curto prazo está sendo reconhecido que uma crescente taxa de pobreza entre as crianças tem que ser tratada como parte de qualquer programa de governo, dado que tal tendência moderna pode ser atribuída às dificuldades dos pais a gastar apenas o que ganham quando têm crianças em casa.

Esse ponto de vista não é propriamente novo, mas a novidade é sua emergência na agenda política, embora com grande relutância por causa de suas potenciais conseqüências orçamentárias. Em boa medida, portanto, busca-se esta perspectiva enquanto compreendida como uma questão de política social ou de política para a família e de modo algum como uma questão que tem a ver com transferências ou justiça distributiva entre gerações. A exceção é o citado relatório alemão que levanta a questão como sendo sistêmica. Porém, conquanto se façam progressos assim até aqui, uma visão parece estar faltando seja por causa dos riscos que implica ou porque simplesmente não é trazida à consciência de ninguém, a saber, que as próprias crianças podem ser contribuintes e com isso no final autores de reclamações através de seu papel no sistema educacional. Numa perspectiva histórica, de fato esta era a posição que as crianças sustentavam anteriormente: podiam como contribuintes fazer reclamações de recursos na economia local, da qual faziam parte.

O que estive dizendo acerca do sistema educacional e do papel dos pais visa a servir como marco do arcabouço e do alcance dentro dos quais devem ser vistas as modernas atividades obrigatórias das crianças. Em especial quero sugerir que o trabalho escolar das crianças é a continuação do trabalho manual feito por elas antigamente. A fim de tornar transparente este argumento, tenho que tratar da mudança de contextos dentro do qual o trabalho infantil é

realizado. Em particular quero destacar a noção de trabalho “imamente ao sistema”. Fazendo isso estarei também formulando a hipótese de que as atividades infantis e a infância em geral estão engastadas em modificações históricas e sociais.

Infância, modernidade e diferenciação social

Creio que não há controvérsias quanto a sugerir que ao longo da história as crianças sempre tiveram algum tipo de papel prático a desempenhar, e que isso era concebido como contribuição para a sobrevivência da família ou da localidade. É interessante, por exemplo, que a etimologia de “proletário” é “proles”, que quer dizer “um filho”, e que um proletário era um romano indigente, cujos serviços para o estado só ocorriam através de seus filhos. Ainda mais importante, mas muito rapidamente e sem querer tornar trivial o assunto, é provável que — deixando de lado os papéis de gêneros de meninas e meninos — nas comunidades de caçadores as crianças se preocupavam em caçar, que nas vilas de pescadores as crianças lidavam com atividades relativas à pesca, que na agricultura eram obrigadas a fazer trabalho agrícola etc.

Os historiadores podem estar tabelando mais evidências quanto a isso, mas não muito mais. Uma razão para essas lacunas no nosso conhecimento é sugerida por Ariès. Quando em sua famosa declaração ele emite a opinião de que “Na sociedade medieval não existia a idéia de infância” ... “faltava ... a consciência da natureza particular da infância, daquela natureza particular que distingue a criança de um adulto” (Ariès, 1962, p. 128), ele está transmitindo para nós não apenas que a compreensão acerca da diferenciação de gerações dificilmente existia, porque de fato na realidade não existia, mas também que as crianças e suas atividades estavam entremescladas e engastadas na comunidade na qual pais e filhos viviam e trabalhavam. Creio, portanto, que estamos justificados quanto a propor que era baixa a diferenciação efetivada pela divisão do trabalho — seja como for a natureza daquilo que crianças e adultos faziam era a mesma, ainda quando as atividades fossem adaptadas a suas capacidades corporais.

Quando, seguindo Ariès, a infância foi “inventada” — e ele indica em especial a atividade escolar como marco importante neste processo — estava calçado o caminho para uma crescente atenção àquilo que as crianças faziam. As descrições do trabalho infantil feitas pelos historiadores no século XIX é suficiente para compreendermos pelo menos duas coisas: uma, que as crianças realmente faziam — e faziam, deixando de lado as minúcias, atividades manuais, como sempre tinham feito até essa época; e dois, mesmo que em larga medida compartilhassem tipos de atividades com adultos, ficava evidente aquilo que elas faziam — alguns, mas longe de serem todos, começaram a ficar alarmados com aquilo que foi compreendido como um ataque aos corpos e às mentes das crianças. Isso refletia uma nova conscientização acerca das crianças, como foi sugerido por Ariès e por muitos outros. Porém, não se tratava simplesmente de uma nova conscientização acerca das crianças, mas também acerca da família e da economia. Como diz Brunner, “somente no século XVIII o mundo da família penetrou na linguagem diária alemã e atingiu essa emocionalidade especial que ligamos a ela” (Brunner, 1980, p. 89). Mais surpreendente isso fica, talvez, quando Levine diz que “O que fazer com a economia tem sido um problema desde que pela primeira vez nos demos conta de que tínhamos uma. Nossa consciência da economia, entretanto, é um desenvolvimento bastante recente” (Levine, 1995, p. 12).

Todas as três citações, de Ariès, Brunner e Levine apontam na mesma direção e têm grande importância para nossas finalidades. Todos eles falam de uma falta de consciência acerca respectivamente da infância, da família e da economia. Eu não leio isso como se simplesmente bastasse algum construcionismo social — ou, mais precisamente: criatividade mental — para instituir a criança, a família e a economia. O fato era, antes, que a modernidade incipiente — por meio da crescente diferenciação devida às exigências de produção que se modificavam — pôs fim à unidade de produção até então dominante, a saber, a família, aquilo que os alemães chamam “*das ganze Haus*”, isto é, a família toda com seus agregados ou uma propriedade, conforme o caso. Este não era o lugar para uma família íntima como a conhecemos hoje, nem as crianças formavam um grupo segregado; e aquilo que Levine

chama de economia, *era* a família com seus agregados, ou, para usar o termo grego, a *oikos*.

Eu prefiro este termo grego por razões de comparação. *Oikos* pode ser empregada como conceito comum, geral, para uma variedade de organizações econômicas — para unidades familiares baseadas na comunidade, ou cooperação-*Gemeinschaft* numa localidade no passado, tanto quanto para aquilo que poderíamos chamar de unidades familiares da sociedade moderna. Em princípio, todos os processos têm lugar em alguma forma de *oikos*: produção, consumo, circulação, divisão de trabalho e reprodução e em todas as formas é importante “economizar”. Conquanto, assim, em princípio nada tivesse mudado em termos de funções a serem desempenhadas — porque todas as formas eram formas humanas — mudanças dramáticas tiveram lugar na maneira como a *oikos* se organizava. Na antiga *oikos*, os relacionamentos entre as diferentes funções eram transparentes, não havia separação entre produção e reprodução no sentido de que aqueles que produziam eram idênticos àqueles que reproduziam, o que significava que ninguém podia ser um mercenário no sistema nem esquivar-se à responsabilidade pelo interesse comum. Isso implicava impor, na prática, um contrato ou pacto de gerações. Em princípio, embora na prática não ocorresse com freqüência, as crianças sabiam que tinham sua manutenção assegurada, mas também tinham que trabalhar desde bem cedo, além do que esperava-se que tomassem conta de seus pais à medida que estes envelhecessem. Num estado moderno de bem-estar fiscal, é possível argumentar, tudo é feito de maneira a evitar um problema de mercenários — entretanto, de fato a ausência de coincidência entre produção e reprodução criou a impressão de um sistema no qual essas atividades essenciais nada têm a ver entre si, as decisões quanto a produzir ou a reproduzir foram relegadas a dois níveis diferentes. Na sociedade pré-moderna havia no mínimo alguma conexão entre demanda de força de trabalho e taxas de fertilidade; este não é o caso hoje em dia: há simplesmente uma conexão entre taxas de fertilidade e as considerações dos próprios pais sobre isso. Em outras palavras, na moderna *oikos* a fertilidade está além do controle dos capitães da indústria (para seu grande alívio, provavelmente) e é, para os políticos, uma questão intocável.

Se este quadro da sociedade pré-moderna soa exageradamente idílico, não é esta a minha intenção; sei perfeitamente bem acerca da miséria e dos conflitos por uma variedade de razões, mas não é este o ponto aqui, à medida que eu simplesmente quero retratar os princípios do sistema. Da mesma maneira pretendo retratar os princípios da moderna *oikos*. Os processos são os mesmos, porém o sistema funciona de uma maneira dramaticamente diferente, devido ao alto grau de diferenciação e divisão do trabalho como resultado das novas demandas dos métodos de produção ora dominantes. A família propriamente dita que anteriormente era um dos elementos nucleares da antiga *oikos*, está afastada dos locais de produção, que simplesmente precisam de indivíduos da família como empregados. Os locais de produção, por outro lado, não produzem crianças — tarefa que continua sendo negócio da família. Entretanto, é um negócio que, diferentemente do que ocorreu anteriormente, não implica qualquer ganho em termos materiais; pelo contrário, as motivações tradicionais da fertilidade desapareceram inteiramente — as crianças não trabalham mais no interesse dos pais e os pais não dependem mais de seus filhos para a provisão da velhice. Assim, não é de admirar que os níveis de fertilidade tenham caído verticalmente durante o século XX.

Mais importante de tudo para os nossos propósitos, as crianças e o uso de seu tempo não se tornaram redundantes. Contrariamente à visão daqueles que consideram as crianças na modernidade como inúteis, elas ganharam uma nova importância na esteira da modernização e como elemento indispensável na moderna *oikos*. Seu tempo e suas atividades foram exigidos e portanto colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna — a escola. As escolas se tornaram o novo local de trabalho das crianças, tornaram-se o lugar onde as crianças foram obrigadas a passar a maior parte de seu tempo durante a infância — e foi cada vez mais assim à medida que o século avançou. As escolas tornaram-se o novo ambiente para as crianças desempenharem seu trabalho imanente ao sistema. Porém, uma vez que o sistema se modificou, modificou-se também o trabalho que lhe era imanente.

Há uma lógica nisso. Na pré-modernidade — e não há razão aqui para discutir quanto ao momento em que a mudança ocorreu,

porque o desenvolvimento teve lugar em todos os países que atingiram a modernidade — as atividades infantis iminentes ao sistema eram, como foi mencionado, manuais em sua natureza. Isso era lógico em sociedades ou sob uma *oikos* cujas formas dominantes de produção eram funções manuais. É claro que as crianças trabalhadoras tinham que trabalhar com suas mãos — tanto enquanto eram crianças quanto como preparação para a vida adulta.

A nova, a moderna *oikos* baseia-se em instrumentos bem diferentes. A alfabetização e o domínio das operações aritméticas propriamente ditas estão conosco há séculos, mas para extensa maioria da população, só embrionariamente; a partir do século XIX, entretanto, cada vez mais tornaram-se uma necessidade para a moderna *oikos* e daí finalmente para as massas que viviam na sociedade moderna. Os novos instrumentos passaram a ser primariamente não as mãos, mas símbolos, letras, números, algarismos e abstrações similares, que tiveram que ser aprendidos não apenas por uma elite, mas por todos os indivíduos na sociedade. A capacidade de ler e escrever não era importante simplesmente como dispositivo cultural, seja para alcançar a competência como cidadão democrático, ou para ser capaz de ler a Bíblia; de fato há evidências de que, antes que viesse a tornar-se necessidade econômica, essa capacidade foi percebida como uma ameaça à ordem social e cultural. De agora em diante tornou-se um cabedal indispensável como fator de produção e, portanto, era um passo lógico que também as crianças em sua infância tivessem que lidar com esse mundo simbólico; de fato — devido à sua natureza imanente ao sistema — era lógico que as crianças fossem chamadas e solicitadas a empregar em escolas a maior parte de seu tempo.

Essa lógica foi reconhecida em todos os países; é claro que o momento de seu início e de seu fim variaram, porém a natureza do processo e sua direção incessante eram inequívocas e, assim, forte evidência para a hipótese de que as crianças e suas capacidades fossem fortemente exigidas. Nos países mais adiantados o processo praticamente realizou-se por volta do início do século XX, mensurado pela taxa de comparecimento que gradativamente, no final do século XIX, convergiu para 100%. A implementação daquilo que poderíamos denominar escolarização de massa foi perfeita em larga medida.

Imanência ao sistema, continuidade e descontinuidade

Vale a pena lidar mais com a noção de imanência ao sistema. A noção sugere que em qualquer sistema ou modo de produção deve haver uma lógica que faça a conexão de suas partes principais, se é que é para funcionar sem tensões e para a satisfação da maior parte do povo. Se isto soa funcionalista demais para o gosto de alguém, quero acrescentar em primeiro lugar que não tenho medo do funcionalismo; em segundo lugar, que com isto não pretendo estar dizendo que todos os sistemas são suficientemente fortes para garantir uma suave imanência ao sistema; entretanto, se não for atingida uma correspondência entre elementos cruciais, teremos que levar em conta os conflitos — quer tenhamos consciência deles quer não.

A questão do trabalho das crianças é um exemplo característico. É plenamente possível encontrar diferentes espécies e formas de trabalho infantil simultaneamente, e de fato isso foi claramente visto na história e encontra-se em diferentes partes do mundo atualmente. Em épocas anteriores na história sempre se viu, como já mencionei, alguma freqüência a escolas, mas quanto mais para trás na história, menos abrangente era essa freqüência, em termos de participação das crianças. Entretanto, foi crescendo uniformemente, o que nos dá razão de falar da freqüência a escola como uma atividade embrionária das crianças. No Terceiro mundo, hoje, experimentamos semelhantemente uma simultaneidade de trabalho escolar e trabalho manual, mas também percebemos um conflito exatamente entre aqueles que querem usar as capacidades manuais das crianças e aqueles que pressionam em direção à escola. A razão desse conflito obviamente é que a demanda popular para atividade escolar das crianças, embora desejada em princípio, não é forte o bastante diante da demanda de ajuda para a sobrevivência. Até um certo ponto de inflexão no processo de modernização, o trabalho manual nesses países vai continuar sendo imanente ao sistema apesar do fato de que normativamente e culturalmente a atividade escolar finalmente seja reconhecida como desejável para as crianças.

No presente, na sociedade ocidental, há muito tempo chegamos ao outro extremo do processo. Ainda encontramos as duas formas do trabalho infantil, mas dado o fato de que todas as

crianças passam todo seu tempo regulamentar na escola sem notável absenteísmo, temos razão de sugerir que isso não apenas se tornou a norma, mas também expressa uma demanda por parte da economia dominante. O trabalho manual das crianças fora das escolas ainda está conosco em graus variáveis de um país a outro, mas é de fato um fenômeno marginal ou residual. O número de horas passadas pelas crianças no trabalho escolar a cada semana ultrapassa por larga margem o número de horas passadas no trabalho manual assalariado.

Assim, se pensarmos em termos de continuidade e descontinuidade, minha sugestão é de que nem o trabalho escolar nem o trabalho manual representam uma continuidade, apesar do fato de que as duas formas estão continuamente presentes em qualquer — ou quase em qualquer — sociedade. Portanto, não faz muito sentido afirmar em termos quantitativos quanto tempo as crianças estão empregando na realização do trabalho manual, comparado a qual era o caso anteriormente. Nem faz sentido permitir que apareça como se o trabalho manual tenha estado sempre conosco, como se o trabalho manual hoje em dia tivesse posição, estatuto e importância equivalentes aos que tinha há 100 ou 200 anos. Se isso é sugerido por pesquisas, creio que estão no caminho errado. Pior ainda, o fato de que esse trabalho atualmente tem recuado dramaticamente à medida que o tempo passa, é infelizmente tomado por muitos observadores, mesmo aqueles de muito discernimento, como sinal de crescente inutilidade das crianças, porque estão computando apenas as atividades manuais das crianças.

Semelhantemente ficaria sem sentido sugerir que a utilidade das crianças tivesse aumentado porque o tempo que passam na escola aumentou notavelmente. Como medida ou cômputo das atividades das crianças, temos que comparar a quantidade de atividades infantis imanentes ao sistema, o que provavelmente é impossível além de uma aproximação. Em outras palavras, temos que comparar as atividades manuais infantis do tempo antigo com as atividades escolares das crianças de hoje em dia, porque ambas são atividades imanentes ao sistema. É claro que em qualquer dos casos poderíamos acrescentar atividades adicionais para alcançar um total,

tais como o trabalho escolar embrionário anteriormente, e o trabalho manual residual atualmente.

Seguindo essa linha estaremos sendo fiéis às sugestões provenientes da pesquisa comparativa, a saber, buscar alcançar a equivalência de significado, ou como foi formulado por Erwin Scheuch: "Indicadores similares em diferentes países, podem ser interpretados como funcionalmente diferentes, enquanto indicadores diferentes podem ser interpretados como funcionalmente equivalentes" (Scheuch, 1969, p. 173).

Esta importante compreensão não é nova para os comparativistas. Poderíamos, por exemplo, consultar pesquisadores da escola dos Anais Franceses, como Marc Bloch e Lucien Febvre, ou examinar a obra de Barrington Moore e Karl Polanyi. Vou citar aqui aquilo que Dalton escreveu na introdução que fez a uma coleção de artigos de Polanyi: "toda sociedade estudada por antropólogos, historiadores e economistas tem uma economia de alguma espécie, porque a vida pessoal e em comunidade exige a provisão estruturada de bens materiais e serviços. Esta é a definição mínima de economia que chama atenção para similaridades entre economias que de outro modo são tão diferentes entre si como as Ilhas Trobriand, um kibbutz israelense, um solar senhorial do século XII, a Inglaterra do século XIX e a economia de hoje em dia na União Soviética. Essas economias tão diferentes têm em comum o fazer uso de recursos naturais, tecnologia, divisão de trabalho e, freqüentemente, práticas tais como comércio exterior com estrangeiros, o emprego de mercados, e alguma forma de dinheiro. Porém, a institucionalização específica desses aspectos pode variar radicalmente entre as economias" (Dalton, In Polanyi, 1971, p. xxxiii).

O que Dalton explica aqui acerca da similaridade de economias bastante diferentes é paralelo ao que estou argumentando acerca das similaridades de diferentes formas de trabalho infantil; trabalho escolar e trabalho manual são as formas significativas a comparar porque compartilham uma função comum, um sentido e importância para as economias ou *oikos* nas quais estão engastadas. Se — parafraseando Dalton — houvéssemos de sugerir "uma definição mínima de trabalho infantil que chame atenção para similaridades entre economias que de outro modo são tão diferentes", poderíamos

propondo que o trabalho infantil em qualquer *oikos* está relacionado (a) ao seu sistema de produção, (b) à sua divisão de trabalho, (c) às suas formas de trabalho, (d) ao seu sistema de circulação, (e) a sua esfera e seu âmbito de atividades, (f) ao sistema de reclamações e direitos a recursos com base em (g) deveres de trabalhar; finalmente, que há (h) congruência entre sistemas produtivo e reprodutivo, e (i) entre investidores principais e principais beneficiários das crianças (ver Qvortrup, 2000). Como veremos, este não é o caso para todos os elementos na moderna *oikos*, fato que não pode deixar de ter consequências.

O trabalho escolar na divisão diacrônica do trabalho

Parece-me que, entre os pesquisadores bem como no público, há concordância quanto à sugestão de que as crianças nas épocas iniciais da história — onde quer que desejemos fazer o corte transversal — de fato eram úteis, tinham papel construtivo e contributivo dentro de uma *oikos* pré-moderna. Uma vez que isso não é mais verdadeiro à medida que se refira ao trabalho escolar das crianças, há ainda necessidade de aprofundar essa análise das atividades obrigatórias das crianças na moderna *oikos*. Eu não tenho condições de adiantar evidência conclusiva ou totalmente convincente, porém algumas reflexões adicionais poderiam ajudar a confirmar a tese de que no que se refere à utilidade das crianças, em princípio nada mudou.

Há uma quantidade de argumentos teóricos e filosóficos que apoiam a avaliação do trabalho escolar das crianças como útil; já lidei com eles em outro lugar e não quero expandi-los aqui (ver Qvortrup, 1995; Qvortrup, 2000). Em vez disso gostaria de reforçar minha discussão acerca do ajuste entre trabalho escolar infantil e economia moderna.

Já mencionei mudanças no trabalho infantil em termos de trabalho manual e trabalho mental e enfatizei o fato de que o trabalho mental, como é realizado nas escolas, é inerente às necessidades de comunicação simbólica para a economia moderna. Há outro aspecto que é característico da moderna *oikos*, a saber, sua diferenciação

baseada numa ampla divisão do trabalho. Conhecemos uma quantidade dessas divisões do trabalho em termos de gênero, ocupação, região, educação etc. Os escolares constituem parte da divisão de trabalho da sociedade moderna? Eu sugeri que suas atividades são parte daquilo que poderia ser chamado de *divisão diacrônica do trabalho* que, a meu ver, é um aspecto distintivo da economia moderna.

Este conceito implica uma diferença em relação à pré-modernidade, uma vez que naquela época havia cada vez mais — quanto mais recuamos no tempo — uma sincronia entre produção e consumo. Em termos marxistas a produção de valores de uso era predominante durante os antigos modos de produção. Finalmente, à medida que as divisões do trabalho se estenderam, a produção de valores de troca tornou-se a forma predominante, o que também implicou que o tempo que transcorria entre a produção e o consumo era cada vez mais longo, porque fora acrescentada uma quantidade de novas ligações na cadeia de produção.

Difícilmente algum produto ou bem de consumo deixará de ter sido imaginado e submetido a um projeto criativo em termos de sua formação; terá passado através de muitos estágios em termos de pesquisa e desenvolvimento, envolvendo diversos especialistas em diversos locais, até que finalmente atinge um ou mais corredores de produção, onde suas partes componentes são associadas e os bens são submetidos a promoção de vendas, o que por sua vez é visto como elemento necessário no caminho da maioria dos bens, da idéia até o consumo.

Sendo aspectos característicos da nossa moderna *oikos*, essa diversidade e diacronicidade levanta a questão quanto ao papel das crianças — e em especial dos escolares — no processo. Em outras palavras, o trabalho escolar das crianças representa uma ligação necessária na divisão diacrônica do trabalho da sociedade moderna? Este é o xis do problema; ao mesmo tempo, é difícil responder a essa pergunta. Até aqui, somos obrigados a restringir-nos a especulações.

