

Crianças e adolescentes: construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação¹

Solange Jobim e Souza

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais e de sua condição social -, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é sua carne, como forma do seu espírito.
Pier Paolo Pasolini

Resumo

O texto analisa os discursos e concepções de infância e adolescência em uma perspectiva histórica e social. Em seguida articula a compreensão destas concepções com questões relativas à proteção, aos direitos e à participação política deste segmento social. Conclui ressaltando o compromisso com a produção de novos sentidos frente à singularidade dos acontecimentos em que são tecidas coletivamente as experiências no mundo atual.

Palavras-chave

Crianças; adolescente; análise histórica e social; proteção; direitos; participação.

1. Introdução

Tanto a noção de infância como a de adolescência e a de juventude não são concepções naturais, mas históricas, sociais, culturais e relacionais. Assim sendo, em diferentes épocas, os processos históricos e sociais conduzem a uma caracterização peculiar desta fase da vida, a qual adquire, no campo social, uma

¹ Texto publicado nos ANAIS do Encontro “Criança e Adolescente: Direitos e Sexualidade” promovido pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e pelo Instituto WCF – Brasil, em novembro de 2008, São Paulo.

especificidade que nos interessa compreender na sua dimensão processual, plural e contingente. Isto significa dizer que, ao falarmos sobre as fases da vida, não podemos nos deixar capturar facilmente por discursos teóricos tradicionais, com pretensões universalistas, mas buscar compreender a complexidade inerente a este campo do conhecimento, que se revela fundamentalmente como um campo de disputas entre as diversas abordagens teóricas e diferentes disciplinas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Se iniciarmos nossa análise questionando o próprio uso das terminologias – infância, adolescência e juventude –, podemos afirmar que os dois primeiros conceitos têm sido tradicionalmente reconhecidos como pertencendo à área da psicologia, enquanto que o conceito de juventude tem sido mais plenamente incorporado pelas ciências sociais, especialmente pela sociologia, a antropologia, a educação, a comunicação e os estudos culturais. Um segundo aspecto sempre presente na caracterização das fases da vida é a categoria etária, que, embora não possa ser totalmente abandonada, apresenta problemas quando adotada de forma rígida, pois acentua a fronteira entre as crianças e o acesso à “idade da razão”, incentivando práticas discriminatórias entre adultos e crianças. Nesta perspectiva, a criança é vista como um sujeito destituído de autoridade frente ao discurso do adulto, que via de regra a considera incapaz e inferior, devendo ser submetida ao saber dos mais velhos, cuja suposta racionalidade, adquirida ao longo do tempo, lhe permite invalidar a experiência dos mais jovens.

Walter Benjamin (2002), em um texto de juventude², datado de 1913, criticou com certa irreverência, mas também de modo contundente, o olhar do

² Trata-se do texto “Experiência”, de 1913, publicado em uma coletânea intitulada “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, Editora 34, São Paulo, 2002. A palavra “experiência” aparece inicialmente em seus textos de juventude. Posteriormente o autor retoma este tema que, ao longo de sua obra, torna-se um conceito fundamental, porém, com um sentido mais amplo, articulado com os conceitos de história, memória e narrativa. Sobre o conceito de experiência na obra de Benjamin ver também textos “Experiência e Pobreza” de 1933, e “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de 1936, ambos publicados em Walter Benjamin, Obras Escolhidas, vol. 1, Brasiliense, São Paulo, 1985.

adulto, considerado por este autor um olhar filisteu, ou seja, um olhar que jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido, e, deste modo, invalida de forma leviana a experiência dos jovens, transformando a experiência dos mais velhos, calcada nos anos vividos como repetição, como o destino a ser retomado, previsível e sem novidades, destino definido antes mesmo que os acontecimentos ganhem expressão na vida, enfim, a vida transformada em evangelho. Em suas palavras: “... *de antemão ele (o adulto filisteu) desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria.*

(...) E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente com êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso” (2002, p.21-22).

Numa tentativa de superar tendências tradicionais presentes nos estudos sobre juventude é que defendemos, inspirados em Walter Benjamin, a necessidade da construção de um novo olhar sobre as crianças e os jovens, criar novas estratégias teóricas e metodológicas para pensarmos o que são infância, adolescência e juventude no horizonte das experiências destes segmentos sociais no contexto das sociedades complexas do século XXI. O desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da informação e da cultura do consumo, exige dos profissionais desta área uma ousadia de pensamento e uma re-invenção de conceitos inspirados em metáforas mais condizentes com os desafios do presente; a elaboração de novos conceitos, inspirados em metáforas que surgem dos usos da linguagem na vida, depende de um encontro livre de preconceitos entre as gerações, ou melhor, de um diálogo profícuo entre olhares distintos sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo, a partir de experiências que merecem serem escutadas, consideradas e respeitadas nas suas diferenças. Atualmente, quanto mais persuasivas retoricamente as metáforas forem, mais elas são capazes

de capturarem o espírito do tempo e mais significativas se tornam para incentivar o desenvolvimento de teorias, no âmbito das ciências humanas e sociais, que pretendem dar conta dos desafios do presente, incluindo como estratégia o diálogo entre diferentes segmentos, em termos etários e sócio-culturais (Urry, 2000).

Assim, nosso objetivo é enfrentar o debate sobre o tema da infância, adolescência e juventude como pertencendo a um campo em permanente configuração de ideais e utopias no que se refere à educação, à proteção, aos direitos e deveres e ao significado da participação política de crianças e jovens em um mundo em permanente transformação. Ao conceber a infância, a adolescência e a juventude como construções sociais, nossa ênfase recai na análise dos discursos proferidos sobre este segmento social, pois cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas, tendo estes discursos conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