Como vimos acima, há unanimidade quanto ao importante e indispensável papel representado pelas escolas na sociedade moderna. O erário gasta consideráveis quantias em dinheiro investindo em escolas e na educação das crianças; os salários dos professores são

parte desse investimento, e alguns países, tais como a Alemanha, como vimos, começam a admitir que é justo que os pais sejam compensados por seus esforços, por seus sacrifícios e custos de oportunidade ao contribuírem para a reprodução da força de trabalho na sociedade moderna. Todos esses desenvolvimentos decolaram decisivamente há cerca de um século, à medida que a escolarização de massa tornou-se efetivamente implementada e dificilmente alguém se opunha à demanda de que o lugar educacional das crianças era na escola. Porém terá sido este realmente um movimento de massa das crianças das atividades úteis para as atividades inúteis? Era justo sugerir que o enorme investimento de tempo das crianças não passava de um consumo de recursos tornados disponíveis, inclusive, por exemplo, o saber dos professores transmitido para elas? Faz algum sentido sugerir que a energia, a criatividade e a competência das crianças não valiam nada na equação final, e assim nessa base, é justo que elas fiquem eclipsadas na nossa imaginação como contribuintes valiosos para a acumulação de conhecimento e como demandantes de recursos disponíveis?

Se minha tese é judiciosa, significa que na realidade nós não vivenciamos — como Cunningham sugere — uma “adultificação” do trabalho (Cunningham, 2000, pp. 410 e 425), porque de fato as crianças continuaram com sua obrigação de trabalho; de fato esta se expandiu porque agora é demanda universal que as crianças trabalhem nas escolas, enquanto anteriormente nem todas as crianças trabalhavam, embora muitas delas trabalhassem muito mais. As formas e os conteúdos do envolvimento obrigatório das crianças mudou consideravelmente, mas elas continuam com seu dever de estar ativamente envolvidas no trabalho imanente ao sistema.

A ironia é que aquilo que aparentemente estamos valorizando como o verdadeiro trabalho das crianças na modernidade é seu trabalho assalariado, que tem lugar após suas horas escolares que são imanescentes ao sistema. A ironia está no fato de que este trabalho não é sistêmico; não é uma demanda universal — como o é o trabalho escolar — pelo contrário, é antes acidental e depende de uma quantidade de outros fatores que não são em si mesmos sustentados por qualquer exigência legal. Eu admito que este trabalho tem considerável importância por causa daquilo que significa para as

crianças; por aquilo que significa em termos de contribuições para a economia da família e pelo menos para o estatuto das crianças e para as opções de consumo; por aquilo que pode significar para determinados nichos mesmo numa economia moderna. Estas e outras questões têm sido excelentemente demonstradas por muitas pesquisas valiosas sobre esses assuntos — e não há dúvida quanto a que essa pesquisa deve ser levada adiante.

Por causa de sua situação na moderna *oikos* em termos de seus aspectos mais característicos, é difícil chegar a qualquer outra conclusão que não a de que esse trabalho está gradativamente tornando-se uma atividade marginal e residual; não é imanente ao sistema; faz parte dos remanescentes dos modos de produção anteriores.

Minha atitude em relação a esse trabalho é ambivalente. Por um lado, à vista do fato de que o trabalho escolar das crianças não é reconhecido por aquilo que contribui e não é recompensado como tal, o trabalho infantil depois das horas na escola pode ser compreendido como a legítima objeção das crianças por não terem seu trabalho imanente ao sistema reconhecido, e assim é bastante justo que exijam seu trabalho assalariado como um direito a ser estendido, bem como a ter seus salários aumentados e suas condições de trabalho melhoradas.

Por outro lado, a lógica seguida na minha argumentação até aqui obriga-me a sugerir que o trabalho escolar das crianças seja adaptado à moderna *oikos*, inclusive sendo reconhecido como contribuição [*input*] indispensável para a moderna estrutura e, assim, recompensado adequadamente. Isto pelo menos diminuiria a provisão de algumas dessas crianças trabalhadoras de depois da escola — independentemente de que sejam solicitadas por alguns nichos da economia. As reformas escolares poderiam também ser necessárias a fim de tornar a escolarização um esforço atraente e significativo para as crianças.

Permitam-me acrescentar, de passagem, que aqui não estou cuidando de pensar nas formas e nas quantidades de recompensa pelo trabalho escolar das crianças, nem na conta bancária de quem deveria ser creditada. Não é esta a questão aqui. O que importa é que o trabalho infantil foi colonizado e confiscado dos pais ou das

próprias crianças pela moderna *oikos*, o Estado, sem compensação ou reciprocidade. Isto tem uma quantidade de implicações.

Uma delas era que os pais tiveram que reconsiderar a idéia de ter mais do que uns poucos filhos, que não eram mais uma riqueza para eles mesmos. Enquanto na *oikos* pré-moderna o refluxo de vantagens por ter filhos era benefício direto dos pais, isso na moderna *oikos* tornou-se um benefício para toda a sociedade e não apenas para os pais e a localidade, mas apesar disso os pais continuaram sendo em princípio os únicos provedores responsáveis das crianças. As mudanças na *oikos* significaram uma divisão entre duas importantes práticas, a saber, produção e reprodução, que até aqui, na história, sempre tinham estado intimamente vinculadas. Separando as duas, o papel das crianças foi ignorado. Isto é, em outras palavras: a moderna *oikos* declina de assumir qualquer responsabilidade pela reprodução.

Outra conseqüência foi a crescente exposição das crianças às dificuldades econômicas. Todas as estatísticas nos dizem que as famílias com muitos filhos pertencem aos grupos mais pobres da sociedade; assim, os pais realmente se preocupam bem com seus filhos — ou, se preferirem: com seus filhos que não nasceram — não tendo, por exemplo, o terceiro, o quarto etc. Também sabemos que mesmo agora — com tão poucos filhos como é o caso na Europa — a probabilidade de que as crianças sejam pobres é relativamente alta comparada à de outros grupos etários. Em outras palavras, ao reduzirem a fertilidade, os pais estão agindo racionalmente.

Como já foi sugerido, produção e reprodução sempre foram práticas intimamente relacionadas em qualquer *oikos*, até a nossa moderna *oikos*. Isso pode ser restabelecido? Em 1937 o sociólogo americano Kingsley Davis sustentava a tese “de que o declínio da taxa de nascimentos resultou de uma desproporção sazonal entre nosso sistema reprodutivo (a família) e o restante da organização social moderna ... o tipo de instituição reprodutiva herdada do passado é fundamentalmente incompatível com a sociedade de hoje em dia ...” (Davis, 1937, p. 290). O pessimismo de Davis baseia-se na aceitação de uma divisão entre a família — o sistema reprodutivo — e aquilo que ele chama de restante da organização social moderna, isto é, o nosso sistema de produção. Creio que há dois fatos óbvios: a) a

família (em qualquer de suas modalidades) continua sendo nosso sistema de reprodução; b) a família nunca mais retomou o papel de tornar-se importante ingrediente na parte de produção de uma *oikos* moderna. Entretanto, o que não é tão óbvio é que o “restante da organização social moderna” continua sem responsabilidade pela reprodução da nova força de trabalho. De fato, seu fracasso quanto a assumir uma continuação desse papel foi o importante *faux pas* histórico na transformação da velha para a nova *oikos*. Há duas maneiras pelas quais essa responsabilidade pode ser retomada: ou os pais são plenamente recompensados por seus dispêndios na criação de seus filhos, em termos de dinheiro e tempo, por exemplo; ou as crianças são recompensadas por suas contribuições para a reprodução de uma força de trabalho moderna por meio de seu trabalho escolar, o que obviamente é um interesse para o Estado e a economia, de fato muito mais até do que para os pais.

Ninguém sabe ao certo se isso levaria a um aumento da taxa de nascimentos, nem qual seria esse aumento no caso. Mas se isso acontecer, e não excluir isto, estará a caminho o remédio para a última conseqüência negativa da queda da taxa de nascimentos, a saber, a crise no sistema previdenciário. Esta crise, a meu ver, pode ser remediada efetivamente bastando que um número suficiente de crianças esteja a postos para assumir a produção daqueles que estão deixando o mercado de trabalho tão maciçamente como é o caso atualmente.

Estou mencionando essas três importantes conseqüências da nossa falta de reconhecimento do trabalho escolar infantil porque quero indicar como esse tipo particular de trabalho está profundamente engastado na nossa moderna *oikos*. Isso enfatiza ainda mais sua natureza imanente ao sistema. Em comparação, o trabalho das crianças após a escola não tem nem de longe implicações de tamanho alcance, por mais significativo que seja para algumas crianças, para alguns pais e para alguns nichos mesmo na moderna economia.

E quanto ao trabalho infantil no Terceiro Mundo?

Uma vez que não sou especialista em trabalho infantil no Terceiro Mundo, eu hesito quanto a tirar conclusões de minha

argumentação para a situação dessas partes do mundo. Entretanto, minha suposição é de que o arcabouço da minha análise pode — *mutatis mutandis* — ser usado mesmo aqui.

A questão é, é claro, em que medida as circunstâncias no Terceiro Mundo — ou antes em cada um desses países — justifica que se fale de uma velha ou de uma nova *oikos*. Devido à maciça, histórica e corrente interferência dos poderes ocidentais nos assuntos internos dessas culturas, esta questão provavelmente vai ficar sem uma resposta definitiva. Entretanto, eu gostaria de sugerir o que se segue, como continuação da minha argumentação e à guisa de conclusão:

Nas áreas de trabalho infantil disseminado no Terceiro Mundo, teoricamente estaríamos justificados em comparar esse trabalho, por um lado, ao trabalho infantil das eras pré-modernas na nossa região do mundo; e, por outro lado, com o trabalho escolar nas modernas economias. A razão para isso é a mesma, ou seja, que as duas formas compartilham o aspecto comum de ser trabalho imanente ao sistema. Contrariamente a isso, de um ponto de vista científico não faz sentido comparar o trabalho infantil nesses países pré-modernos contemporâneos com o trabalho por salário depois da escola nos países europeus de hoje, porque se referem a duas *oikos* diferentes e assim divergem quanto ao seu significado dentro de seus respectivos modos de produção.

Semelhantemente, embora com ainda mais relutância, sugiro que o trabalho escolar nos países do Terceiro Mundo é em princípio comparável ao trabalho após a escola na *oikos* moderna, porque nenhum deles é forma de trabalho imanente ao sistema, embora por razões diferentes: o trabalho escolar em muitos países do Terceiro Mundo é uma forma embrionária numa *oikos* estrangeira, enquanto o trabalho depois da escola numa *oikos* moderna está minguando numa economia que se torna cada vez mais distante das circunstâncias dentro das quais se originou,

Nas atuais discussões acerca do trabalho infantil, os chamados “abolicionistas” parecem estar falsamente supondo que o trabalho escolar pode ser imposto voluntaristicamente e sem ulterior qualificação às condições do Terceiro Mundo, como se se tratasse de uma atividade imanente em suas economias. Contra esta posição, a visão

mais moderada — que parece estar ganhando terreno — parece estar num acordo muito melhor com as realidades, uma vez que está levando em conta as demandas da *oikos* predominante, em sua avaliação da participação obrigatória das crianças na economia.

Peço desculpas por essas prováveis observações de conclusão; a essência da questão é, entretanto, que as atividades obrigatórias das crianças — mais ou menos universalmente exigidas das crianças em qualquer economia predominante — devem ser interpretadas como elemento integrante dessa economia.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Vintage, 1962.
- BLOCH, Marc. “Une étude régionale: géographie ou histoire?” In: *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, 6, janeiro, 1934.
- BRUNNER, Otto. “Vom ‘ganzen Haus’ zur ‘Familie’ im 17. Jahrhundert”. In: Heidi ROSENBAUM (Hrsg.): *Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980, pp. 83-92.
- CUNNINGHAM, Hugh. “The decline of child labour: labour markets and family economies in Europe and North America since 1830”. In: *Economic History Review*, vol. LIII, n° 3, 2000, pp. 409-428.
- DALTON, George. Introduction to George DALTON (ed.) *Primitive, archaic, and modern economies: Essays by Karl Polanyi*. Boston, Mass: Beacon Press, 1971.
- DAVIS, Kingsley. “Reproductive Institutions and the Pressure for Population”. In: *The Sociological Review*, vol. 29, no. 3, 1937, pp. 289-306.
- Bundesministerium für Familie und Senioren, *Familie und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht*. Bonn, 1994.
- KANITZ, Otto Felix. *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: März Verlag, 1970.
- LEVINE, David P. *Wealth and Freedom. An Introduction to political economy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- QVORTRUP, Jens. “From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children’s Constructive Participation”. In: Anne-Marie Ambert (ed.) *Sociological Studies of Children*, vol. 7, 1995, pp. 49-76.

- _____. "Kolonisiert und Verkannt: Schularbeit", In *Arbeit der Kinder*, hrsg. von Heinz Hengst und Helga Zeiher. Weinheim: Juventa, 2000.
- SCHEUCH, Erwin. "Methodologische Probleme gesamtgesellschaftlicher Analysen", in: Theodor W. ADORNO (Hrsg.): *Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?* Stuttgart: Ferdinand Enke, 1969.
- SKOCPOL, Theda. *Social Revolutions in the Modern World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade da Índia¹

**Deepak Kumar Behera
Rashmi Pramanik**

Introdução

A infância é definida como período de preparação, um período de "ainda não ser capaz e de não-participação". Isso significa que não se espera que as crianças atuem autonomamente: suas ações são dirigidas em larga medida, porque — por definição — as crianças são vistas como aquelas que ainda têm que aprender para se tornarem membros úteis da sociedade (Hungerland, 1999, p. 65). À medida que atinge a adolescência e não é mais uma criança dependente, os pais cobram-lhe que atue de acordo com sua idade e tente adaptar-se aos padrões adultos de comportamento.

A infância moderna forma as crianças fora da sociedade, cala suas vozes e nega sua personalidade (Alanen, 1990; Ennew, 1991; Oldman, 1994; Mayall, 1994; Qvortrup, 1994). Para muitas crianças

¹ Título do original inglês inédito: *Overburdened school-going children: some reflections from a small town in India*. Tradução autorizada pelos autores. (N. do T.)

Tradução: Pedro Henrique Bernardes Rondon.

das sociedades contemporâneas “o aspecto predominante da infância é o da impotência e falta de controle sobre aquilo que lhes acontece” (Landsown, 1994, p. 34). A infância socialmente marginalizada restringe as atividades das crianças a “lugares e modos específicos das crianças” (Bardy, 1994, p. 307). As atividades das crianças são rigidamente organizadas por horários. Além disso, “cada tipo de atividade tem sua própria liderança adulta” (Näsman, 1994, p. 182). A infância como construção social não pertence a ninguém, mas todo mundo compete com todo mundo para controlá-la. Os competidores possíveis são a sociedade/escola, a família e as próprias crianças. “As crianças que em todas as sociedades estão por definição fora do jogo do poder, são as que menos controlam a infância” (Shamgar-Handelman, 1994, p. 264). Em nossas sociedades contemporâneas numerosíssimas crianças passaram quase diretamente dos primeiros anos para a idade adulta, e se algum dia vivenciaram a infância, esta foi apenas um estágio fugaz. As crianças de nossas sociedades contemporâneas estão sobrecarregadas.

Nenhuma sociedade hoje é considerada completa sem uma escola. É aqui que dar instrução sobre determinados assuntos e também treinar a criança em outras tarefas da vida, dá como resultado o desenvolvimento da sua personalidade. O sistema educacional representa a força estrutural fundamental da infância moderna. O sistema educacional estrutura a vida da criança por meio do tempo passado na escola diariamente, pela quantidade de deveres de casa, pela atitude do professor, pela estrutura do curso, etc.

A escola não é apenas a aprendizagem de fatos e algarismos. A Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças expressa pontos de vista acerca do espírito da escola e dos valores a serem ensinados. Os métodos pedagógicos deveriam ser ministrados de um modo coerente com a dignidade da criança humana e de conformidade com a presente Convenção (Art. 28: 2). A Convenção das Nações Unidas interpreta isto como significando que o castigo corporal não deve ser permitido em escolas. A educação deve visar o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das capacidades físicas e mentais das crianças, ao seu pleno potencial. Deve preparar a criança para uma vida responsável numa sociedade livre, no espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade dos sexos, e

amizade entre todos os povos. O respeito aos direitos humanos é especificamente mencionado no Art. 29. O direito da criança ao repouso, ao lazer e à brincadeira, é abrangido pelo Art. 31.

O sistema escolar competitivo e em expansão contribui pesadamente para o desenvolvimento de uma ideologia educacional de como criar crianças. É possível argumentar que o caráter da educação das crianças como investimento básico no futuro implica que a educação pode ser interpretada como trabalho. O sistema educacional em expansão que domina o dia das crianças numa medida cada vez maior representa o trabalho infantil da sociedade pós-industrial (Field, 1995, p. 51). A nova criança trabalhadora é a criança escolar (Qvortrup, 1987, p. 15). Pais e professores pressionam a criança a distinguir-se no mundo da competição, especialmente em buscas acadêmicas. De fato esta preocupação é evidente em todas as culturas que valorizam os feitos acadêmicos. O esforço feito para acelerar a aquisição de habilidades acadêmicas das crianças inicia-se, para muitas, logo após o nascimento. A formação acadêmica que se inicia aos 4 anos de idade é considerada muito atrasada.

A estreiteza de visão a propósito das crianças atingiu proporções epidêmicas. O futuro assoma com tal grandeza nos horizontes mentais de pais educados, que o presente fica totalmente engolfado. O presente torna-se um meio para atingir um fim, o futuro sendo o fim. E esse futuro não tem, como objetivos a serem alcançados ou traços a serem cultivados, a marca da felicidade ou da compaixão. O futuro da criança, conforme é visto pelos pais, é vida confortável, sucesso, dinheiro, etc. A importância destas metas é inflada pelos pais fora de qualquer proporção. A definição corrente de “conforto” não poderia sequer ter sido imaginada três décadas atrás: é o acúmulo de bens duráveis, comida pronta, tecnologia de informação atualizada e cidadania de país desenvolvido. Para começar, sucesso, é acadêmico: classificações, estrelas, medalhas e os trabalhos, logo seguidos pela opção por carreiras. Empurrar as crianças na direção desses objetivos significa também colocá-las em camisas-de-força em diversos momentos ao longo da infância. No processo, o sistema educacional é o parceiro condescendente. As escolas gostam de ter “bons resultados” e sabem que pais ambiciosos vão estimular seus filhos a que atinjam bons resultados nas provas.

“Assim, todas as práticas educacionais, em alguma medida, são inumanas porque pressupõem que de fato exista uma correspondência entre as medidas educacionais e as necessidades das crianças, uma vez que as necessidades das crianças são consideradas como sendo aquilo que é conveniente e adequado à natureza das crianças. Assim, as necessidades das crianças são reificadas e explicadas como naturais” (Castro, 1996, p. 76).

Assim vicejam as conspirações dos adultos contra as crianças. A escola institucionalizou ainda mais a separação entre as crianças e a sociedade, atribuindo-lhes uma identidade separada: seu lugar apropriado é a sala de aula. Do ponto de vista dos adultos as crianças deveriam ficar isoladas em lares e em escolas porque o mundo em geral pode ser perigoso para elas (Castro, 2000, p. 139). Assim, as crianças são excluídas do mundo adulto. É dito às crianças todo o tempo: “é para seu bem”; geralmente qualquer tentativa, por parte das crianças, de pedir uma redefinição dos objetivos parentais é tratada como um *slogan* de liberdade num país sob ocupação. A qualidade da infância deteriora-se nitidamente. Ariès (1962) conclui que a família e a escola são responsáveis pelo afastamento da criança da sociedade adulta.

Objetivos

Contra esse pano de fundo, a intenção deste conciso estudo é analisar em que medida é dada liberdade aos estudantes de participar da tomada de decisões a propósito de questões educacionais. O estudo examina criticamente a carga de trabalho físico e mental dos estudantes de uma amostra em duas situações diferentes, isto é, a escola e o lar. O estudo tenta dar lugar à voz das crianças a propósito de seu ambiente na escola e no lar. O estudo finalmente destaca a divergência entre a perspectiva que as crianças têm sobre suas próprias vidas, e as perspectivas dos adultos sobre as vidas das crianças.

Área de estudo

O estudo foi realizado entre estudantes de uma pequena cidade de Orissa. Orissa é um dos Estados menos desenvolvidos da

Índia e localiza-se na parte oriental do país. A cidade de Brajarajnagar, a área de estudo, fica no distrito de Jharauguda. Das onze escolas localizadas nessa pequena cidade, as 4 escolhidas para o presente estudo são: Daniel Public School, Kendriya Vidyalaya, OPM Boys' High School e OPM Girls' High School. Nossa amostra de escolas em larga medida representa o quadro de toda a Índia, uma vez que encontramos escolas desses tipos por toda a Índia urbana. Os estudantes das escolas da amostra estão submetidos a 3 tipos de currículos escolares, por exemplo, o Certificado Indiano de Exame Secundário (*Indian Certificate Secondary Examination — ICSE*), o Exame Secundário do Conselho Representante (*Council Board of Secondary Examination — CBSE*) e o Certificado de Exame de Escola Secundária (*High School Certificate Examination — HSC*). Das 3 diferentes estruturas de cursos, a ICSE é considerada a mais difícil de todas, seguida pela CBSE. A estrutura de curso HSC é considerada ligeiramente mais fácil em comparação com as outras duas. Um número total de 120 estudantes da VI à X série, entre 11 e 16 anos de idade, foram escolhidos como entrevistados primários. Foram incluídos na amostra 40 estudantes de cada tipo de currículo escolar. Os dados para o estudo foram recolhidos com a ajuda de entrevista e métodos de observação. Os estudantes da amostra também foram solicitados a que nos fornecessem informações a respeito de suas experiências diárias em relação à escola e ao lar. Os resultados desse estudo refletem o estatuto dos escolares na Índia urbana.²

² Para melhor compreensão das particularidades do sistema educacional na Índia por parte do leitor brasileiro, o autor ofereceu esclarecimentos adicionais:

A maioria das escolas particulares de nível médio, com ensino ministrado em língua inglesa, de VI à X série, segue o currículo ICSE, considerado o mais difícil dos três. Um aluno que siga o curso ICSE termina a X série mais ou menos com 16 anos de idade. Estas escolas custam muito caro e, portanto, nelas não se encontram estudantes provenientes de famílias de baixa renda.

Todas as escolas do Governo seguem estrutura idêntica de curso (CBSE) no nível secundário. Estas escolas se localizam em todas as cidades grandes e em algumas cidades médias. O curso CBSE é ligeiramente mais

Daniel Public School

A Daniel Public School (denominada DPS daqui por diante) é uma escola média mista cujo ensino é ministrado em inglês. Localiza-se num ambiente relativamente isolado e menos poluído. A escola estabeleceu-se no ano de 1982 e afiliou-se ao ICSE em 1994. É particular, dirigida pela comunidade cristã local. A escola segue o curso ICSE na educação dos estudantes. O número de alunos e de professores na escola é de 516 e 21 respectivamente. A escola

fácil do que o ICSE, mas é ainda árduo em termos de nível de dificuldade. Neste curso o aluno também chega aos exames finais da X série com 16 anos. As escolas que seguem o curso CBSE custam relativamente mais caro do que as escolas médias em idioma Oriya e relativamente menos caro do que as escolas ICSE.

Os funcionários do Governo Central preferem matricular seus filhos em escolas CBSE (conhecidas popularmente como "Kendriya Vidyalaya"). As Kendriya Vidyalaya são dirigidas pelo Governo Central e portanto os filhos dos funcionários têm nelas algumas vantagens.

O curso HSC é desprestigiado pelo Governo do Estado. Cada Estado tem sua própria estrutura de curso HSC. O curso é ministrado no idioma nativo. No Estado de Orissa (onde foi realizado nosso estudo) o curso é ministrado no dialeto Oriya, idioma nativo do povo de Orissa.

A estrutura do curso HSC é relativamente mais fácil do que as outras duas. Um estudante HSC apresenta-se para exames finais na X série com cerca de 15 anos de idade. As crianças dos grupos de renda "baixa" e "média baixa" habitualmente freqüentam essas escolas de idioma Oriya. Uma importante razão para isso é que custam menos caro. Portanto, o número máximo de estudantes de nível secundário no Estado são matriculados neste curso. A maioria das escolas de idioma Oriya no Estado são dirigidas pelo governo do Estado. Portanto, estas escolas não estão em boa forma no que se refere a instalações de infra-estrutura.

Há, em Orissa, 62 comunidades tribais, cada uma com sua própria cultura e seu próprio dialeto. Constituem aproximadamente 18% da população total do Estado. As crianças tribais não falam Oriya. Portanto, a maioria delas quando admitidas em escolas de idioma Oriya abandonam os estudos muito cedo. Elas não acham o curso interessante, uma vez que este não se orienta em termos da cultura delas próprias. (N. do T.)

funciona entre 11 e 16 horas. Embora tenha seções primária e secundária, restringimos nosso estudo aos alunos pertencentes ao nível secundário. Esta escola é mais cara do que as demais escolas da amostra. Portanto, tem um número de alunos provenientes do segmento econômico superior relativamente maior em comparação com as outras escolas da amostra. Os pais de renda mais baixa em geral acham difícil matricular seus filhos nesta escola. Os estudantes de sexo masculino usam calça marrom e camisa branca e colocam distintivo e o cinturão da escola. As meninas vestem saia marrom e blusa branca. Todos os estudantes usam sapatos pretos e meias brancas. Entretanto, aos sábados vestem uniforme branco, uma vez que participam das aulas de educação física. A escola tem biblioteca com instalações de sala de leitura. Tem dois ônibus para o transporte de seus alunos e professores que vêm de relativamente mais longe.

Kendriya Vidyalaya

Kendriya Vidyalaya (KV daqui em diante) é uma escola média mista do Governo Central, cujo ensino é ministrado em língua inglesa. Situa-se nos arredores da cidade. Estabeleceu-se em 1983 e afiliou-se em 1987. O número total de estudantes da escola é 1096, e 46 professores trabalham aí. A escola segue o programa CBSE. O horário é de 10:30 às 15:30. Os alunos de sexo masculino usam calça azul e camisa branca, enquanto as meninas vestem saia azul e blusa branca. Todos calçam sapatos pretos com meias brancas. Toda segunda-feira os alunos vestem uniforme branco. A escola tem 4 ônibus para o transporte de alunos e professores. A escola tem uma biblioteca mal administrada. Os estudantes têm permissão de retirar livros e lê-los na sala de leitura anexa à biblioteca, mas não lhes é permitido levar os livros para casa.

OPM Boys' High School

A OPM Boys' School (OPMBHS daqui por diante) é uma escola média cujo ensino é ministrado em Oriya (o dialeto regional do Estado), localizada no centro da cidade. A escola estabeleceu-se em

1942. Por muito tempo esteve sob administração dos Moinhos Orient Paper, Brajarajnar. Entretanto, foi tomada pelo governo em 1994. A escola segue o currículo HSC. Tem 592 alunos e 18 professores. A escola mantém horários normais, isto é, das 10:30 às 16 horas. Os estudantes usam calça cáqui e camisa branca em todos os dias de trabalho.

OPM Girls' High School

A OPM Girls' High School (OPMGHS daqui por diante) localiza-se ao lado da OPM Boys' High School. É também uma escola média cujo ensino é ministrado em Oryia. A escola estabeleceu-se em 1966. Foi gerida inicialmente pelos Moinhos Orient Paper, Brajarajnar. Também foi tomada pelo Governo em 1994, juntamente com a OPMBHS. É proporcionado às alunas o ensino segundo o currículo HSC. São 622 alunas e 18 professores. Diferentemente das outras 3 escolas, aqui a escola funciona no horário da manhã, isto é, das 6:50 às 11:30 da manhã.

As crianças na escola

“A escola como instituição social é uma situação em que crucialmente a autoridade dos adultos é mais notável e menos possível de desafiar do que no lar” (Mayall, 1994, p. 122). A escola é diferente do lar em seu caráter como instituição com objetivos sociais aceitos e normas formalizadas e implementadas através do regime; ou como foi claramente dito: modos padronizados de comportamento (Giddens, 1979, p. 96). As atividades das crianças na escola são burocratizadas pelo adulto (Hartley, 1987).

“As crianças são os objetos do empreendimento escolar, pessoas a quem são feitas ações; e, além disso, são impotentes para reconstruir a escola como instituição social que atende suas próprias idéias quanto àquilo que constituiria uma situação de educação favorável à criança. Para elas a escola é uma construção congelada e impenetrável de normas sociais” (Mayall, 1994, p.124).

“Comparada à vida no lar, a vida na escola oferece pouco espaço à negociação com os adultos em posição de autoridade... As crianças se sentem tratadas como membros de um grupo e não como indivíduos, e como objetos de sociabilização e não como pessoas participantes” (ibid., p.124).

O adulto tem mais conhecimento da escola como ambiente ideal para garantir que as crianças não tenham voz legítima. As crianças nunca alcançam a maturidade ou a independência na escola. A independência que os professores dizem visar para as crianças significa submissão às normas da escola, tanto acadêmicas quanto sociais (ibid., p.122). Os professores distribuem ensinamento e treinamento às crianças dentro do arcabouço daquilo que compreendem como sendo a “criança boa” (ibid., p.123).

As 4 escolas da amostra ainda hoje seguem a forma colonial de educação, com currículos inadequados e rígidos e métodos de ensino ultrapassados. Todas as escolas funcionam 6 dias por semana (sendo o domingo o dia de folga). Os dados adicionais sobre os alunos da amostra são apresentados na tabela 1. Dos 120 estudantes da amostra, 52 (43,3%) provêm de uma família nuclear enquanto os remanescentes 68 (56,7%) vivem em famílias maiores. Um total de 37 (30,8%) dos estudantes da amostra são membros de famílias pequenas (menos de 4 membros). Os números correspondentes de famílias de tamanho médio (entre 5 e 7 membros) e grande, são respectivamente 38 (31,7%) e 45 (37,5%). 20 (16,7%) estudantes da amostra fazem parte do grupo de baixa renda, enquanto os números correspondentes para média e alta renda são 64 (53,3%) e 36 (30%) respectivamente. Dos 120 estudantes, 38 (31,66%) vão à escola de ônibus, 30 (25%) vão de bicicleta e os restantes 52 (43,33%) vão a pé. A escola começa a funcionar com uma oração (que dura cerca de 10 minutos), em geral feita por estudantes e professores num espaço aberto, dentro da área da escola. Os alunos entoam uma canção religiosa que contém alguns valores morais. Cada turma tem um professor titular que é primariamente responsável pelo progresso educacional dos alunos. O professor titular habitualmente dá a primeira aula e a inicia fazendo a chamada. Habitualmente os alunos têm 8 aulas por dia, cada uma com duração de 40 minutos, com um intervalo de 10 minutos após o terceiro tempo e outro de 30 minutos

após o 5º tempo. A limpeza e a conservação nas escolas da amostra são deficientes, indo do lúgubre ao apenas tolerável. Nenhuma das escolas tem infra-estrutura apropriada. As instalações de água nos banheiros e bebedouros são muito deficientes. O número de crianças em cada turma é incomumente elevado. A relação aluno/professor é também muito alta (1:25 no caso da DPS; 1:24 na KV; 1:33 na OPMBHS; 1:35 na OPMGHS). Essas escolas não dispõem sequer do mínimo de material didático. A DPS é algo melhor em comparação às outras escolas, quanto aos quesitos acima.

Os alunos acham maçante ficar sentados continuamente numa mesma postura, sem conversar com os colegas, durante 6 longas horas. Ficar sentados numa sala de aula repleta com um único intervalo de cerca de 40 minutos é algo que os deixa sentindo-se inteiramente exaustos. Além disso, uma alta percentagem dos estudantes não gostam do ambiente ameaçador da escola.

Há, em todas as escolas da amostra, uma tendência a abarrotar o programa de cada matéria com um excesso de fatos de pouca importância para as vidas das crianças. Aqueles que fazem o currículo no nível da escola estão mais preocupados com exigências científicas e lógicas do que com as necessidades, a psicologia e os interesses dos alunos. Os estudantes da amostra estão expostos a tratados extensos demais, matérias excessivamente complexas, formulações incompreensíveis, uma multidão de termos científicos, conceitos abstratos, fatos de enciclopédia em tratados, etc. O volume de matéria a ensinar é desproporcional à idade do aluno; o grau de dificuldade dos livros eleva-se irregular e desproporcionalmente (Kovarik, 1994, p. 112).

Os problemas escolares são numerosos. Segundo Kovarik (1994, p. 113) os aspectos mais criticados da educação escolar são: a submissão ao controle governamental; a falta de individualização; o sistema rígido de distribuição dos alunos pelos lugares na sala de aula, o agrupamento e, a graduação e a atribuição de notas; e o papel autoritário do professor. A escola tem baixo grau de reconhecimento da saúde física das crianças. As implicações do funcionamento escolar em tempo integral no que se refere à conservação da saúde, é questão de grave preocupação. Algumas crianças se dão conta do aspecto de prejuízo à saúde das rotinas escolares, do tédio e do aborrecimento, do

ruído, das relações sociais tensas com adultos e crianças, “de que e de quem elas não podem escapar” (Mayall, 1994, p. 123).

Outro problema importante nas escolas da amostra é a falta de um forte relacionamento interpessoal entre professores e alunos. Os estudantes não se sentem à vontade para discutir seus problemas, como o ensino na sala de aula, o conteúdo dos cursos e as provas, etc., com os professores. Estes também habitualmente não os estimulam a fazê-lo. É significativo mencionar que todos os professores das escolas da amostra seguem o método de ensino de não-participação. Uma “situação de monólogo em sala de aula”, é uma visão corriqueira. Os professores sempre têm expectativas elevadíssimas em relação aos estudantes, e estes acham realmente difícil atingir tal nível. A atitude dos estudantes da amostra a propósito do conteúdo do curso, da disponibilidade de material didático, do volume de deveres de casa, da maneira de lidar dos professores e do ambiente da escola, está registrada na tabela 2. Como pode ser visto aí, elevada percentagem dos estudantes da amostra expressam seu descontentamento com esses itens.

Diversas técnicas são utilizadas pelos professores para disciplinar os estudantes. Estes não crescem emocionalmente seguros. A revogação de castigos levou alguns deles a se tornarem refratários. 35% dos estudantes relataram que freqüentemente recebiam castigos, enquanto os 65% remanescentes declararam que eram castigados ocasionalmente. No que se refere à natureza da punição, 36 (30%) habitualmente recebem castigo pesado, 34 (28,33%) recebem castigo moderado, enquanto 50 (41,66%) recebem castigos leves. A percentagem de estudantes que recebem castigos leves é maior entre as meninas do que entre os meninos (tabela 3). Ao declarar o direito legal e moral de infligir punições às crianças, a escola reforça a idéia da criança como “precisando” de uma forma especial de disciplina. Em virtude de sua autoridade legal, a escola é capaz de impor sua decisão aos estudantes. A maioria destes demonstra má-vontade quanto a aceitar a “reconstrução” daquilo que eles deveriam ser.

Classificações, notas, graus, quadros de honra, tornam-se questão de foco, não de saber e certamente não de sabedoria. As crianças vivenciam a escola antes como competitiva do que como cooperativa. Freqüentemente os professores fomentam a competição e o pensamento competitivo, supondo que essa abordagem

conduz ao sucesso. Numa das escolas da nossa amostra as crianças se sentam na sala de aula pela ordem de classificação, e essa arrumação é mudada bastante freqüentemente. Este é um procedimento educacional inamistoso em relação à criança e que a conduz para a derrota de si mesma.

O tempo consumido pela escola ultrapassa o tempo de permanência no prédio da escola. A escola penetra na vida familiar e com isso surge uma luta entre 2 arenas e 2 roteiros que procuram estruturar antecipadamente a vida, o espaço e o tempo das crianças (Kovarik, 1994, p. 113). É a escola que determina quanto tempo vai sobrar para a criança. A escola “intromete-se na vida da família por meio dos deveres de casa, que com freqüência exigem a ajuda dos pais” (ibid., p.114). Se calcularmos que os estudantes das últimas séries têm em média 2 horas diárias de deveres de casa (e essa média pode ser ainda mais alta), descobriremos que a carga de trabalho dos escolares algumas vezes é maior do que a dos adultos. Matejcek (1985) calcula que um quinto a um quarto da população infantil acha-se sob tensão crônica em relação a desempenho e realização escolar.

Diversas atividades extracurriculares, por exemplo festividades anuais, jogos e esportes, feiras de ciências, debates, *puja Ganesh* e *pujas Saraswati*³ são organizadas na escola sob a liderança/supervisão do professor. Os programas de escotismo e NCC⁴ também não são exceção a isso. Pouca oportunidade é dada aos estudantes de participarem de atividades sem a intervenção do adulto.

³ O Autor esclarece que *Saraswati Puja* é uma das muitas festividades celebradas pelos indianos. Sua data é fixada no 5º dia da lua cheia dos meses de janeiro-fevereiro. A festividade é celebrada em honra de Saraswati, deusa da aprendizagem. Os escolares enfeitam a imagem de Saraswati e a adoram. Buscam as bênçãos da deusa para se tornarem mais “sabidos”. No dia de Saraswati ninguém faz trabalho de leitura e escrita.

Ganesh Puja é outra festividade importante para os indianos. É celebrada no mês de agosto-setembro. Nesse dia os devotos adoram o Senhor Ganesh, também conhecido como Deus da Sabedoria. Os estudantes enfeitam uma imagem do Senhor Ganesh e a adoram (N. do T.)

⁴ N.C.C (*National Cadet Corps* — Grupos Nacionais de Cadetes) é um movimento nacional que abrange muitos jovens, meninos e meninas dos quatro cantos do país. Um dos objetivos deste movimento é alcançar um

A convenção sobre os direitos da criança serve como instrumento de interesses nacionais e internacionais quanto a redesenhar o conhecimento acerca das crianças e com as crianças. É muito decepcionante observar que nas escolas da amostra nem os estudantes nem os professores têm conhecimento das diversas prescrições de Direitos da convenção das Nações Unidas.

As seguintes afirmações refletem a atitude e a percepção dos estudantes da amostra em relação ao seu ambiente escolar:

- Meus professores dificilmente interagem comigo fora da sala de aula. (*Aluna da IX série, OPMGHS*).
- Realmente me chateia ter que ficar sentado durante 6 longas horas sem conversar com meus amigos dentro da sala de aula. (*Aluno da VI série, DPS*).
- Sendo um aluno mediano na minha sala, não recebo atenção apropriada de meus professores. Eles sempre dão importância indevida a uns poucos alunos que são excepcionalmente brilhantes. (*Aluno da X série, KV*).
- Eu não gosto do ambiente ameaçador/autoritário que predomina no espaço da minha escola. Eu gosto de liberdade. Eu detesto o controle dos adultos (os professores) sobre todas as atividades das crianças (os estudantes). (*Aluno da X série, DPS*).
- Eu odeio o padrão de castigo do professor da minha turma. Ele nos castiga quase regularmente, mesmo que não tenhamos feito nada. Não me lembro de uma única aula em que ele não tenha batido num de nós. (*Aluno da VI série, OPMBHS*).

grande número de escolares de nível secundário. O treinamento N.C.C. é distribuído em exercícios físicos, defesa civil, tática de combate, escrita de mensagens e oratória. É uma atividade extracurricular gratuita para os estudantes, após o horário da escola. Cada estudante que adere ao N.C.C. é conhecido como “cadete” e veste um traje marrom quando comparece às aulas do N.C.C.

Ocasionalmente é oferecida aos estudantes uma refeição leve após o término da aula de educação física. As aulas do N.C.C. acontecem uma ou duas vezes por semana.

- O volume de dever de casa algumas vezes ultrapassa as minhas capacidades físicas e mentais. O “medo de ser castigado por não fazer o dever” me obriga a dar a este a máxima prioridade quando volto para casa. (*Aluno da IX série, OPMBHS*).
- Esperar que obedecemos é uma tendência natural dos professores e ser obediente é obrigação natural da nossa parte. Eu nunca me atrevo a protestar, mesmo quando meu professor me impõe alguma coisa. (*Aluna da VIII série, KV*).
- Acho a estrutura do curso muito pesada e muito chata. A Mamãe me disse que lia essas coisas quando ela já estava se formando. (*Aluna da VI série, DPS*).

As crianças em casa

Os pais devem manter uma atitude saudável e um comportamento afetuoso em relação a seus filhos. O efeito do comportamento parental depende da maneira pela qual a criança percebe os pais, isto é, nos casos em que a relação básica entre pais e filhos é boa, os filhos aprovam o comportamento dos pais, enquanto aqueles que têm uma atitude negativa em relação a seus pais tendem a discordar de quase todo comportamento deles. Os pais têm mais expectativa de bons desempenhos nos exames escolares do que de obediência ou bom comportamento dos filhos. Habitualmente eles sustentam elevadas aspirações acerca do desempenho acadêmico de seus filhos. A criança corresponde às expectativas deles porque tem alta consideração por eles e por suas atitudes. Sternberg et al. (1993, p. 44) e Stratus (1994, p. 76) explicam que o castigo é degradante quando contribui para sentimentos de desamparo e humilhação, quando priva a criança de auto-estima e auto-respeito, levando dessa maneira ao distanciamento ou à agressão. Segundo Stratus, Sugarman e Giles Sims (1997, p. 761) as crianças que são espiçadas regularmente com mais probabilidade vão enganar e mentir e vão mostrar menos remorso por terem se comportado mal. À medida que a criança cresce seu relacionamento com os pais se modifica. Elas sempre esperam ter com os pais um relacionamento amigável. Neste caso,

não é ideal que os pais sejam muito rígidos na imposição de normas e regras. No presente estudo vê-se que 40 por cento dos pais são muito rígidos a propósito da disciplina e do desempenho acadêmico. Eles exigem de seus filhos correção excessiva, a que a criança não consegue submeter-se.

Na criação dos filhos, os pais tendem a ser ambiciosos para torná-los vencedores. Há pedido, persuasão, exortação e mesmo ameaça para forçar a complacência da criança para com as expectativas parentais. Uma parcela surpreendentemente elevada da comunicação dos pais aos filhos consiste de:

- Instruções quanto ao que fazer,
- Impelir os filhos ao desempenho por meio do oferecimento de prêmios, e
- Ameaça de punição se o desempenho não atingir o nível esperado.

A estratégia da operação é a competição. A crença geral é que a competição é o único instrumento capaz de fazer as crianças atingirem o sucesso na educação. Esse ponto de vista é tão largamente difundido que o ato de questioná-lo é considerado fora da realidade, excêntrico e mesmo desviante. Aspirar ao primeiro lugar, desejar dinheiro, fama e sucesso é a regra geral para as crianças. Assim, a competição, como a caridade, começa em casa. Na época em que o bebê engatinha em direção à porta ou balbucia as primeiras sílabas da linguagem, os pais estão ansiosamente procurando algum sinal de que ali está um futuro primeiro-da-classe. A criança de hoje não tem infância. Há sobre as crianças uma pressão para que se tornem realizadas e bem-sucedidas. Uma mãe jovem exhibe orgulhosamente a medalha que seu filho ganhou no jardim-da-infância, tratando-a também como reconhecimento de seu talento como mãe. Se a criança não ganha uma medalha semelhante no período seguinte, ela acha que é culpa sua. O círculo social próximo também oferece interação e a conseqüente competição entre crianças.

Seja em sua forma comparativa ou superlativa, os adjetivos são utilizados diversas vezes por dia pelos pais: “Quem terminar o dever de casa primeiro pode vir comigo para o *shopping*”. O mundo da linguagem e da construção conceitual da criança expande-se por meio da comparação e do contraste. A comparação de objetos

materiais e fenômenos se estende a seres humanos, violando inadvertidamente o sentido de singularidade e individualidade. E quando a comparação torna-se um látigo emocional nas mãos de um adulto poderoso, o mundo da criança desmorona.

Um filho, quando cresce, não é mais uma criança dependente. Os pais solicitam que ele atue conforme sua idade e tente adaptar-se ao comportamento adulto. Esperam que os filhos venham arcar com a responsabilidade por alguns dos encargos do lar, junto com eles. Na área da nossa amostra em que o trabalho custa caro, está fora do alcance dos pais ter empregados em tempo integral para o trabalho doméstico rotineiro. A divisão do trabalho entre os membros da família é a única solução para esse problema. Assim, os pais encarregam os filhos do trabalho doméstico. Em geral os pais fazem o trabalho de responsabilidade e os filhos os ajudam nas tarefas. Os meninos em geral fazem o trabalho externo e as meninas ajudam suas mães nas tarefas domésticas. Os estudantes de sexo masculino da nossa amostra desempenham atividades tais como ir às compras e cuidar do jardim. As meninas afirmam que se vêm empenhadas em atividades como cozinhar, servir a comida, varrer, lavar pratos, lavar a roupa suja, servir os convidados, preparar as camas, cuidar das crianças menores, buscar água potável, pôr e tirar a mesa.

Apesar de suas agendas cheias, os estudantes da amostra mantêm algumas horas de estudo em casa. 46 (38,33%) dos estudantes declararam que estudam menos de 3 horas por dia; 50 (41,66%) disseram que suas horas de estudo vão de 3 a 5 horas por dia, e os restantes 24 (20%) estudam mais de 5 horas por dia. A maioria dos estudantes do curso CBSE estudam mais de 5 horas por dia, seguida pelos estudantes do curso ICSE (tabela 4). É claro que a fim de ter um ambiente apropriado de estudo, é essencial ter uma sala de estudos. Isto dá à criança oportunidade de concentrar-se em seu estudo. Entretanto, 86 (71,67%) dos estudantes da amostra não têm sala de estudos separada. O espaço utilizado por eles durante suas horas de estudo é usado simultaneamente por outros membros da família para realizarem suas atividades rotineiras. Apenas 34 (28,33%) estudantes têm a sala de estudos separada. Os estudantes sentem-se sobrecarregados, uma vez que o volume de deveres de casa é grande. Terminar regularmente os deveres de casa é tarefa difícil para muitos

estudantes da amostra. De um número total de 120 estudantes da amostra, 60 (50%) consideram pesado o volume de deveres de casa, enquanto 38 (31,66%) consideram-no moderado e os restantes 22 (18,33%) acham que isso é leve por natureza.

Os pais tentam criar interesse em seus filhos e assim motivá-los a alcançar a educação conforme suas próprias aspirações. No nosso estudo encontramos que 52 (43,33%) estudantes recebem ajuda de sua mãe em seus estudos em casa. Apenas 28 (23,33%) estudantes recebem essa ajuda de seu pai. A percentagem de estudantes que recebem ajuda de ambos, pai e mãe, é muito baixa. Em 52 (43,33%) casos pai e mãe são instruídos, em 53 (44,17%) casos apenas um dos dois é instruído e somente em 15 (12,5%) casos nenhum dos dois tem instrução. No caso de 44 (36,66%) dos estudantes da amostra ambos os pais estão empregados enquanto nos remanescentes 76 (63,33%) apenas um dos dois está empregado (tabela 5). Nas famílias em que pai e mãe estão empregados, as crianças são as que mais sofrem. Nesses casos os pais deixam de dar atenção apropriada ao progresso educacional de seus filhos. Eles se sentem cansados quando voltam do trabalho para casa, e com isso sobra-lhes pouca energia para supervisionar as questões educacionais dos filhos. Numa situação como esta, a criança se sente alienada. Não tem mais prazer em seu estudo e conseqüentemente desenvolve um sentimento de alienação (distanciamento). O tempo que pais e filhos passam juntos está ficando cada vez mais curto. O café-da-manhã em conjunto está desaparecendo, assim como, em certa medida, o jantar à volta da mesa da família.

Afora estudar o currículo do curso, alguns dos estudantes da amostra recebem treinamento em outros campos, por exemplo canto, dança, computadores, caratê, datilografia, etc. Embora seja bom aprender algo extra, isso aumenta a carga de trabalho da criança já sobrecarregada. Essas crianças acham realmente difícil combinar seus estudos, deveres de casa e treinamentos extra simultaneamente e com sucesso. É visto também que algumas crianças percorrem uma longa distância para ir à escola e ficam fisicamente exaustas depois que voltam para casa.

O lazer é tão importante quanto o trabalho. O homem se sente cansado após o trabalho e quer recuperar energia de modo a ganhar

eficiência. O lazer é o tempo livre após tratar das necessidades práticas e o lazer significa estar desocupado dessas necessidades práticas: aplicado a empreendimentos lentos, deliberados, despreocupados. O emprego desse tempo é caracterizado por um alto grau de liberdade pessoal e escolha. As crianças escolares em sua maioria gostam de passar seu tempo de lazer com seu grupo de colegas ou com irmãos e irmãs. Algumas brincam com jogos dentro de casa, como bilhar, xadrez e ludo, enquanto outras brincam com jogos externos como críquete, futebol, esconde-esconde e *badminton*. Ver televisão é também outra atividade do tempo de lazer comumente observada. Algumas das meninas se dedicam a costura e bordado. Poucos passam seu tempo de lazer em atividades criativas como desenho e pintura. As crianças escolares se divertem ao máximo durante as férias. É um período de descanso após o longo tempo de pressão dos estudos escolares, treinamentos extra, etc. Entretanto, vê-se que algumas das crianças da nossa amostra não são poupadas de atividades acadêmicas nem durante as férias. Os professores atribuem a elas um pesado dever de casa para as férias.

A televisão é uma das invenções mais revolucionárias do século XX. Seu enorme potencial como poderoso veículo de comunicação de massa não pode ser subestimado. As crianças aprendem muita coisa de programas de televisão. Entretanto, isso forçou-as a passar muitas horas inativas, sentadas à frente da televisão. Isto recebeu dos americanos o apelido de “*idiot box*” (caixa idiota). Tempo passado com a televisão é tempo tirado de outras atividades, tais como brincar, estudar, manter e renovar o contrato social. A televisão também empurra obscenidade e violência em larga medida. Os poucos programas bons na tela pequena também estão de tal maneira encurralados por propaganda que prende a atenção, que assistir a esses programas torna-se um esforço para as crianças.

As seguintes declarações refletem a percepção e a atitude de estudantes da amostra em relação ao seu ambiente no lar:

- Meus pais trabalham, de modo que eles não têm tempo bastante para acompanhar o progresso da minha educação. Algumas vezes minha mãe me ajuda nos meus estudos. (Aluna da VIII série, DPS).

- Minha família vive unida. Minha mãe tem uma quantidade de obrigações e compromissos domésticos. Ela espera que eu ajude nas tarefas domésticas, quando volto da escola. Portanto, não tenho tempo bastante para brincar com meus amigos. (Aluna da X série, OPMGHS).
- Há sempre uma porção de visitas na minha casa à noite, e isso me perturba. (Aluno da IX série, KV).
- Sou sempre repreendido/espancado por meu pai por pequenos erros. Portanto, nunca me sinto seguro para expor minhas más ações. (Aluno da VI série, OPMBHS).
- Eu me sinto deprimido quando não consigo corresponder às expectativas dos meus pais. (Aluno da VI série, DPS).
- Meus pais são conscientes e cuidadosos quanto ao meu desempenho educacional. Eles contrataram 3 explicadores para ajudar-me nos meus estudos. Fico tão ocupado cuidando dessas aulas particulares que dificilmente tenho tempo de lazer. Eu me sinto cansado e chateado por manter esse tipo de agenda cheia. (Aluno da X série, DPS).

Observações finais

A infância é universalmente reconhecida como o período em que a criança está desamparada, indefesa e dependente dos adultos, especialmente de seus pais, para seu bem-estar. Espera-se que os pais e a sociedade sirvam às crianças incondicionalmente para desenvolver seus potenciais e aprontá-las para assumirem suas responsabilidades da vida adulta. Entretanto, é uma questão de grave preocupação que não lhes é dada a devida liberdade de exprimir seus pontos de vista em assuntos que dizem respeito a suas próprias vidas.

Escola não significa apenas educação e trabalho escolar. O fator mais importante para muitas crianças, pelo menos por algum tempo, é que a escola é antes de tudo o lugar onde se encontram os pares, onde se fazem as amizades e onde se vivencia alguma diversão. É um lugar para aprender não somente de adultos, mas também dos seus semelhantes, pessoas da mesma idade ou pouco mais velhas (Kovarik, 1994, p. 113). O professor deveria proporcionar a cada

estudante individual igual oportunidade de encontrar crescimento e satisfação seguindo direções mais ajustadas a suas capacidades e a seus interesses individuais. A menos que, por um lado seja aliviado deixando-se de lado assuntos desinteressantes e inúteis e, por outro lado seja enriquecido pela inclusão de material interessante e significativo que vai dar alegria e compreensão interna aos estudantes, o programa de cada matéria não irá tornar-se um veículo verdadeiramente educativo.

A competição implacável é destrutiva não apenas na sala de aula, mas pela vida toda. Muitos grandes professores consideraram o aspecto do medo e da angústia gerados pela competição na sala de aula. A função mais elevada do educador é não somente produzir excelência acadêmica, mas mais importante do que isso, é produzir a independência psicológica do próprio aluno. A competição só existe onde houver comparação, e a comparação não produz excelência. Estando em constante emulação, as crianças dificilmente conseguirão desenvolver a excelência de espírito. O excesso de rivalidade nos exames desperta angústia nos estudantes.

Os professores na escola e os pais em casa forçam a criança a concentrar-se em questões acadêmicas, sob a alegação de que o fazem "no interesse da criança". Embora trabalhem muito na escola e em casa, ainda assim seu trabalho não é reconhecido. As crianças não deveriam ser colocadas sob pressão para atingirem a excelência mental. Impeli-las a que cresçam mais depressa intelectual, social e psicologicamente vai paralisá-las em seu desenvolvimento e espoliá-las de sua infância. O verdadeiro xis da questão é avaliar se pais e professores querem envolver as crianças na tomada de decisões a propósito de assuntos que afetam suas vidas. Como é que as experiências e as respostas dos estudantes a suas circunstâncias sociais funcionam, tendo em vista as políticas dirigidas para eles? E quais são as conseqüências que funcionam em relação às políticas dirigidas para eles? Por que os estudantes de escolas indianas têm que estar expostos a um sistema educacional inventado há cem anos, nos tempos coloniais vitorianos e que é completamente autoritário?

É preciso inventar métodos pedagógicos em que o sentimento de competição não seja o principal acicate a conduzir à realização. É possível afirmar com segurança que se uma criança é criada num

ambiente não-competitivo, é maior sua probabilidade de alcançar o sucesso mesmo no mundo competitivo lá fora. O fato de não atingir o primeiro lugar não a esmaga emocionalmente. Portanto, ela tende a ser mais bem-sucedida. Se ela é bem-sucedida, fá-lo caminhando no seu próprio passo, com uma saudável compreensão dos demais aspirantes. Não se deixa devorar interiormente pela angústia da comparação e da competição. Lutar competitivamente torna-se um modo de pensar e leva a um peso maior na mente, com a passagem dos anos. A compreensão e a aceitação dos diversos talentos em si mesmo e nos outros é algo que é preciso cultivar. A cooperação com os outros vai contribuir para a harmonia dentro de si mesmo e no relacionamento com os outros.

Referências bibliográficas

- ALANEN, L. "Rethinking socialization, the family and childhood," (pp. 12-28) In P.A. ADLER, P. ADLER, N. MANDELL and S. CAHILL (eds.), *Sociological studies of child development: A research annual*. Vol. 3. Greenwich, Connecticut/London: JAI Press, 1990.
- ARIÈS, P. *Centuries of childhood*. A social history of family life. New York: Vintage Books, 1962.
- BARDY, M. "The manuscript of the 100-years project: Towards a revision," (pp.299-317) in J. QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA and H. WINTERSBERGER (eds.), *Childhood matters*. Social theory, practice and politics. Aldershot: Avebury, 1994.
- CASTRO, L.R. "The time of childhood: Or when 'now' becomes 'not yet'," in G. PFEFFER and D.K. BEHERA (eds.), *Contemporary society: Childhood and complex order*. New Delhi: Manak Publication Ltd, 1996, pp. 67-80.
- "Children in cities: Un-invited participants," *Journal of Social Sciences*, 4 (2-3), 2000, pp. 135-142.
- ENNEW, J. "The child as social actor," paper presented to the international seminar on *Social policies for children and adolescent*, Instituto degli Innocenti, Florence, Italy, Fevereiro, 1991, pp. 22-23.
- FIELD, N. "The child as a labourer and consumer. The disappearance of childhood in contemporary Japan," Sharon STEPHAS (ed.), *Children and the politics of culture*, Princeton: Princeton University Press, 1995, pp. 51-79).

- GIDDENS, A. *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan, 1979.
- HARTLEY. "The time of their lives: Bureaucracy and the nursery school", In A. POLLARD (ed.), *Children and their primary school*. London: Falmer Press, 1987.
- HUNGERLAND, B. "Childhood as a product of time management," *Journal of Social Sciences*, 3 (1-2), 1996, pp. 65-71.
- JAMES, A / A. PROUT. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1997.
- KOVARIK, J. "The space and time of children at the interface of psychology and sociology", In J.QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA and H. WINTERSBERGER (eds.), op. cit. 1994, pp. 101-122.
- LANSDOWN, G. "Children's rights," In B. MAYALL (ed.), *Children's childhoods: Observed and experienced*. London/Washington DC: The Falmer Press, 1994, pp. 33-44.
- MATEJCEK, Z. "Jsou nase deti pretezovancy?" (Are our children overloaded?), *Psychologia a Patopsychologia Dietata*, 20 (6), 1985.
- MAYALL, B. "Children in action at home and school," In B. MAYALL (ed.), *Children's childhood: Observed and experienced*. op. cit, 1994.
- NÄSMAN, E. "Individualization and institutionalization of childhood In today's Europe," in J.QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA and H. WINTERSBERGER (eds.), op. cit., 1994, pp. 165-187.
- OLDMAN, D. "Adult-child relations", In J. QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA and H. WINTERSBERGER (eds.), op. cit., 1994, pp.43-58.
- QVORTRUP, J. "Introduction," In J. QVORTRUP (eds.), *The sociology of childhood*. *International Journal of Sociology*, 17 (3), 1987, pp.1-16.
- _____. "Childhood matters: An introduction," In J. QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA and H. WINTERSBERGER (eds.), op. cit., 1994, pp.1-23.
- SHAMGAR-HANDLEMAN, L. "To whom does childhood belong?" In J. QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA and H. WINTERSBERGER (eds.), op. cit., 1994, pp.249-265.
- STRATUS, M.A. *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. San Francisco. New Lexington Press, 1994.
- STRATUS, M.A. / D.B. SUGARMAN / GILES SIMS. "Corporal punishment by parents and subsequent antisocial behaviour of children," *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 1997, pp.761-767.
- STERNBERG, K.J. / M.E. LAMB. C.D. GREENBAURN, S. Dawud, R.M. CORTES, O.RRIPUN and F.LAREY. "Effect of domestic violence on children's behaviour problems and depression", *Developmental Psychology*, 29, 1993, pp.44-52.

Tabela 1: Dados dos antecedentes dos estudantes da amostra

[N = 120]

Afiliação a curso	Gênero		Tipo de família		Tamanho da família			Situação econômica		
	Masc.	Fem.	N	E	P	M	G	B	M	A
ICSE	20 50%	20 50%	20 50%	20 50%	16 40%	13 32,5%	11 27,5%	2 5%	22 55%	16 40%
CBSE	20 50%	20 50%	18 45%	22 55%	12 30%	15 37,5%	13 32,5%	4 10%	24 60%	12 30%
HSC	20 50%	20 50%	14 35%	26 65%	9 22,5%	10 25%	21 52,5%	14 35%	18 45%	8 20%
Total	60 50%	60 50%	52 43,3%	68 56,7%	37 30,8%	38 31,7%	45 37,5%	20 16,7%	64 53,3%	36 30%

Legenda:

N — Nuclear	P — Pequena	B — Baixa renda
E — Extensa	M — Média	M — Média renda
	G — Grande	A — Alta renda

Tabela 2: Nível de satisfação dos estudantes da amostra quanto a diversos itens

[N = 120]

Itens	Nível de satisfação					Total
	Muito descontente	Algo descontente	Nem contente nem descontente	Algo contente	Muito contente	
Conteúdo do curso	6 5%	32 26,66%	26 21,66%	46 38,33%	10 8,33%	120
Recursos de didática	4 3,33%	44 36,66%	25 20,83%	39 32,5%	8 6,66%	120
Volume de dever de casa	20 16,66%	37 30,83%	23 19,16%	29 24,16%	11 9,16%	120

Procedi- mentos dos Professores	5 4,16%	14 11,66%	51 42,5%	34 28,33%	16 13,33%	120
Ambiente escolar	17 14,16%	25 20,83%	35 29,16%	31 25,86%	12 10,1%	120

Tabela 3: Natureza dos castigos recebidos na escola pelos entrevistados
[N = 120]

Gênero	Natureza do castigo que você recebe			Total
	Pesado	Moderado	Leve	
Masculino	26 43,33%	18 30%	16 26,66%	60
Feminino	10 16,66%	16 26,66%	34 56,66%	60
Total	36 30%	34 28,33%	50 41,66%	120

Tabela 4: Duração das horas de estudo dos entrevistados da amostra
[N = 120]

Afiliação a Curso	Duração das horas de estudo*			Total
	<3 h	3-5h	>5h	
ICSE	18 45%	14 35%	8 20%	40
CBSE	11 27,5%	19 47,5%	10 25%	40
HSC	17 42,5%	17 42,5%	6 15%	40
Total	46 38,33%	50 41,66%	24 20%	120

*Afora domingos e feriados

Tabela 5: Afiliação dos estudantes a cursos, diante do *status* educacional e de emprego de seus pais

[N = 120]

Afiliação A curso	<i>Status</i> educacional dos pais			<i>Status</i> de emprego dos pais	
	PMI	SUI	PMS	PME	SUE
ICSE	23 57,5%	15 37,5%	2 5%	19 47,5%	21 52,5%
CBSE	18 45%	17 42,5%	5 12,5%	17 42,5%	23 57,5%
HSC	11 27,5%	21 52,5%	8 20%	8 20%	32 80%
Total	52 43,33%	53 44,17%	15 12,5%	44 36,66%	76 63,33%

Legenda:

PMI — Pai e mãe instruídos

PME — Pai e mãe empregados

SUI — Somente um é instruído

SUE — Somente um está empregado

PMS — Pai e mãe sem instrução

Infância, imaginário e subjetividade: representação da morte dos “Mamonas Assassinas”

Elza Dias Pacheco

Helena Tassara

“É preciso devolver à razão humana sua função de turbulência e de agressividade e ir o mais rápido possível nas regiões da imprudência intelectual (...). À imaginação criadora pertence essa função do irreal, que é psicicamente tão útil quanto a “função real”, tão freqüentemente citada pelos sociólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais.”

G. Bachelard

Introdução

O presente trabalho põe em cena uma pesquisa realizada pelo LAPIC — (Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação) da ECA/USP, três meses após o acidente aéreo que vitimou todos os integrantes do conjunto musical “Mamonas Assassinas”, em março de 1996. Os sujeitos foram 40 crianças, entre 4 a 6 anos de idade de ambos os sexos, freqüentadores do Núcleo de Recreação Infantil (NURI) do Centro Poliesportivo da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), cujas entrevistas foram gravadas em vídeo Super-VHS. O objetivo da pesquisa foi captar o imaginário infantil, a partir das relações das crianças com o grupo musical, antes e depois

de seu precoce e trágico acidente, a fim de avaliar a influência da televisão enquanto mediadora na criação de ídolos e, neste caso, na construção subjetiva da idéia de morte.

Um dos resultados complementares dessa pesquisa, foi a edição de um vídeo intitulado “**As crianças do NURI e a morte dos Mamonas Assassinas**”,¹ de 35 minutos de duração, síntese dos conteúdos apresentados pelas crianças sobre os temas levantados nas entrevistas, versando sobre a carreira, as músicas e a morte trágica e súbita dos “Mamonas Assassinas”. Para exemplificar nossa análise e dar vida à nossa argumentação, ao longo deste artigo, selecionamos e transcrevemos alguns trechos dessas entrevistas.

Entrevistadora: Qual dos Mamonas você gostava mais Juliana?

Juliana: Do Dinho.

Entrevistadora: Por que?

Juliana: Porque ele é o cantor.

Paola: Eu também gostava daquele de trancinha (passa a mão no próprio cabelo).

Entrevistadora: Ah, o Bento...

Juliana: Eu também gostava daquele que tinha o cabelo vermelho.

Entrevistadora: Sei, o Samuel...

Paola: Eu gostava na hora... quando ele fazia assim (levanta e pula algumas vezes, rebolando) Ele ficava muito gostosinho!

Entrevistadora: E onde vocês viam os Mamonas cantarem?

Paola: Eu só via eles na TV.

Juliana: Eu também.

Paola: Quando apresentava eles, eu ficava louquinha.

Entrevistadora: E agora, eles não se apresentam mais?

Juliana: Não, porque eles morreram. Aí ficou chato. Ah, mas se voltar mais Mamonas sem ser eles, daí não vai ter graça.

Hoje, apesar de termos um vasto e diversificado conhecimento teórico sobre a infância, o olhar adultocêntrico impede até as novas

¹ Participaram da equipe de realização do vídeo: Elza Dias Pacheco (coordenação geral e entrevistas), Helena Tassara (direção geral e entrevistas), Newton G. Gannito (câmera e edição), Claudemir Édson Viana (assistência geral), Eduvaldo Mathias de Oliveira (apoio técnico).

gerações de aceitarem alguns pressupostos elaborados por autores como Walter Benjamim ao longo de sua trajetória intelectual e que constam de pequenos artigos da década de 20 e 30, sobre a criança, o brinquedo e a educação, redigidos sob uma concepção materialista-dialética da produção cultural. Destes citaremos apenas algumas reflexões e referências como:

“(...) a criança é o pai do homem (...); a roda do destino começa a girar muito cedo, e num estalo fixa as chaves-mestras da nossa existência e o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo; a criança não é um Robinson solitário e soberano, uma vez que seu comportamento global é função da luta de classes; a burguesia educa e reforça em sua prole o futuro cidadão útil e consciente de sua classe.”²

Tal desconhecimento da infância e, na contemporaneidade, da sua relação com a televisão, nos leva a alertar, através de algumas questões, a sociedade civil sobre o que a infância ‘é’ enquanto produtora de cultura e que os adultos ‘desconhecem’: a criança é capaz de relacionar questões internas com a realidade externa? Ela é ativa ou passiva diante do que vê, ouve ou faz? O brincar é fonte de crescimento, saúde e aprendizagem? A vivência do coletivo leva à percepção da diferença entre o que é pessoal e o que é do grupo? O brincar propicia a visão do OUTRO como semelhante ao EU, ou como diferente? Os conteúdos televisivos proporcionam a oportunidade de questionamento, ou passividade e conformidade? A agressividade que assola as sociedades tem, como fonte principal, a televisão? A televisão é responsável pela privatização da vida social?

O Jogar e o Brincar como diálogo simbólico na experiência de crescimento

Brincar é fonte de saúde e de crescimento pois através do lúdico, da fantasia a criança participa de relações grupais de seu contexto e é capaz de perceber-se como um ‘ser’ no mundo relacio-

² W. Benjamin. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Summus, 1984, p. 11.

nando questões internas com a realidade externa. A rua era o espaço para os folguedos infantis onde as crianças se enriqueciam com a diversidade cultural dos freqüentadores das praças, parques e jardins. Era uma verdadeira cultura das ruas onde a criança exercitava a arte de ser livre das limitações impostas pelos adultos nos espaços domésticos ou privados.

Mas, a partir da década de 60, com o desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação, o êxodo rural, a construção de mini e grandes apartamentos, de escolas, creches, dos shoppings centers — verdadeiros templos do consumo que ocuparam todas as áreas de lazer, a rua tornou-se impeditiva enquanto espaço de convivência lúdica e prazerosa. As crianças adentraram os muros e passaram a viver confinadas nos espaços domésticos.

Tal mudança nos espaços públicos se refletiu nos espaços privados não só escolares, mas também residenciais, que passaram a ser cada vez menores nas grandes metrópoles. Os pais passaram a trabalhar o dia todo e as crianças trocaram os folguedos infantis pelos desenhos animados, revivendo de forma virtual o pega-pega e o esconde-esconde com o Tom & Jerry, Pernalonga, o Pica-Pau e outros. Mas a TV não é a 'madrasta' tão condenada pelos pais. Os jogos de videogames e outras atividades levam as crianças precocemente a problemas físicos e estresses, além de acelerarem o curto período da infância, muitas vezes ocupadas também por outros compromissos. O cotidiano do ator de o Zequinha do "Castelo Rá-Tim-Bum", Fredy Allan, talvez ilustre tal situação.

"Ele acorda às 6 da manhã para ir à escola e mal tem tempo de almoçar. À tarde, ensaia uma peça de teatro durante quatro horas, sem interrupção. Depois do ensaio, Allan segue para a aula diária de dança flamenca. Quando chega em casa, por volta das 9 horas, assiste um pouco de televisão antes de dormir. Livre da escola, nas férias de verão, ele ocupou os finais de semana trabalhando como ator nos shoppings de São Paulo."³

Os trabalhos do LAPIC nos indicam que apesar da maior

³ "Pequenos demais para a fama". *Veja*, 19 de fevereiro de 1997. Apud. I. S. V. Sampaio. "Televisão, publicidade e Infância". São Paulo, Annablum, 2000, p. 163.

fascinação das crianças pelos desenhos animados da década de 40, os desenhos japoneses, quando chegaram ao Brasil também, em menor porcentagem, começaram a atuar no imaginário infantil incentivando através de 'gadgets' o consumo do supérfluo que logo é substituído por outro conforme o marketing publicitário. Pelo que sabemos o Pica-Pau não vendeu nada e até hoje, há mais de vinte anos, continua no ranking das preferências infantis. Para Jung "o pica-pau verde é um símbolo de volta à infância e, pelo fato de ele fazer seus ninhos nos buracos de um carvalho, significa um retorno à mãe".⁴

Mas voltando aos desenhos japoneses, podemos citar o Yu-Yu Hakusho levado ao ar pelo Rede Manchete diariamente às 19:30 horas, quando da realização da pesquisa "O Desenho Animado na TV: Mitos, Símbolos e Metáforas", financiada pela Fapesp e pelo CNPq. As preferências de algumas crianças nos levaram a uma questão que merece um novo trabalho para ser respondida: como as representações culturais de origem japonesa satisfazem o acervo subjetivo a que recorre a criança em seu jogo ludo-imagético? Por enquanto, deixemos a cargo de Philippe Quéau a explicação:

"O fascínio pelos mundos virtuais de síntese toca particularmente as novas gerações. Este fascínio provém do fato de que não somente podemos criar 'pequenos mundos' do nada, mas podemos 'habitar' realmente esses mundos contentando-nos com estes simulacros da realidade. Não há dúvida de que o virtual venha tornar-se então um ópio do povo (...). Eis a razão pela qual devemos acompanhar os seus desenvolvimentos, conter seus usos eticamente questionáveis e pensarmos seus fundamentos."⁵

Tal fala nos alerta para a necessidade de conhecer o que é uma criança enquanto ser histórico, um ser de relações e criador de cultura. Conhecer a criança exige amor e muita observação das suas atividades livres quando ela está só ou em grupo; como ela se relaciona com os objetos na hora de brincar? Para a criança um brinquedo quebrado continua sendo um brinquedo para o seu

⁴ J. Chevalier *et alli*. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 6ª edição, pp. 16-17.

⁵ P. Quéau. "O tempo virtual". In: A. Parente (org). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993, p. 99.

mundo lúdico ainda que tenha perdido a sua característica original: não é por acaso que nas sessões de ludoterapia os bonecos são simplificados para que não induza a identificação fácil em termos da idade, do sexo, da classe social (...) pois é a criança que lhe dará a identidade que ela precisa para servir-lhe no processo de identificação-projeção.

Desta forma se compreende como o imaginário infantil leva a criança a transformar qualquer coisa que ela possa embrulhar num pedaço de pano em uma boneca, assim como o cabo de vassoura lhe servirá de cavalo. Por outro lado, para ela o mesmo objeto terá vários significados pois se transformam em símbolos polivalentes como o barbante que ora será uma corda para pular, uma fita para o seu gatinho de pelúcia, um cordel para puxar o seu carrinho e até para aquele brinquedo que se faz em dupla amarrando o barbante nos dedos. O mesmo acontece com os desenhos de figuras que quase nunca têm cabelos, orelhas ou outros segmentos do corpo, e aí fica sem resposta a pergunta: como utilizar a figura humana numa bateria de testes de Q.I., quando não ignoramos que tais ausências no desenho significam apenas que a criança só se preocupa com detalhes que para ela são mais importantes e o que lhe interessa é apenas o ato de sugerir e não de representar.

Para Leontiev:

“(...) o alvo da brincadeira está na própria ação e não no resultado da ação. O importante é o ‘fazer’ por isso a motivação nos jogos está em ‘competir e não vencer’. É no brincar através das ações reais e sociais que a criança assimila a realidade humana e passa a compreender o mundo em que vive. O brinquedo assim não surge como pensam alguns teóricos, de uma fantasia arbitrariamente construída no imaginário, mas é a fantasia que decorre do jogo, portanto, fantasia e jogo se associam por relações recíprocas.”⁶

Falar do brincar da criança é tão lúdico e prazeroso que precisaríamos de uma antologia onde desfilariam nomes como: Gross, Aristóteles, Spencer, Arfouilloux, Goldman, Erikson, Piaget, Klein, Aberastury e Freud, apenas para citar alguns, porém, como é

⁶ A. Leontiev. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, Moraes, 1959, p.380.

impossível esgotar o tema, diremos que não é apenas o prazer, o sonhar, o fantasiar, o recriar, o consumir (...) que constitui o ato de brincar, mas outros significados devem ser também considerados.

Isto nos remete a Freud que em “Além do Princípio do Prazer” nos apresenta uma interpretação clássica sobre as razões do brincar, quando relata o tão conhecido ‘jogo do carretel’, repetido continuamente por uma criança de 18 meses na ausência da mãe simbolizada pelo objeto amarrado a um barbante.

“O jogo completo: consiste no desaparecer e reaparecer, repetidas várias vezes na tentativa de dominar com tal jogo a ansiedade que lhe causa a ausência da mãe, simbolizada pelo objeto que manipula. Mas como pode estar de acordo com o ‘princípio do prazer’ o fato de o menino repetir, como um jogo, evento tão penoso para ele? É que o desaparecimento do carretel caracteriza a ‘perda’, ou seja, o contato com o real — a ausência prolongada da mãe; o reaparecimento caracteriza a ‘reparação’, o contato com o imaginário — a posse do objeto (mãe) perdido.”⁷

Tais jogos segundo Aberastury,⁸ como por exemplo o de ‘esconder o rosto’ ocorre em todas as crianças e se iniciam aos quatro meses de idade com a manipulação do próprio corpo e de objetos simbólicos. No caso do ‘jogo do lençol’ há um sistemático desaparecer/aparecer cujo sentido é o de ‘perda’ e ‘reparação’ do objeto amado que tanto pode ser a mãe como outras coisas que lhe são necessárias. Tal jogo representa um preparo para a elaboração da angústia que futuramente virá a sofrer com a perda dos objetos amados; é o precursor dos futuros jogos de ‘esconde-esconde’ e ‘pega-pega’ que vêm sendo há mais de oitenta anos (dados recentes das pesquisas do LAPIC), os que se colocam sempre em primeiro lugar nas preferências justificando uma relação com a maturação, alertando-nos para a necessidade de se observar o paralelismo entre o desenvolvimento físico e emocional com o desenvolvimento do lúdico.

⁷ E. D. Pacheco. “Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada”. In: E. D. Pacheco (org). *Televisão, Criança, Imaginário e Educação: Dilemas e Debates*. Campinas, Papyrus, 1999, p. 33.

⁸ A. Aberastury. *A criança e seus jogos*. Petrópolis, Vozes, 1972.

A significação de tais jogos nos lembra Calvino quando assim se expressa: “cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional (...)”⁹

Para encerrar podemos dizer que a ‘repetição’ é uma lei fundamental na brincadeira e em todos os jogos das crianças. É só observar que a cada história ouvida a criança, já quase dormindo, diz: ‘de novo’. Para Walter Benjamin este ‘de novo’ rege a totalidade do mundo do brinquedo: é a lei da repetição pois para a criança:

“(...) não basta duas vezes, mas sim, sempre, de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais (...) mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e as vitórias. A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.”¹⁰

O confronto EU-OUTRO na construção da consciência do sujeito social

No item anterior, quando nos referimos aos jogos e brincadeiras tivemos a intenção de deixar claro que a criança, através deles, ‘fala’ muito cedo e expressa seus sentimentos com todo o seu corpo. Assim, a palavra falada ou não, é como diz Bakhtin, o material mais importante da vida cotidiana pois é a primeira manifestação da consciência individual.

“Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre indivíduos (...) é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra

⁹ I. Calvino. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Cia das Letras, 1990, p. 19.

¹⁰ W. Benjamin. *Op.cit.*, p. 75.

espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como ‘material semiótico’ da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo.”¹¹

Assim, a palavra está sempre presente em todas as relações interpessoais sendo o sinalizador de todas as transformações sociais.

Retomando o início deste item, não nos passa despercebido que o cotidiano infantil mudou em termos de qualidade pois o pega-pega e esconde-esconde não foram substituídos apenas pela TV mas pelo videogame e outros jogos programados para o computador, onde a criança é treinada para a competição e o sucesso pois até hoje ela ainda é considerada um ‘vir-a-ser’. As tarefas que se exigem dela é a preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Além dos jogos eletrônicos há as aulas de inglês, informática, judô, natação, sempre ‘de olho no futuro’. É necessário não esquecer que o imaginário infantil é um dos elementos do desenvolvimento infantil e daí o prejuízo da preparação precoce para um mundo reacionário do *status quo*. Por que não ler La Fontaine, Andersen e outros que embora tenham conteúdo cruel ao lidar com a morte, inveja e corrupção, refletem o cotidiano de forma alegórica embora não digam diretamente ‘como é’ e ‘como deveria ser’ a vida. Como o “penso logo existo” de Descartes é frase bastante conhecida dos adultos, que deveriam deixar que a criança descobrisse o mundo através da liberdade do ‘ser’, do ‘pensar’ e é aqui que entram os tão questionados e amados “Mamonas Assassinas”. Por quê? É que eles refletiam a criança livre dos preconceitos sociais imposto pelos adultos.

Gostariamos de terminar com Walter G. Dürst, que precocemente nos deixou.

“Liberdade é o que peço. Nem que a liberdade seja mentira. A mentira do faz-de-conta que é capaz do estruturar a realidade.

¹¹ M. Bakhtin (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1994, p. 37.

Nada é mais fantástico do que o cotidiano. (...) Respeitem a criança, ela tem o seu mundo próprio. Não a tratem como um adulto conservador e consumidor de modismos. Ela é viva e tem pressa, porque a infância dura pouco.”¹²

O apelo de Dürst nos remete à aula inaugural de Roland Barthes, pronunciada em 7 de janeiro de 1977, descrita no livro “Aula”, quando após uma velada ironia denuncia a linguagem humana com um lugar fechado onde se inscreve o poder.

“Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vinda de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz. Quando a criança age assim, não faz mais do que desenrolar as idas e vindas de um desejo, que ela apresenta e representa sem fim. Na mesma obra ao encerrar o texto, falando da sua doença, lembra-se da “Montanha Mágica” de Thomas Mann remetendo o leitor para as três idades do ensinar dizendo, ao referir-se à última: *sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.”¹³

As falas de Dürst e de Barthes nos tentam dizer que, desde muito cedo, o ser humano é movido por seus desejos, paixões e emoções que entram em interlocução através de um ‘discurso interior’, protético e com regras próprias e que embora não se ‘mostre’ é fundamentalmente ‘semântico’ e que continua na vida adulta, como nos diz Vygotsky, como base para o discurso exteriorizado quando o EU se constrói na relação com o outro, ou seja, “por isso se funda aí a solução do enigma do ‘eu’ alheio, do conhecimento da psique dos demais. O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico (...)

¹²W. G. Dürst. “Especialização da TV/Espacialização do sentido”. In: E. D. Pacheco (org.). *Televisão, Criança, Imaginário e Educação: Dilemas e Debates*. Campinas, Papirus, 1998, p. 123.

¹³R. Barthes. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1996, 7ª edição, p.47.

Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos...”¹⁴

Vygotsky ao falar sobre a gênese e natureza social da consciência utilizou-se, quando da sua primeira vinda a Moscou, de uma citação de Marx sobre a analogia do trabalho de um arquiteto e de uma aranha para concluir que as formas superiores de comportamento consciente se originavam nas relações do indivíduo com o ambiente externo, onde o Homem ao mesmo tempo em que é produto do seu meio modifica-o a partir de um planejamento mental prévio. A partir disso conceituou o comportamento humano em três aspectos: a experiência histórica, a social e a duplicada. Estava assim esboçada a sua teoria sócio-histórica dos processos psicológicos superiores aplicáveis ao desenvolvimento das crianças em constante interação com os adultos, ressaltando assim a importância da linguagem. Para ele, “uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos; portanto, cada palavra já é uma generalização (...) um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de um modo bem diverso daquele da sensação e percepção.”¹⁵

Mas voltando à relação EU-OUTRO, é neste confronto dialógico que surgem os sujeitos sociais, historicamente determinados, e é desta forma, neste sentido, que para Vygotsky o sujeito e a subjetividade são compreendidos na vida social histórica cuja dinâmica ocorre nas práticas sociais onde se processa a dialética das relações, sendo cada sujeito singular e diferente, mas reconhecido pelo outro.

“Quando na solidão, sonhando mais longamente, vamos para longe do presente reviver os tempos da primeira vida, vários rostos de criança vêm ao nosso encontro. Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa

¹⁴L. S. Vygotsky. “Os métodos de investigação reflexológicas e psicológicas (1927)”. In: *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1996, p. 17-18.

¹⁵L. S. Vygotsky. *Pensamento e a Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993, p. 4

história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecermos com nós mesmos.”¹⁶

Para terminar este item e iniciar a exposição e análise das falas das crianças do NURI sobre a morte dos “Mamonas Assassinas”, passemos a palavra a Bernard Doray:

“O campo da subjetividade engloba o conjunto dos processos pelos quais o indivíduo em estreito contato com as estruturas simbólicas da cultura humana tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica do seu ser (p. 85). (...) É um processo de filtragem, de recalque e de representação do que existe de alteridade no indivíduo; resulta de uma contradição dinâmica entre o ser singular e o ser genérico (p. 103) (...) Há incontestavelmente no que precede uma posição teórica e ética que aproxima o marxismo e a psicanálise, já que ela também nos ensinou a ler os movimentos do real sob a aparência dos discursos manifestos, e a recaptura do seu sentido. É claro que (...) todas as tentativas de sua tese ‘freudo-marxistas’ (...) revelaram-se estáveis; no entanto, (...) o marxismo por levar em conta os homens reais, deve aprender a assimilar de maneira crítica o que a psicanálise nos ensina sobre subjetividade (p. 108).”¹⁷

Antecedentes

A realização das entrevistas com crianças falando sobre a vida e a morte dos “Mamonas Assassinas”, foi proposta em decorrência da avaliação positiva de resultados obtidos anteriormente em trabalho de investigação no qual se realizavam entrevistas com crianças falando sobre temática semelhante.¹⁸

¹⁶ G. Bachelard. *A poética do devaneio*. São Paulo, Martins Fontes, 1988, p. 93.

¹⁷ B. Doray. “Da produção da subjetividade: referência para uma dialética das formas”. In: Paulo Silveira e Bernard Doray (orgs). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo, Vértice, 1989, pp. 85, 103, 108.

¹⁸ H. Tassara. *Era uma vez, o Brasil... A história da construção de um ensaio documental cinematográfico sobre a vida de crianças na cidade de São Paulo*. Tese de doutoramento apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2v). São Paulo, junho de 2000.

Apenas para situar o leitor, o trabalho a que nos referimos acima foi realizado três semanas após o acidente que vitimou o piloto brasileiro Ayrton Senna, em maio de 1994. Apesar deste tema não estar diretamente presente no roteiro de perguntas pré-determinado para aquela investigação, foram freqüentes e bastante contundentes as referências trazidas espontaneamente pelas crianças sobre a da morte prematura e chocante do piloto, um ídolo das crianças e do Brasil, rapidamente transformado em herói pela mídia.¹⁹

Dois anos depois, novamente vítimas de uma fatalidade, as crianças do Brasil foram mais uma vez alijadas de seus ídolos, dessa vez sofrendo com o desaparecimento do grupo musical “Mamonas Assassinas”, cujo sucesso meteórico e explosão na mídia foram devidos, principalmente, ao interesse imediato manifestado pelas próprias crianças pequenas e pelos adolescentes.

Apesar do sucesso entre as crianças, em virtude dos conteúdos desbotados de suas músicas e de seu comportamento divertido porém exageradamente debochado, os cinco integrantes do grupo “Mamonas Assassinas” estiveram muito longe de constituir uma unanimidade, como Senna; ao contrário, as mesmas qualidades que alegravam as crianças, levou-os a se tornarem motivo de muita polêmica, contrapondo os pseudo-moralistas defensores dos bons costumes e aqueles que conseguiram ‘ver além das aparências’, gerando também situações de conflito e desentendimentos entre crianças e adultos.

Em plena decolada para o sucesso, ainda perplexos com o estouro de vendas de seu disco, quando apenas começavam a usufruir das maravilhas que o dinheiro e a fama podem oferecer e a preparar estratégias para dar início a uma fase de consolidação da carreira, o sonho acabou. Um acidente aéreo com o jatinho fretado especialmente para transportá-los de Brasília de volta para casa após um show, foi fatal para os cinco integrantes dos “Mamonas Assassinas”, jovens rapazes recém saídos da adolescência, vizinhos e amigos

¹⁹ H. Tassara. “As crianças, a televisão e a morte de um ídolo: Ayrton Senna”. In: E. D. Pacheco (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas, Papyrus, 1998, pp. 51-64.

de infância, gente simples de Guarulhos, uma cidade periférica da Grande São Paulo.

No entanto, por várias semanas e talvez meses, o fenômeno permaneceu vivo e as lojas especializadas viram a procura pelo disco da banda aumentar bastante. Isto porque as crianças fizeram o seu luto como tinha que ser: continuaram imitando os ídolos mortos, ouvindo e cantando suas músicas, ensinando aos adultos que o preconceito não é inato à natureza humana.

Nesse sentido, foram muitas as manifestações repletas de *mea culpa*, de adultos que conseguiram se deixar levar pela influência do gosto infantil, mesmo que apenas depois de sua morte. Citamos aqui um exemplo, numa carta publicada no jornal Folha de São Paulo, logo na semana do acidente, que reflete essa questão, reafirmando nossa convicção de que é preciso ouvir as crianças — sempre! — e que para isso basta estar atento, disponível e livre como elas próprias.

“Ficava irritada quando ouvia um dos meus dez sobrinhos cantarolar um trecho qualquer ‘desse negócio que chamam de música’. Me encontrava bem perto de um descontrole emocional quando ouvia um toquinho de gente alternando seu restrito vocabulário entre ‘mamãe’ e ‘Mamonas’. (...) Pior que ter tapado os ouvidos para os ‘mamonas mirins’ foi ter fechado os olhos para seus sorrisos que vinham alegres decorar as letras das músicas. Resta-me, agora, acompanhar com mais carinho e menos preconceito a reação de tantas crianças (e tantos outros adultos!) que hoje se deparam pela primeira vez com conceitos bem mais complexos que os tempos verbais, a morte.”²⁰

Assim, aproveitando a atualidade e a força daquele acontecimento, considerando que, mesmo após o desaparecimento do grupo, as crianças continuaram a demonstrar grande interesse por suas músicas, decidimos fazer uma incursão pontual e direta junto a um grupo de crianças pequenas, buscando, especificamente, seus conhecimentos e opiniões sobre os fatos que cercaram a morte dos músicos. Nosso objetivo era avaliar, como já foi dito, a influência das

²⁰ A. Albuquerque. “Mamonas”. *Folha de São Paulo*, Opinião, Painel do Leitor, 05 de março de 1996, p.1-3.

mídias, principalmente eletrônicas, na construção da idéia de morte no imaginário infantil.

As entrevistas: porque e como escutar as crianças

Paola: Na hora que foi... que eu vi os parentes deles, daí que eu comecei a chorar.

Juliana: O pai dele chorou inte valê!

Entrevistadora: É, todo mundo chorou, né?

Paola: Eu chorei bastante... mas ele ainda continua com a gente.

Entrevistadora: É? Como é que ele continua com a gente?

Paola: No nosso coração.

Juliana: Ele tá vendo nós. Quando nós canta as músicas deles, eles vê nós.

(As duas meninas cantam em coro “Pelados em Santos” ou “Brasília Amarela”)

Por que se preocupar com o que pensam e com o que dizem as crianças? Por que escutar e o que apreender de suas falas, aparentemente tão desarticuladas, talvez engraçadas? Por que prestar atenção aos conteúdos dessas falas? Estamos tratando **de e com** crianças capazes de atuar socialmente e de influenciar definitivamente no rumo das transformações das sociedades em que vivem, enquanto aprendem a apreender o mundo. As falas das crianças oferecem informações preciosas e únicas para nos auxiliar na interpretação dos fatos do mundo na medida de sua espontaneidade e capacidade criativa natural.

Ouvindo crianças de qualquer idade com atenção fica fácil perceber que elas são como antenas ligadas, captando as novidades, atentas aos movimentos do mundo e extremamente suscetíveis a tudo o que é novo e bom.

A expressão de seus conhecimentos e idéias sobre esse mundo, analisadas a partir de um conjunto de falas relativas a uma mesma temática permite, privilegiadamente, a historicização da infância e o conhecimento do momento histórico contemporâneo a essas mesmas falas.

Além disso, costumamos lembrar Bakhtin para quem “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.” Ele diz ainda que: “A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.”²¹

Seguindo a trilha metodológica traçada no trabalho de pesquisa citado anteriormente, decidimos gravar as entrevistas das crianças sempre em duplas, com a intenção de facilitar as interações e a troca de informações entre elas, além de proporcionar-lhes uma situação mais confortável e menos intimidante. Sentadas em suas cadeirinhas colocadas lado a lado, muitas vezes levantando-se para interpretar as músicas, as danças e os gestos de seus ídolos, as crianças ficavam frente a frente com a câmera de vídeo, que se mantinha apoiada num tripé.

Optamos por realizar entrevistas abertas, em que as crianças podiam falar livremente, sendo questionadas apenas conforme o andamento da conversa. Não obstante, definimos algumas estratégias de comportamento e preparamos um roteiro de perguntas pré-definidas, cuja função era nos guiar em prol de nossos objetivos, não sendo obrigatório que as mesmas fossem seguidas em seqüência.

Assim, para dar início às entrevistas, procuramos sempre introduzir o assunto “Mamonas” mostrando aos nossos entrevistados mirins um grande *poster* da banda, para perguntar: vocês sabem quem são eles? E continuávamos com perguntas do tipo: Você gosta deles? Por quê? Eles sempre vestiam essas roupas estranhas? Qual fantasia você acha mais legal? Qual a música deles você mais gosta? Você sabe cantar essa música? O que você acha que eles estão querendo dizer nessa música? Você sabe outras músicas? O que aconteceu com eles? Como foi que eles morreram? Como foi o acidente? Como é que você ficou sabendo dessa história? Onde você estava quando ficou sabendo? O que

²¹ M.M. Bakhtin. op.cit. p. 41.

você fez depois? Você viu na televisão? Conta o que você viu e ouviu. Você viu o resgate do avião? Como foi? Você viu o enterro? Como foi? E agora, onde é que os “Mamonas” estão? Para onde é que eles foram? E agora, como é que vai ser sem eles? Qual deles você gosta mais? Por que? E o mais engraçado? Faz de conta, quem é que você gostaria de ser? Você sabe imitá-lo?

“Mamonas Assassinas”: sucesso e tragédia

Entrevistadora (mostrando um poster da banda): Vocês conhecem esses caras aqui?

Yuri: É os Mamonas...

Sara: É, Mamonas... e o ‘assassina’ é que mata, assim ó: pápápaá! (faz gesto de arma apontando e atirando para o Yuri)

Entrevistadora: E porque será que eles têm esse nome?

Sara: Eles inventaram... pela frutinha, com um revólver, e ficou Mamonas Assassinas.

Entrevistadora: E agora, não tem mais Mamonas?

Sara e Yuri (falam juntos): Não!

Sara: A única lembrança ficou as fitas, o CD e os discos e as músicas. (e começa a cantar a música do “Vira”)

“Os Mamonas Assassinas foram sem dúvida nenhuma um dos maiores sucessos de toda a história do *pop* brasileiro. Suas letras sacanas e escrachadas, seus arranjos criativos e a presença brincalhona do vocalista Dinho, garantiram ao grupo espaço junto ao público adolescente e, para a própria surpresa deles, infantil.”²² Assim começa a página de abertura de um site sobre o grupo, que entrou

²² Retirado da página de abertura www.tca.com.br/mamonas. O site utilizou materiais de diversas fontes (tais como as revistas Veja, Isto-É, Atrevida, Capricho, General, Show-Bizz, e os jornais Zero-Hora e Folha de São Paulo, além de material de posters, cartazes e do próprio CD dos Mamonas) e faz parte do *Projeto KidBIT*, que é uma revista on-line onde crianças, pais e professores participam, criando artigos, mandando opiniões e comentários.

no ar na Internet poucos dias antes de sua morte, e que foi construído, justamente, a pedido de crianças que buscavam informações a respeito dos “Mamonas” na rede. São seus autores que nos informam:

“Esta página surgiu graças a uma aula de Internet. Após os professores explicarem para a criançada como ela funcionava e como se podia encontrar de tudo dentro dela, foi perguntado o que elas queriam ver. Era esperado Xuxa, novela, Cavaleiros do Zodíaco, história em quadrinhos, enfim... Mas eis que a criançada solta um: — Queremos ver os Mamonas. Os professores se olham, já que por essa não esperavam. (...) Mais uma vez os “Mamonas Assassinas” fizeram a alegria da garotada e deixaram os adultos embaraçados.”²³

Este é apenas mais um indicador da dimensão da popularidade que o grupo alcançou entre as crianças naquela ocasião e da sua penetração fulminante em todas as mídias e que agora, depois de passado tanto tempo, é conveniente lembrar para podermos compor um quadro aproximado do contexto em que se deram nossas entrevistas. Bastaria dizer que o único disco da banda vendeu cerca de 1,75 milhão de cópias, desde seu lançamento, em agosto de 1995, até o acidente, no início de março de 1996, tornando-se o primeiro grupo brasileiro a atingir tais cifras em seu primeiro trabalho.

Muitos tentaram compreender o porquê daquele sucesso todo, especialmente entre a criançada. Cabe aos adultos, agora que os “Mamonas Assassinas” não mais existem, pensar nas especificidades do fenômeno do qual eles foram os protagonistas.

Mais do que tudo, o caso dos “Mamonas” foi um claro exemplo de inversão, quando a mídia foi tomada de assalto pela exigência e pelo gosto das crianças, tendo que adaptar seus padrões pseudo moralizantes para receber e transmitir para todo o país as imagens do grupo “Mamonas Assassinas” cantando suas bobagens divertidas e — por que não? — carregadas de ironia social. Isto tudo, sem dizer que os conteúdos das letras das canções do disco, se levadas a sério, são absoluta e completamente estruturadas na contramão dos dita-

²³ Idem.

mes, etiquetas e convenções politicamente correntes estabelecidas pelo mundo da mídia nesta virada de milênio.

(Juliana e Paola cantam e dançam imitando os músicos)

Entrevistadora: Ele faz assim, com a mão na cintura e rebolando?

Quem ele imitava?

Juliana: A Gretchen...

Paola: Ele põe a peruca e fica rebolando...

Juliana: Ele põe a peruca e o vestidinho e fica assim, rebolando...

Entrevistadora: E as fantasias dos Mamonas? Qual era a mais legal?

Juliana: Eu achei mais a do Chapolin... não... não...

Paola: Eu achei aquela do preso...

Juliana: Eu achei aquela que pega foguinho aqui atrás...

Entrevistadora: Essa é a do RoboCop?

Juliana: Não.

Paola: A do RoboCop Gay é a do Dinho... Piri-piri...

(imita a dança e canta a música)

Não estamos querendo dizer, com isso, que a programação dos canais abertos de televisão no Brasil, de maneira geral, não esteja — ela também — repleta de excessos, tais como a exposição de situações de violência extrema e super exposição de pernas, seios, nádegas e rebolados sensuais, a exibição de comportamentos moralmente duvidosos e sexualmente orientados, tanto em programas jornalísticos, com de auditório, ou nos filmes e nas telenovelas. Apenas vale notar que as letras das músicas dos “Mamonas”, com seu discurso direto e linguagem explícita, ironizam exatamente esses excessos, subvertendo e criticando as ideologias consumistas e de dominação social que as mídias sabem muito bem defender e manter resguardadas.

Talvez as crianças não tenham sido atraídas exatamente pelos conteúdos das letras das músicas, mas tenham se sentido tocadas pela simplicidade, espontaneidade e retidão do discurso a elas subjacente. Talvez, também, tenham se sentido atraídas pelo fato de que, cantando e reproduzindo as canções e o gestual dos músicos, elas podiam fazer — em alto e bom som, sem repressão imediata — coisas que sempre lhes foram proibidas pelos adultos — pais e professores.

Palavras e gestos, inclusive, que noutra circunstância dificilmente poderiam imaginar ver e ouvir nas televisões e rádios instalados no seio de seus lares sagrados. Quem poderia imaginar que, algum dia, o público veria a apresentadora Hebe Camargo dançando e cantando junto com os “Mamonas”? E ainda por cima canções cujas letras narram as aventuras sexuais pouco ortodoxas de um casal de portugueses que, em ritmo de “Vira”, são convidados a participar de uma ‘suruba’? Ou então, que as venturas e desventuras de um travesti, exaltando o transformismo e a cirurgia plástica como forma de atingir a felicidade, poderiam ser conselhos para aqueles que se identificam com o “Robocop Gay”? Ou ainda, reproduzir o deslumbramento e o encantamento de um peão de obras — com um inconfundível sotaque nordestino — ao conhecer um shopping center, concluindo que a “felicidade é um crediário nas Casa Bahia”?

Assim, por tudo isso, através de suas imitações do grupo, as crianças se viram livres para falar bobagens, palavrões e escatologias, fazer gestos obscenos, representar cenas de conteúdo sexual explícito, imitar e fazer caricaturas de travestis ou de tipos socialmente excluídos. Tudo isso sem qualquer auto-censura ou repressão externa e talvez, até mesmo, sem nem se darem conta dos sentidos intrínsecos das palavras que proferiam. Este fato não passou despercebido pelo escritor e roteirista W. G. Dürst que, sabiamente, afirmou:

“Quando aparecem fenômenos como o dos Mamonas Assassinas, logo são assimilados pelas crianças, pois permitem que elas fiquem livres para falar palavrões, etc, coisa que a criança irreal (aquela que aparece na TV), aquela boazinha, que não fala palavrão, que obedece aos pais, não faz. Não é que as crianças tenham sempre maus pensamentos, mas é a criança real que se expressa, é o garoto de verdade, sem a camisa de força que a sociedade impõe...”²⁴

Parece que as crianças souberam reconhecer essa oportunidade única que os “Mamonas” lhes estavam oferecendo, e tomaram posse dela, sem cerimônia.

Podemos concluir que, além de permitirem às crianças a possibilidade de uma transgressão institucionalizada e televisionada em

²⁴W. G. Dürst. Op.cit. p.121.

horário nobre — o que nos parece ser uma das principais razões de seu sucesso — os talentosos músicos talvez tenham, também, conseguido atrair a criançada pela simplicidade de suas melodias as quais, seguindo a linha da paródia, podem ser identificadas imediatamente com alguns dos estilos musicais mais populares no Brasil, executados de norte a sul em todas as rádios e programas de auditório.

O resultado dessa mistura mágica deu certo: melodias e gêneros musicais populares (sertanejo, pagode, rock pesado, MPB nordestina, música brega e música portuguesa), combinados com letras irônicas e recheadas de sentidos dúbios, interpretadas na base da imitação explícita e exagerada dos gestos, vozes e sotaques de cantores já consagrados e admirados pelo público (Falcão, Genival Lacerda, Gretchen, Roberto Leal, Sidney Magal, Belchior, Fagner, entre outros). Isto tudo sem mencionar que, para divertir as crianças, bastariam as brincadeiras, palhaçadas e fantasias (que incluíam desde roupas de presidiários até personagens de programas humorísticos infantis como o Chapolin) apresentados nos palcos de seus shows, em tudo semelhantes à diversão e ao riso sem compromisso provocados — há séculos — pelos palhaços, *clowns* e similares.

O jornalista e sociólogo Marcelo Coelho, no calor dos acontecimentos, tentando empreender uma explicação para sucesso tão fulminante, conclui atirando:

“Mas por que o sucesso? Fora o espírito de pura palhaçada dos shows, imagino outras razões. (...) Mas os Mamonas eram mais do que isso. (...) A cada faixa, estamos num subgrupo social diferente, que os Mamonas fotografavam com requintes de perversidade classista. Não é só imitando sotaques sociais e regionais que os Mamonas revelavam extremo poder de observação. As letras são brilhantes na ironia. (...) A crítica ia além do classismo odioso (...). Havia algo de pungente nessa imitação perfeita dos ideais populares, que se orientam apaixonadamente rumo ao universo da integração econômica. Como se todos nós fôssemos nordestinos hipnotizados com os shoppings de São Paulo. Os Mamonas encenaram, com tom de farsa, o destino do Brasil.”²⁵

²⁵M. Coelho. “Os Mamonas encenaram o destino do Brasil”. *Folha de São Paulo*, Ilustrada, de 06 de março de 1996, p.4-9.

Assim, com a morte dos “Mamonas”, todos nós fomos obrigados a dar um basta nas polêmicas, ouvir o disco e parar para refletir, mesmo aqueles que estavam evitando pensar no significado do surgimento de um grupo musical com aquelas características naquele momento, no Brasil.

Para nossa reflexão, agora, o mais relevante em tudo isso é que, foram os adolescentes e as crianças — inclusive as muito pequenas — quem primeiro perceberam, compreenderam e absorveram, rapidamente, seu potencial crítico e sarcástico. Rapidamente e bem antes que os próprios adultos e as mídias pudessem se dar conta. É fato que a maioria dos adultos entrou em contato com as músicas dos “Mamonas” através das próprias crianças que viviam ao seu redor e, por sua insistência, foram levados a escutar, entender e levar a sério a brincadeira. Como por exemplo, foi também o caso do músico Guga Stroeter:

“... meu pequeno sobrinho, um nenê de apenas dois anos, que ainda não consegue sequer balbuciar, cantou com a ênfase de um Pavarotti a música dos Mamonas que trata da suruba do português. (...) O Pequerrucho prosseguiu a audição, orgulhoso, agora com a “melô do sabão cra-crá”, aquele que não deixa os cabelos do “sapo” enrolar. (...) A conclusão desse artigo é sucinta. Nossas crianças, que eram filhas da Xuxa, hoje são mamonetes. Eu, pessoalmente gosto dos Mamonas. São alegres, são alto astral.”²⁶

Argumentando sobre o mesmo assunto de outro ponto de vista, continua M. Coelho:

“Os Mamonas faziam sucesso com as crianças, e veio daí uma enorme onda de escândalo e de antipatia por parte dos adultos. Ouvi finalmente o CD. Gostei. Tento entender o escândalo e o sucesso. Claro que há letras de grande baixaria, e com referências sexuais das mais cruas. (...) Mas minha experiência é que piadas sujas não corrompem a mente infantil. (...). A criança dá risada, repete o chiste. E daí? (...). Para a criança, tudo parece vagamente ‘impróprio’, sem que se saiba por quê; sem ‘dolo’, por assim dizer.”²⁷

²⁶ G. Stroeter. “Filhos” da Xuxa viraram ‘mamonetes’ “. *Folha de São Paulo*, Ilustrada, de 06 de março de 1996, p.4-7.

²⁷ M. Coelho. Op.cit., p.4-9.

Também é bom lembrar que, em oposição à aceitação das crianças e à rendição que se seguiu ao acidente — seria culpa por não terem levado a sério as preferências infantis? — muitos adultos se sentiram atingidos intimamente com os conteúdos das músicas do grupo.

Por pouco, o Brasil não reviveu os momentos obscurantistas do período da censura quando, em fevereiro daquele ano, houve uma tentativa de proibir a execução das músicas dos “Mamonas” nas emissoras ligadas à Radiobrás (agência estatal de comunicação). O responsável pelo veto teria se indignado quando ouviu sua neta — uma criança de 7 anos — cantando a música “Vira-vira” e pronunciando a palavra ‘suruba’. Exemplificando bem o espírito irreverente que marcava todas as apresentações e declarações da banda, na mesma ocasião, um dos integrantes dos “Mamonas”, o tecladista Júlio Rasec, afirmou: “Agora torço para que proibam também nosso show em Brasília. Se isso acontecer, a gente vai vender mais umas 500 mil cópias do disco.”²⁸

Entrevistadora: E onde eles estão agora, Camila?

Camila: Eles tão lá (aponta o céu) com Papai Noel!

Daniela: Que com Papai Noel o que! Eles tão... sabe com quem?

Camila: Com quem? Com Jesus?

Daniela: Nãna nina não!

Camila: Com quem?

Daniela: Com o pai do meu primo Bruno!

Entrevistadora: Por que? Ele morreu, o pai do teu primo?

Daniela: (diz que sim com a cabeça)

Camila: Sabia que o meu pai vai morrer?

Entrevistadora: Afinal de contas, com quem eles estão lá no céu?

Camila: Com Jesus e Papai Noel.

Entrevistadora: E o que eles estão fazendo lá?

Camila: Eles tão brincando!

Daniela: Que brincando, o que! Eles tão mortos... tão mortos!

²⁸ Radiobrás quis censura. *Folha de São Paulo*, Brasil, da Sucursal de Brasília, 04 de março de 1996, p.1-9.

Camila: Mas quem tá morto fica brincando assim ó... (faz uns gestos com os dedos, rindo)

(As duas começam a cantar as músicas dos “Mamonas Assassinas”)

As falas das crianças

O impacto de uma morte tão violenta e estúpida, de um grupo de músicos tão jovens, com uma carreira promissora e no auge do sucesso, provocou um instantâneo processo de comoção nacional, especialmente em São Paulo e em Guarulhos, cidade onde viviam os “Mamonas” e que se orgulhava de sua naturalidade.

Para Marcelo Coelho o fato era chocante porque não surgia simplesmente como uma morte de ídolos populares (como Ayrton Senna, por exemplo), o que para ele, pessoalmente, não seria motivo de comoção; mas porque se parecia com a morte de crianças.²⁹ Para o também jornalista e crítico Carlos Callado, depois de virarem sucesso por repetirem “sem criar nada de propriamente original (...) uma fórmula certa, no momento certo”, os Mamonas acabaram desaparecendo de modo trágico “por estarem no lugar errado, no dia errado.”³⁰

Sem dúvida alguma, a mídia (imprensa, televisiva e radiofônica), surpreendida pela tragédia, fomentou essa comoção. E as crianças de todas as idades — muitas das quais estavam experimentando pela primeira vez a proximidade da morte — como sempre curiosas dos fatos, assistiram a tudo e participaram ativamente de todo o processo: como espectadores dos acontecimentos, tiveram acesso desde as primeiras informações sobre o acidente até os inúmeros programas retrospectivos sobre a curta carreira do conjunto, especialmente através da televisão, sua fiel companheira nos momentos de lazer. Ou ainda, através dos jornais e revistas que produziram números especiais. E, é lógico, todas essas informações ficaram registradas em suas cabecinhas, sendo processadas e continuamente elaboradas. É o que observamos com clareza em nossas entrevistas.

²⁹ M. Coelho. Op.cit., p. 4-9.

³⁰ C. Callado. “Banda repetiu fórmula para público certo.” *Folha de São Paulo*, Brasil, de 04 de março de 1996, p.1-9.

Tatiana: O Dinho telefonou pra namorada. O outro não dirigiu, e aí bateu num...

Karina: Na pedra!

Tatiana: Na pedra bem grande... aí então caiu...

Karina: Não! Explodiu, caiu e bateu... e a roupa dele não tava lá... ele morreu pelado.

Tatiana: Não morreu pelado, não. Morreu com a roupa. Aí saiu a roupa e a roupa ficou jogada!

Karina: É, mas a mochila dele tava lá, né?

Tatiana: É, a mochila tava... tava... viajando!

Karina: Eles tava vindo de São Paulo, depois, quando o avião bateu na pedra grande, explodiu o avião... e a roupa deles... a mochila deles... tiraram a mochila deles... É, e tiraram eles, levaram eles três enrolado numa corda...

Como a quantidade de material sobre a banda ainda era escassa, as mesmas imagens de seu único vídeo clipe (“Brasília Amarela”), das apresentações nos programas de auditório, das cenas registradas em vídeo amador, de instantâneos engraçados de seu cotidiano de gente comum e de seu último show em Brasília, foram reprisadas incontáveis vezes e eram alternadas com imagens ao vivo do resgate dos corpos na Serra da Cantareira, do velório e do enterro em Guarulhos. Mais do que tudo, falava-se do estado em que foram encontrados os corpos dos ocupantes do avião (além dos cinco “Mamonas”, morreram no acidente, o piloto, o co-piloto e um técnico do grupo), das peças de roupa e bagagens que tinham se espalhado pelo mato, da clareira que havia sido aberta na floresta, enfim, descrições cruas e tão diretas como as próprias letras de suas músicas.

Daniela: Aí tinha um avião, o Dinho tava olhando pela janela...

Camila: Tinha uma montanha, daí eles iam... eles iam...

Daniela: Bater! Deixa que eu falo...

Camila: Não deixa que eu falo!

Daniela: Eles iam buscar o amigo deles...

Camila: Não! Eles iam lá.. onde que parava o “helicóptero”...

Daniela: HELICÓPTERO! Quer dizer: o avião!

Camila: Daí eles bateram na montanha, e morreu...

Entrevistadora: Quem morreu

Daniela: O Dinho!

Camila: O Dinho foi enterrado sem cabeça, só com o pé, sem mão, só com o pé!

Daniela: Aí acharam a roupa do Dinho, aí acharam a camiseta do Dinho...

Camila: ... a calça do Dinho...

Daniela: ... e o “jaco” (jaqueta) do Dinho. Ele já foi vendido o “jaco” do Dinho... Sabe o que já tá saindo, tia? O Chiclete do “Mamonas”!

O acidente, seus motivos e possíveis culpados foram assuntos inevitáveis, bem como entrevistas com aqueles que conseguiram escapar da morte porque não embarcaram no avião, listagem de coincidências e sinais de maus presságios que não poderiam ter sido desprezados, descrição das reações dos familiares, dos amigos e, principalmente, das namoradas dos rapazes.

Sara: Vinha vindo pro Brasil, assim... um avião, aí ele perdeu o controle.

Yuri: Não!!!! Ele tinha que vim por aqui (faz o gesto com a mão para um lado), mas veio por aqui (e faz o mesmo gesto para o outro lado)

Sara: Aí perdeu o controle e... PÁ... na montanha! Aí os Mamonas virou picadinho!!! Daí encontraram os dois braços separado...

Yuri: Aí, o meu tio, (conta rindo) ele tinha visto que tava um dedo fora do braço!

Entrevistadora: E o que fizeram com os pedaços?

Sara: Juntaram de novo e levaram para uma... e levaram eles para uma quadra, assim... de vôlei, e depois colocaram os pedacinhos em cada caixão. Tinha cinco caixões, então... eu vou parar e depois eu conto... (interrompe a narração para simular um choro e depois um berro; depois fala fingindo chorar) ...e levaram para o cemitério!!!!!!

Entrevistadora: No dia que eles morreram, você chorou?

Sara: Não... só fiquei assim, assim... depois a lágrima saiu. É que eu

assisti na casa da minha tia; depois eu voltei para a casa da minha mãe. E então ela falou assim que ela só tem dó dos pais dos Mamonas...

Como sempre acontece nessas ocasiões de desastres e tragédias, falou-se muito durante toda a semana que se seguiu ao acidente, e algum tempo depois. Era como se fosse possível mudar o curso da história. Era como se fosse possível fazer o tempo voltar para trás, da mesma forma como se faz voltar para trás uma fita de vídeo. Era como se todos pudessem ter evitado o acidente e, no entanto, tivessem se calado. Era como se todos estivessem se sentindo culpados pelo que havia ocorrido. Mais uma vez, a morte em uma tragédia da vida real era tratada como um espetáculo.

Por outro lado, por serem personalidades públicas, naquele momento tão presentes e tão queridos, aqueles meninos músicos já tinham se transformado em pessoas muito próximas, quase parentes, especialmente das crianças: como se fossem tios ou primos mais velhos que chegam vestindo fantasias nas festas familiares para divertir a garotada. E os mais velhos também. Assim como seus parentes e amigos de verdade, o público tinha necessidade de compreender os fatos para poderem elaborar o luto. Trata-se também da possibilidade — quase única e certamente a última — dos fãs penetrarem no mundo, ao mesmo tempo, real e virtual, de seus ídolos, mesmo que apenas no instante de sua morte.

Tatiana: Eles morreu, mas eles tão gravados...

Entrevistadora: Quem era mais legal?

Tatiana: Tudo... todas as músicas, a gente adorava, adorava. Gostava mesmo.

Entrevistadora: Não gosta mais?

Tatiana: Gosto ainda, né? Só que quando não tem, a gente fica triste..

E, como diz o jornalista Vaguinaldo Marinheiro — em sua coluna dominical de 11 de fevereiro de 2001 na Folha Online, quando escreveu sobre a cobertura do acidente de ultraleve que levou ao coma o músico Herbert Vianna da banda “Paralamas do Sucesso” e vitimou sua mulher, Lucy — a propósito do comporta-

mento da imprensa, nessas ocasiões a mídia “se transforma naquela tia que fica o dia todo no hospital e liga para todo mundo para contar os detalhes. Não sendo sensacionalista, essa tia é essencial.”³¹

Apenas como indicativo de conclusão, apesar da re-elaboração e criatividade pessoal de cada criança, fica patente nas falas que registramos a relação de verdade absoluta que as crianças, de maneira geral, costumam estabelecer com os conteúdos veiculados pela televisão, pela publicidade e pela propaganda, acirrada ainda mais em virtude das características particulares da estrutura de seu pensamento infantil.

O ensaísta e poeta José Paulo Paes sintetiza, precisamente, aspectos relevantes para a análise das falas das crianças a esse respeito.

“(...) o pensamento infantil é analógico. Em vez de utilizar o raciocínio e a observação para descobrir as causas dos fenômenos do mundo, recorre à imaginação para explicar, por nexos de parença e de participação, aquilo que, por escapar-lhe ao entendimento, possa ser inquietante ou ameaçador. Explicação a que não é de todo estranho o “*wishful thinking*”, ou seja, um tipo de crença que se baseia na lógica do desejo e não na da razão.”³²

Assim, maquiando as informações que receberam do mundo da mídia e dos ambientes escolares e familiares, com as tintas da fantasia como recriações de seu mundo imaginário e a serviço de sua necessidade de resolver seus conflitos íntimos, as crianças reais que entrevistamos foram capazes de elaborações bastante complexas e notáveis sobre o assunto “Mamonas Assassinas” e sua morte.

Em resumo, entre outras coisas, as crianças demonstraram ter: conhecimento de nomes de lugares distantes de sua realidade; capacidade de descrever a cena do acidente e de opinar precisamente sobre eventos que o antecederam; conhecimento de fatos variados da

³¹V. Marinheiro. “Herbert Vianna e a mídia como tia.” *Folha On Line*, 11 de fevereiro de 2001.

³²J.P. Paes. “O poeta José Paulo Paes examina as similitudes entre o pensamento da criança e construção poética.” *Folha de São Paulo, Caderno MAIS!*, de 9 de agosto de 1998, p.6.

vida dos músicos; capacidade de fazer referência a acontecimentos apresentados na televisão; refletir sobre os próprios sentimentos e de outras pessoas; compreensão da importância e do caráter excepcional do acontecimento; compreensão da necessidade de se demonstrar consternação frente a ele; opinião sobre os fatos que levaram ao acidente; capacidade de reproduzir os detalhes e as informações divulgadas na mídia.

Entrevistadora: E o que aconteceu depois que eles morreram?

Juliana: Aí caíram no matagal... aí a polícia pegou o corpo deles e pôs num caixão... aí levaram pro velório...

Entrevistadora: Sim, e daí...

Juliana: Só! Aí ficaram enterrados...

Entrevistadora: Só? Quem morre fica enterrado e acabou?

Juliana: É, acabou a vida!

Entrevistadora: Eles tão embaixo da terra ou em outro lugar?

Juliana: Eles foram pro céu... Não: tão lá no velório, dentro de uma caixinha...

Entrevistadora: Ainda tão no velório?

Paola: Não! Eles viraram anjinhos.

Juliana: Não viraram!

Entrevistadora: Por que você acha que eles não viraram anjinhos?

Juliana: Porque sim: eles tão com o corpo quebrado! Mas o olho deles tá grudado.

Paola: O que? Aonde?

Juliana: Aqui ó! (aponta o olho). Não vai mais abrir o olho.

Paola: Mas eles viraram anjinho...

Juliana: É, mas com o olho fechado, Paola?

Paola: Como é que as pessoas morrem e fica de olho aberto igual de anjo?

Juliana: Ehhh, Paola! O anjo, ele morre porque ele é mágico... aí ele vive!!!

Paola: Mas Juliana: quem morre vira anjo!

Juliana: Mas eles não virou anjo! Como é que vai abrir o caixão?

Paola: É que só foi o espírito deles pro céu, é por isso!

Juliana: Mas só saiu a sombra deles pro céu!

Paola: Você não sabe que que é espírito?

Juliana: Não.

Paola: Eu não sei também.

Juliana: É, então porque falou. Oh, doida!

Jovens pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade

Maria Aparecida Tardin Cassab

Esse texto é parte de uma pesquisa acerca da construção da subjetividade de jovens urbanos oriundos de segmentos sociais subalternizados. Nessa pesquisa procurou-se conhecer como a cidade está presente nessa construção configurando as escolhas e o modo de vida destes jovens. São vistas aqui, através das falas dos jovens, as várias faces que a cidade assume e como eles vão interagindo com ela e se produzindo nessa relação. São examinadas, ainda que brevemente, as alternativas que buscam para lutar cotidianamente por sua sobrevivência.

Foram entrevistados rapazes, selecionados a partir de suas diversas formas de moradia na cidade e de sua condição familiar: moradores com suas famílias em conjuntos habitacionais de um bairro popular da zona suburbana; em favelas no centro da cidade e em bairros mais distantes do centro da cidade; ainda, rapazes que vivem em instituições assistenciais para jovens; presos em estabelecimentos penais e, finalmente, jovens que estavam em instituições assistenciais, mas que estiveram durante um período vivendo nas ruas.

Para a organização do material recolhido partiu-se do ponto de vista de que *a cidade é um outro na constituição da subjetividade destes jovens em processos de exclusão*. Mais do que o *locus* onde essa subjetividade se produz, a cidade se “personifica” e impõe a esses jovens determinadas restrições e/ou possibilidades que se conformam como elementos importantes na configuração dessas subjetividades.

Tratar a cidade como “outro”, presente na subjetividade dos sujeitos, pode apresentar alguns avanços em termos da recuperação da singularidade dessa subjetividade produzida na experiência do espaço urbano, na modernidade.

Um deles é a possibilidade da apreensão da espacialidade no domínio do subjetivo. Isso pode ser feito, inicialmente, discutindo-se a produção e a circulação das mercadorias, que no espaço urbano têm sua expressão mais ampliada. As dinâmicas produzidas pelo urbano na reprodução das mercadorias estão funcionalizadas na vida dos indivíduos. Isto é, as exigências materiais de produção e circulação das mercadorias configuram uma organização ao cotidiano dos sujeitos a partir de suas formas de inserção como produtores e consumidores. Esse cotidiano está circunscrito em torno de alguns elementos, dos quais são destacados dois: as rotas na cidade, ou seja, a circulação e a visibilidade dos sujeitos no espaço urbano e suas atividades rotineiras incluindo o uso de seu tempo livre.

Milton SANTOS (1991) acentua que nas paisagens das cidades estão inscritos os modos pelos quais se organizam a produção, o consumo e a circulação dos sujeitos pelo espaço. Ele ressalta ainda o corte temporal que as cidades apresentam na superposição presente nas paisagens. Ele afirma que:

(...) “Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos. Se juntos se mantêm elementos de idades diferentes, eles vão responder diferentemente às demandas sociais. A cidade é essa heterogeneidade de formas, mas subordinada a um movimento global. O que se chama de desordem é apenas a ordem do possível, já que nada é desordenado.” (SANTOS, 1991, p.66)

Os indivíduos, em seu cotidiano, fazem percursos pela cidade, definidos previamente por suas funções de produtores e consumidores. As paisagens que descortinam nos seus deslocamentos, as ofertas de prazeres, de consumo e lazer, que compõem este “vivido” dos sujeitos, estão presas a territórios bem delimitados. As experiências de vida dos sujeitos os localizam na reprodução da divisão de sua vida como morador/consumidor e produtor. Como morador, seu território é desvalorizado; como produtor, ele próprio, por sua

inserção subalternizada no processo produtivo, é que se torna desvalorizado. Essa espacialidade impregna o cotidiano dos sujeitos sociais, delimita seus horizontes, circunscribe suas relações e espaços de identificação e seus circuitos de inclusão e exclusão.

É também na referência espacial que o sujeito faz escolhas, objetivas e subjetivas, e estabelece todo um complexo de relações baseadas, igualmente, nessas escolhas. Os espaços configuram, também, um “que fazer” em cada lugar. Isto se refere tanto a formas de se comportar, de olhar, de assumir determinada postura corporal, como ao tipo de atividade que ele desenvolve em cada um desses espaços. Desse modo, ele está em determinados lugares com visibilidades diferentes.

A cidade é, ainda, como “outro”, espelho que “dialoga” com o sujeito na produção de si mesmo. Se a cidade favorece identificações, ela permite ao sujeito reconhecer-se, também, através da imagem que devolve. Para aqueles que trazem em seu corpo os signos visíveis de desvantagens no jogo de inserção social, a cidade é um espelho de alta reflexão. Quando fora de seus espaços, são identificados, porém, não como cidadãos. Paradoxalmente, tal identificação se dá através do anonimato. Os sujeitos em seus espaços tornam-se, confortavelmente, invisíveis porque identificados com eles. Estão reconhecidos como sujeitos passíveis de pertencerem àquele lugar, não causam estranheza e não são objeto de vigilância. Podem transitar pelas ruas sem estarem sob suspeição.

A noção de espaço pode ser um recurso teórico de fundamental importância para, na articulação da idéia de visibilidade, ser possível apreender e recuperar no plano teórico a multiplicidade e complexidade dos processos de exclusão e inclusão sociais.

Assim, para esses jovens, a cidade aparece como **outro** ...

... em anonimato e vigilância:

Um dos rapazes entrevistados fala, em determinado momento, sobre os vários riscos que ele enfrenta andando pelas ruas da cidade. Ele conta:

“... Tava com a minha namorada, eles me chamam: oh, fulano, vem cá. Aí eu olhei assim pro cara que me chamou. — Aí não tem nada aí não? — tem não Sr. — Oh, se eu achar vou te dar um pau. Eu falei,

— não, tô levando minha namorada em casa. — Então entra aí que eu vou levar vocês. Ainda falei que era perto, mas aí entramos no carro e ele levou a gente na casa dela, aí ele falou, — vai para casa. Aí eu fiquei com medo né, eu vou entrar no carro sozinho, esses policiais tudo safado. — Deixa que a gente te leva em casa. Eu disse, — não, não, vou dormir na casa dela hoje. Aí quando eles foram embora eu fui para minha casa, vou deixar eles me levarem em casa? Quatro policiais, eu lá sozinho, só eu de moleque, sem ninguém me conhecer, iam me massacrar dentro do carro deles...”

Nessa situação, este jovem está submetido a um tipo de vigilância que o identifica a partir de certos estereótipos. Essa identificação não o personaliza, não o recupera em sua singularidade, mas, ao contrário, torna-o mais anônimo. O “seqüestro” que o jovem relata só é possível devido ao anonimato dele e dos policiais, apesar de ser resultante de uma identificação. Os policiais o particularizam a partir de sua aparência, e ao fazê-lo o tornam anônimo, pois seu olhar não é o da singularidade, mas sim o do estereótipo. Seu temor está localizado em estar sozinho com os quatro policiais, sem defesa ante o arbítrio. Ele não tem escolha, precisa entrar no carro mesmo contra sua vontade.

Pode-se argumentar que esta fragilidade do cidadão ante o arbítrio de uma autoridade, constituída supostamente para protegê-lo, é uma característica marcante de nossa formação social, historicamente caracterizada pela baixa cidadania. Porém, acrescido a isso, é necessário considerar que o espaço urbano é particularmente potencializador do anonimato. Nele o policial pode exercer, quase que sem limites, seu poder e contraditoriamente o jovem fica sem defesa.

... em espaços e limites

Ainda nas entrevistas, um rapaz relata sua travessia pela Central do Brasil:¹

“... Igual outro dia na Central. Eu desço do ônibus, aí o cara (um policial) chega no meu ouvido, — Ei, tem alguma coisa aí? — Não senhor. — Então vamos sentar ali nós dois, você vai mostrando seu

¹ Principal terminal rodo-ferroviário que liga o centro da cidade aos bairros populares e aos municípios da região metropolitana.

documento devagarinho. (...) aí, pum, tinha um dinheiro dentro da carteira. Aí ele, — Está vindo de roubo, né? — Não senhor! — Tá vindo de roubo. Oh, vamos fazer um negócio, para eu não te levar para dura você me dá seu relógio, seu dinheiro e vai embora. — Que que é isso, eu não tô vindo do roubo, tô vindo do trabalho. — Para cima de mim?! Aí, pum, pegou meu relógio, meu dinheiro, me mandou embora. (...) É o mesmo policial da Central, ele já me parou três vezes, eu passando e ele psiu, psiu, de novo. Da outra vez levou meu cordão, meu casaco, eu desesperado, toda vez, aí ele me levou ali por Campo de Santana, aí ele falou, eu vou contar até três tu some, quando ele começou eu vuuummm, quando olhei prá trás ele estava com o revólver na mão. Na terceira que ele me pegou, — Pô vamos entrar no Campo de Santana para ficar mais perto. Aí quando entra já pede tudo, eu já venho até tirando, eu já sei o que ele quer, já venho tirando. Aí ele, — Não tô dizendo que tu rouba. Já vem tirando, — Não é isso não, é só prá não demorar aqui, não vamos parar conversando. Já pegou o meu primo assim, fez ele andar de mão dada aqui na Central. Agora só passo lá morto, dou a maior volta, quando tô com grana entro no ônibus só para andar um pedacinho, mas não passo.”

Outro relato conta:

“... Mas na rua, parar o carro dá dura, igual uma vez lá em Botafogo, um colega meu estava sem documento, eles levaram logo para a DPCA,² aí os caras deram uns tapas na orelha e mandaram ralar, dali mesmo fomos voado embora. Eu quase nem saio muito mais. Saio agora mais dia de domingo que tem um baile perto de casa.”

Outro ainda diz:

“...depois me leva pro Mendanha³ aí mata acabou, ninguém viu nada.”

Um rapaz falando sobre o que teme na cidade:

“... Mas acontece mesmo é de noite, mesmo... de pegar você na rua, assim de noite, voltando de algum lugar, se eles vêem que não tem ninguém vendo a gente eles fazem miséria, bate, ou então bota você dentro do carro e vão dar uma volta contigo...”

² Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

³ Região afastada 50 km do centro da cidade, razoavelmente erma, onde se encontra com frequência corpos de rapazes executados.

Um entrevistado diz que o que mais teme é morrer:

“Morrer de tiro mesmo... saindo de noite... eu acho que é a violência mesmo no Rio de Janeiro à noite... essas coisas assim... é uma loteria sexta-feira de madrugada assim é um risco forte morrer por engano ... ir no lugar onde você não tem conhecido, falar que a minha área é inimiga da área deles, negócio de facção criminosa...”

Outros relatos e situações poderiam ser transcritos, mostrando os limites dentro dos quais esses jovens circulam na cidade. A cidade está mapeada a partir dos perigos que apresenta. É interessante observar que, na maior parte dos relatos de constrangimentos e violências, as situações se dão em momentos de trânsito. É quando estão nas ruas indo e vindo que estes limites, do pode ou não passar, aparecem de forma mais explícita. Porém há situações que ocorrem em lugares de exclusão na cidade; em suas falas, tais fatos, são particularmente ameaçadores. Por exemplo:

“... Quando eles chegam (na favela onde mora) já chega pegando já, chega batendo... Também quando solta os fogos ninguém fica mais na rua... Tem que ficar onde tá se não quer levar”...

“Aqui mesmo o edifício é aqui no pé do morro, a gente via três horas da tarde a polícia dando tiro, o pessoal respondendo, criança na rua e eles dando tiro. Três horas da madrugada a gente acorda com tiro, polícia passando por dentro da instituição. Um dia desses subiu sete polícias lá para cima. Na instituição tem uma quadra em baixo todo mundo jogando bola, chegaram dando tiro em todo mundo, morreu um moleque. Dá muito medo”.

Já os rapazes moradores de um conjunto habitacional do subúrbio carioca relatam situações onde “morar perto” impede a violência. Este relato mostra bem as diferenças entre os dois lugares:

“Ah! Mas aqui é mole. Qualquer coisa eu moro ali e tal. Porque aqui embaixo você conhece.. Alguém tá vendo você. Eu conheço ele e tal. Aqui é mais fácil. Agora área de morro é que é ruim de sair. Mesmo quando diz que te conhece, tu explica que não tem nada a ver. Já era. Já te bateram. Eles batem primeiro e perguntam depois. Já chegaram batendo com cassetete e coronhada.”

Há ainda relatos de violências não tão explícitas, mas sentidas como forma de coerção e imposição de limites. Tais situações ocorrem em locais mais ricos da cidade:

“... Que nem uma vez fui eu e uns colegas lá no shopping. Ai tava lá. Fomos à toa, só para não ficar aqui em cima à toa. Todo mundo reparando... só olhando a gente... daí viemos logo embora”

“... Criticam minha cor, o modo de vestir, de andar. Às vezes as pessoas falam assim, só podia ser preto mesmo. Corta cabelo baixinho as pessoas pensam, é marginal. Teve uma vez que tava eu e um amigo meu, aí a senhora foi e escondeu a bolsa. A gente ficou putó. Ai ele falou assim: Ai minha senhora, não precisa esconder a bolsa não. Nós não somos ladrão não. Eu tenho pai, tenho mãe e eles me dão as coisas.”

“... Quando eu vou à praia é certo. Outro dia estava sem camisa no ônibus, voltando da praia, o polícia falou que não podia ficar sem camisa. Eu não tinha camisa mesmo. Não levei. Ai ele falou vou matar todo mundo. Mas ele não falou só para mim não. Falou prá todo mundo que estava zoando no ônibus. Eu vou matar vocês. Vão ali pro carro...”

... em possibilidade e proteção

Mas a cidade não é só ameaça, ela pode ser também proteção, multiplicidade de espaços possibilitadores de encontros e solidariedade. Ela é, ainda, o universo de ofertas de mercadorias e bens simbólicos, que mesmo fora de seu alcance, o tornam incluído em um mundo muito sedutor. Algumas passagens são esclarecedoras das formas como os rapazes se relacionam com a cidade desse ponto de vista.

Um dos rapazes entrevistados trabalha como aprendiz de frentista em um posto de gasolina. Ele ganha meio salário mínimo mais gorjetas. É sua a fala a seguir:

“Eu tô na Petrobrás; a Petrobrás é muito boa, eu gostei muito. O que eu quero é ficar lá. Fico olhando aqueles caras que trabalham lá, tudo bem. Nós somos todos muito bem de vida, os da Petrobrás. Eu gosto da confiança que eles têm em mim, porque sei lá, acho que ninguém confiou tanto em mim assim como eles têm. De me entregar requisição de vale transporte e entregar lá, levar cheque no banco, depositar dinheiro na conta do posto, me dá a conta do posto na minha mão para depositar dinheiro... Me deram \$400,00 assim, vai lá e deposita”.

É desse mesmo rapaz a seguinte fala:

“... Minha mãe voltou de viagem aí estou morando com minha mãe. Lá em casa mal ou bem não tem fogão, não tem nada, mas dá para se virar, um dia eu como no trabalho, a minha mãe também come no trabalho dela. Se Deus quiser vamos comprar um fogão e uma televisão, mas estamos levando graças a Deus.”

Outro trabalha em uma grande loja e conta:

“... entrega cheque na minha mão eu carimbo e jogo no cofre forte. O carro forte chega, não pedem para mim sair, eu escuto a reunião deles, sei quem vai ser mandado embora, quem não vai, quem está suspenso, quem não está. Qualquer coisa que eles me pedem eu faço sem fazer cara feia.”

Um deles fala:

“...Na cidade tem seu divertimento, tem seu colega. Tem seu divertimento. Às vezes você não pode ir, tá duro, mas você sabe que tem, tá lá. Isso é bom. Tem também carro e moto.”

Outro lembra da existência de teatros. Perguntado se já havia ido a um, disse que não, nem tinha vontade. Imaginava ser muito chato, mas achava “legal” que existissem.

Aprender como a cidade se constitui como **outro** supõe responder a algumas questões sobre a dinâmica da vida na cidade neste fim de século a partir das subjetividades que produz. Supõe ainda entender o jogo de negociações que esses jovens vão travando na garantia de sua sobrevivência na cidade, através de circuitos de inclusão e exclusão.

No estudo evidenciou-se na fala dos entrevistados a busca de sua inclusão, em primeiro lugar, através do trabalho, quase sempre como mão-de-obra desqualificada no mercado formal / informal. Fora do campo do trabalho, já mais ligado à esfera de inclusão ao mercado consumidor, a integração surge através da constituição desses jovens como mão-de-obra do crime organizado.

É importante observar alguns pontos sobre o que está sendo considerado como essas estratégias de inclusão. O primeiro é que elas não são excludentes e podem, inclusive, existir concomitan-

temente, bem como podem se alternar em determinados momentos da vida dos sujeitos.

Não é incomum, por exemplo, encontrar jovens que começaram a vida como trabalhadores no mercado formal e hoje estão cumprindo penas por envolvimento no tráfico, assim como jovens envolvidos no tráfico e pertencentes ativos de grupos religiosos bastante rígidos. É possível encontrar, ainda, situações em que uma das escolhas possibilita a existência de outra. É o caso do “estica”, que é aquele que acumula a inserção no mercado formal e no tráfico, atuando como distribuidor junto a seus companheiros de trabalho.

Portanto, parece haver mais do que uma relação de sucessão temporal entre essas estratégias, existe tautocronia entre elas. Elas estão envolvidas por uma teia de negociações necessárias para a garantia de sobrevivência cotidiana na cidade.

É ainda importante assinalar que essas estratégias não rompem com o caráter de subalternidade presente na origem de classe destes jovens. As tentativas de inclusão em certo sentido reforçam as leis ou valores contra as quais se insurgem. Isso retira qualquer dúvida sobre a existência de um caráter de transformação social no crime organizado, por exemplo.

Essas duas vias de inclusão, como possibilidade a esses sujeitos na vida social, estão atravessadas por outras formas possíveis de realização de identidades. É importante registrar a existência de um amplo espectro de grupos de origens e objetivos diferentes que, na prática, funcionam como referências fundamentais na construção de identidades destes jovens. Eles significam áreas de pertencimento e definem, muitas vezes, suas escolhas. Esses grupos podem ser tanto religiosos como aqueles reunidos em torno de manifestações culturais. Tais associações têm em comum a característica de formarem identidades rígidas, com comportamentos ritualizados.

Esses grupos diferem do crime organizado, que também forma identidades rígidas e tem alta padronização de comportamentos, por estarem dentro de uma região socialmente aceita como legal. Apesar de estarem na esfera da legalidade, situam-se em uma área que é objeto de certa desaprovação social, vista como potencialmente perigosa, se não for assimilada ao mercado ou controlada por meios

eficazes o suficiente que os coloquem ocupando espaços pré-delimitados. São exemplos desses grupos, com penetração ampla nesse segmento social, as igrejas pentecostais e os grupos *funk*.

Quanto ao trabalho, ao se pensar nos anos 90, algumas tendências poderiam ser apontadas como configuradoras das dinâmicas de organização da força de trabalho que incidem diretamente sobre as expectativas de inclusão dos jovens urbanos no Brasil. Poderíamos começar arrolando a reestruturação produtiva como uma das mais importantes.⁴ É necessário pensá-la como um processo que incide não só na organização da produção, mas em diversas esferas da vida social. Por outro lado, os jovens têm respondido a esse movimento com a tentativa de ampliação dos anos de escolarização. Segundo dados do Censo Escolar, o número de matrículas de jovens adolescentes no 2º grau teve uma expansão significativa. É preciso ter claro aqui que essa expansão, além da significação que apresenta em termos da dinâmica do capital e exigências de capacitação do mercado de trabalho, guarda também um significado para esses sujeitos sociais. Podemos ver isso claramente na fala de alguns dos rapazes entrevistados:

“Esse negócio de estudar abre porta, se o X (policial) me vê de manhã saindo para trabalhar, me vê à noite saindo para a escola vai imaginar esse garoto mudou, não há necessidade dele chegar em cima de mim, o que que você tem aí, o que que tu tá fazendo, revista, se ele fizer isso vai perder a razão.”

Outros que estão fora da escola demonstram perceber a extensão de sua perda em relação aos outros que têm essa possibilidade:

“Eu tava na escola sabia muitas coisas, agora que eu saí da escola o que eu sabia foi acabando aos poucos. Estudar, ler, ter letra bonita, saber, ajuda a saber o que a gente quer prá gente mesmo.”

⁴ A reestruturação produtiva caracteriza-se por um reordenamento do processo de trabalho com vistas a possibilitar uma expansão mais acelerada do capital. Ela baseia-se na substituição de insumos, na automação da produção, na reorganização da gestão administrativa das empresas e no surgimento de novas ofertas de produtos.

Além dessa função a escola, e também o trabalho, aparecem como veículos de reconhecimento e aceitação social em sua vizinhança e na própria família:

“... é poder andar tranqüilo, sem trabalhar e sem estudar eu não consigo andar tranqüilo, fica um peso na cabeça. Quando a gente trabalha e estuda as pessoas falam com a gente, tem gente lá na minha rua que nunca falou comigo, agora eu passo fala oi, como vai, pergunta até pela minha mãe.”

“... isso, mais pela família — Ah, não faz nada, os primos tudo estuda e ele não faz nada. Pior coisa é ser xingado pela família, escutar desaforo de mãe, de tio, de primo, ainda mais primo mais novo do que a gente. Dá uma raiva danada, vontade de dar um couro neles”.

“... Não tem ninguém para dar um apoio, para dizer qual é, não é assim não mano, faz assim que você vai conseguir, mas não, se eu chegar ali e falar faz assim, chega outro ali e pum atrapalha. Nada, rapaz, você é um bobo, não vai conseguir nada, ele não vai conseguir, nós vamos conseguir primeiro que ele porque vai roubar e ele não vai poder ter.”

Voltando ao trabalho, podemos dizer que, pelos baixos salários percebidos, ele não é visto como meio de satisfação de desejos, mas como forma de auto-regulação, estratégia de conservação da própria vida e tentativa de autoproteção frente aos riscos a partir de sua diferenciação do “vagabundo”, através da adesão à identidade de trabalhador. Essa identidade é como um último recurso de segurança frente à territorialização de seus locais de moradia pelo narcotráfico e ao arbítrio das forças de repressão.

Vários dos depoimentos já citados demonstram isso com clareza:

“... lá na área eu falo pros moleques: procura aí no jornal de office boy, tem uns com 7ª e 8ª série, 16 anos, 17 anos. Não vou procurar trabalho não, que está chegando a época do quartel, mas até chegar a época do quartel sabe lá se vou estar vivo.”

“... Às vezes neguinho está na rua, todo dia largado aí sem fazer nada. Os caras daqui vão falar não faz nada, vamos matar logo, não faz nada para ninguém, vai ficar aí roubando. Ainda mais neguinho que aparece com um monte de roupa e não vão acreditar que é a mãe de vocês que dá, vão querer matar vocês, sem vocês estar roubando.”

...“A maioria dos meus colegas fuma, cheira e rouba. Fuma na minha frente, cheira na minha frente e nem me oferece, sabe que eu não aceito mesmo. Sabe que eu não aceito, sabe da minha realidade nova, já fiz, é passado e passado é passado e não quero. Foi ruim no começo, eu comi o pão que o diabo amassou, agora estou trabalhando, ganho mal uns \$50,00 mais as gorjetas, mas dá prá sair com minha namorada e eu estou mais tranqüilo.”

... “quando eu estava na instituição tinha muito moleque de rua. Tinha uma tal de X lá que ela cheira, fuma, aí ela é pirada só pensa nisso. Aí eu falei para ela que tem muito mendigo e mendiga que já foi igualzinho a ela novinha, roubava, cheirava cola então vão ficando velho e não tinha nada. Aí tinha que ficar ali na Central esperando a morte chegar. Uê, é a mesma coisa fica nessa vida de roubo sem trabalho quando tem um certo 20, 22 anos não vai mais conseguir emprego, não vai ter nada, vai ter que virar mendigo, não vai ter disposição para roubar, porque já está fraco de tanto fumar e cheirar sem comer. Vai ter que sentar na calçada ficar esperando a morte chegar, passar alguém, jogar uma comida no chão para ele pegar.”

Pode-se afirmar que o trabalho confere a esses jovens uma visibilidade social que os credencia como confiáveis e capazes de serem respeitados. O trabalho é ainda a ocupação do tempo livre, desejável como prevenção ou impedimento das “más amizades”, que, em seu ponto de vista desviam-nos para a criminalidade. Nas palavras de um deles: “esse mundo oferece muitas coisas”.

Nas falas dos rapazes sobre o trabalho, ou se registra uma visão romantizada e mítica, ou a visão de uma atividade que não inclui em seu interior nenhuma possibilidade de criação. A inserção no trabalho se dá pela sua forma, por uma aparência que lhes permita minimamente negociar, com a polícia ou com o crime, sua movimentação pela cidade e, em última instância, sua própria vida.

O recurso ao trabalho se apresenta como estratégia de autorregulação, como forma de contenção e não de busca de realização de potencialidades do sujeito.

Em suas falas, ressalta-se o caráter repressor e repetitivo do trabalho, destacando-se principalmente sua face disciplinadora. Esta percepção não está distante, é claro, das formas correntes de organização do trabalho no capitalismo, ainda mais agravadas

pelos modos atuais de sua administração. No caso específico dos segmentos da classe trabalhadora, o caráter de repetição penosa de tarefas e assujeitamento do trabalhador sempre foram características relevantes.

No universo de designações simbólicas em que, na vida social, os sujeitos constroem suas identidades, o trabalho é ainda uma centralidade, na medida em que se apresenta como definidor de outros círculos de inserção. O trabalhador, o bairro dos trabalhadores, o modo de vida dos trabalhadores são círculos de localização para identificação ou rejeição para esses jovens.

Por exemplo, ao serem perguntados se gostariam de se mudar do lugar onde moravam, não houve resposta positiva e as justificativas gravitavam em torno da identidade ao lugar e aos outros.

“Eu moro aqui há 17 anos, gosto porque é a parte mais calma da cidade. Aqui só falta água. Ah, falta asfalto também. Tem violência também. Mas, também tem violência em todo lugar, atrapalhar não atrapalha, mas incomoda muito. Prá mim aqui tá bom. Eu conheço tudo, sabe como é? Conheço as casas e as pessoas, tá bom morar aqui mesmo.”

“Eu queria ter um trabalho que ganhe bem, ter uma casinha aqui mesmo, por perto, subúrbio mesmo, precisa ser Zona Sul não. Ter uma casinha, ter um emprego bom, é isso, é só isso.”

“O legal aqui é que sempre tem alguém para encontrar, de noite depois que eu chego, jogo sinuca com os amigos lá embaixo, e tem as minas, a gente se encontra.”

Identificados com o modo de vida de seus pais, não questionam em seu horizonte um rompimento radical com estas identificações, nem almejam uma ascensão social que os tire do modo de vida a que estão acostumados. Ao contrário, o rompimento é sempre identificado ao bandido, ao rapaz inserido no tráfico de entorpecentes. O rompimento é dado pela evasão que a droga proporciona, pela ruptura da ordem.

“Às vezes, nessa questão de educação dos pais é importante. Muita gente que tá aí foi criado largado, pai batia e tal, o garoto quer sumir daquilo, fica ali de bobeira, aí já vem má influência, já vai convencendo ele, e começa a usar droga, a ficar viciado, a querer outra coisa e acaba bandido.”

Ao mesmo tempo em que percebem isso, percebem também as imensas dificuldades para conservarem a identidade de trabalhador. Falam sobre as dificuldades de inclusão no mercado de trabalho, da sucessão de estágios que não definem uma situação de emprego mais clara, relatam com agonia os períodos de desemprego, seguidos daqueles de trabalho instável, incerto e pesado.

“O sujeito procura mesmo (trabalho), sai todo dia para procurar emprego mas não consegue, se vira lá em obra, lá virando concreto, pesadão, lá para os caras grandes, lá para arrumar algum, para sair no final de semana, sair para o baile, sair com a namorada.”

“Fiz o curso, mas até agora não consegui estágio nem em banco ou em outra firma de contabilidade. O jeito foi entrar na farmácia e trabalhar de balconista. Serviço sem futuro, só para ir levando até acabar aqui.”

“Aí tinha dia que não tinha aula e eu ficava por lá porque era um serviço gostoso de fazer, também o ambiente era muito legal, as pessoas me tratavam super bem. Foi uma experiência muito proveitosa para mim, só tinha cientista, tudo gente fina, educada, que pede por favor. Acabou o tempo acabou o emprego. Agora estou procurando outra coisa, mas duvido que ache tão legal. Está difícil. Vou ter que pegar o que aparecer, senão não vai dar para ficar na escola. Lá era legal também porque eu podia estudar à tarde. Chegava no serviço 8 horas e ficava até o meio dia, depois eu ia estudar.”

Na verdade não são trabalhadores, na acepção mais completa que essa categoria carrega, qual seja, portadores de um projeto pessoal e social que se reconhece em uma estrutura coletiva, junto a outros sujeitos. Na fronteira entre o trabalhador e aquele que não tem lugar no mundo, vão sendo identificados no cenário da cidade com o vagabundo do início das cidades modernas, que ocupava os espaços públicos e era duramente reprimido.

“Fico p. da vida quando estou só parado em um lugar, de bobeira, esperando o tempo passar, só olhando as minas e o pessoal já começa a olhar esquisito, né? Devem estar pensando, vai assaltar. Logo vem a polícia. Tem que ficar esperto o tempo todo.”

São sempre indivíduos e seus vínculos são fluidos. O provisório vai sendo a marca mais perene em suas vidas. Acabam por ter dificuldades de reconhecer seu lugar no mundo e de encontrar seu

destino, de forma particularmente acentuada quando seus vínculos familiares são frágeis. Em suas falas é a família a rede de proteção mais forte e ativa. Quando, por alguma razão, ela não pode assumir esse lugar eles estão muito mais vulneráveis.

É nesse quadro que os jovens estabelecem suas ações, interpe-lando e negociando quotidianamente sua inclusão na vida social. Nessa negociação trabalham com tempos diferenciados, jogando com os recursos que encontram na rede de proteção social. Quanto mais sólida esta rede, mais o mediato está presente nas escolhas do tempo imediato. Quanto mais exposto, mais solitário, mais seu tempo é curto, suas relações são frágeis e sem horizonte temporal.

“Lá onde eu moro, em Belfort Roxo, é um morro só. Mas lá é só morro mesmo, não tem nada. Já tem muitas casas, já dá para botar uma boca de fumo. Mas quando tiver concreto mesmo aí eu vou ficar satisfeito. Que eu quero que botem uma boca de fumo onde eu moro. Quero por causa dos policiais, dos vermes. Porque não tendo a boca eu não posso fumar lá, não posso fazer nada.”

O isolamento social é expresso em um individualismo exacerbado, em um sujeito sem referências, desenraizado, sozinho. Está exposto por sua falta de vínculos, por sua não inserção em um coletivo, por não ter futuro a construir e por não ter também uma história a partilhar com um grupo.

“A dificuldade de pensar no futuro é pelas coisas boas que eles acham que é a cola, ficar fumando ali, está na onda ali, a irmãozinho quando está todo mundo ali cheirando a cola, ah! irmão que não sei o quê. Quando está junto: aí irmãozinho, mas na hora do pega para capar não aparece nenhum irmão. Aí eles só acreditam naquele irmão, ainda mais que eles são cabeça fraca.”

O coletivo é sempre algo eventual, sem ligações e sem objetivos comuns. A fragmentação de sua vida não lhe permite compreender as intrincadas relações que envolvem o lugar onde está. Só consegue vislumbrá-lo quem está fora dele.

“O cara quer viver ali mesmo, sabendo que vai morrer. Mas, esse negócio de violência vem lá de cima, esse negócio de violência dos caras não é maior que a violência que o povo, que o jovem do povo está sofrendo, a violência política mesmo, essa sacanagem toda rolando na

economia, de lá de cima, casca grossa mesmo é a maior pressão, né? Quem tiver cabeça fraca vai mesmo.”

“Nesse negócio de drogas todo mundo usa, vejo os ‘playboys’ tudo usando, fuma, cheira, é o dependente químico (ironizando), faz tratamento. Playboy que rouba a mãe para cheirar, coitado é doente! Mas, se é neguinho é viciado, traficante, violento, tem que morrer! Morre o cara que foi moleque com você, que zoava na escola com você. Ruim para ele, ruim para nós, porque não é mole ver todo mundo morrendo. Ruim ter medo do que foi moleque com você.”

Em uma sociedade individualista e liberal os conflitos são sempre privados. Cada um desses jovens que morre nesse caminho é responsável por sua escolha; a origem social está apagada e o que se ressalta é a “escolha” pessoal. No controle dessas escolhas, a punição é o recurso mais usado e ela incide cada vez mais sobre o corpo do sujeito. A punição pode ser a surra, a perseguição, a revista — a ‘dura’ — humilhante, e a morte, em sentenças proferidas sem julgamento, pois se a escolha é individual, o controle vai recair do mesmo modo sobre o indivíduo. Seu corpo é a única moeda que entra nessa negociação.

Fora do escopo das saídas individuais, pouco há em termos de controle social e busca de alternativas de inclusão mais coletivas. Uma das forças que vem crescendo é a religião, especialmente as de base do novo pentecostalismo. A força da Igreja, baseada em um diálogo direto com Deus, aparece como elemento disciplinador que chama o jovem novamente à *ordem*, trabalhando nesse chamamento com as dimensões do tempo, mas prometendo que o mediato pode realizar-se na imediaticidade. Apelando ao individualismo, mobiliza nesses jovens suas formulações mais conservadoras, formando uma identidade e atando-os a um grupo. O depoimento de um dos rapazes é bastante ilustrativo desse processo:

“Aos poucos a gente vai se conscientizando... Ah eu não devo usar isso, eu não devo falar certas palavras, aos poucos você vai se enturmando com aquele pessoal lá, vai vendo a humanidade de cada pessoa e vai se modificando. Torna-se uma pessoa feliz, eu estou ali porque gosto”.

Finalmente, é interessante registrar que, no elenco dessas forças de inclusão, inexistente qualquer alternativa que passe pela via política e

de construção de cidadania. O não reconhecimento e a desconfiança nas formas de gestão do Estado são bastante explícitos; ele não é percebido como articulador de seus interesses. A visão de sociedade que enunciam é a de competição acentuada e salve-se quem puder.

Apesar disso parecer uma obviedade, quase como uma decorrência “natural” de como o Estado trata as demandas desse segmento social, não se pode deixar de acentuar a sua identificação às forças policiais. Nas entrevistas, quando questionados acerca de sua condição de cidadãos, a maior parte dos entrevistados associava imediatamente essa questão à ação policial.

Os depoimentos citados mostram como os rapazes buscam a identidade de trabalhador como salvaguarda para reconhecimento social e diferenciação, capaz de lhes garantir o mínimo de possibilidades de escaparem ilesos ao conflito que se agudiza nesta época da vida.

Desenraizados e fora das relações institucionalizadas, esses jovens, ainda assim, estão presentes na vida social. Sua exclusão não significa que não estão em lugar algum e podem ser esquecidos. Ao contrário, suas demandas e presenças, particularmente visíveis no cenário urbano, estão no jogo das relações sociais. A alternativa em curso, de execução sistemática desses jovens, certamente não é uma forma de atendê-los, pois uma sociedade que se deseja estável não poderá mantê-la como solução às demandas.

Por outro lado, quando sua raiva explode em violência, ela é sempre individual, não está articulada a nenhum projeto, por isso suas maiores vítimas serão sempre eles próprios. Esses atos retornam para eles com grande poder de destruição. Em primeiro lugar por oferecerem a justificativa para os discursos que exigem mais punição e menos tolerância, tais como a discussão sobre a diminuição da idade de responsabilidade penal, o confinamento em estabelecimentos penais e até mesmo a pena de morte.

Em segundo lugar, a raiva que se transforma na dependência química, na entrada no circuito do tráfico, não tem apresentado outra saída que não a sua própria morte. Nesse circuito não há meias tintas, a vida é a única moeda corrente com a qual tudo é pago.

Em síntese, podemos dizer que a subjetividade desses jovens se produz em uma cidade conflagrada, na qual os diversos segmentos sociais percebem seus riscos de maneira diferenciada. Porém, para

esses jovens a cidade tem sido espaço de permanente risco de vida; em seu caso não se trata de ocorrências mais espaçadas dignas de registro em jornais, mas a negociação quotidiana de sua sobrevivência pelas rotas da cidade.

Referência bibliográfica

SANTOS, Milton. (1991) *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec.



O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC – da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem como objetivos promover e congregar estudos interdisciplinares no campo da infância e da adolescência contemporâneas, estabelecendo parcerias com pesquisadores e estudiosos em âmbito nacional e internacional. Também encaminha e realiza projetos em conjunto com instituições da sociedade visando a promoção da cidadania das crianças e jovens brasileiros. Entre as propostas desenvolvidas pelo NIPIAC encontram-se: capacitação de profissionais e pesquisadores na área da infância e da adolescência; consultorias a instituições; parcerias com outras entidades e universidades; divulgação de conhecimentos sobre a infância e adolescência. O NIPIAC é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFRJ.

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a
Infância e Adolescência Contemporâneas
Instituto de Psicologia
Av. Pasteur 250 – Fundos
Rio de Janeiro – CEP 22295-900
Brasil

www.nipiac.psicologia.ufrj.br
endereço eletrônico: <nipiac@psycho.ufrj.br>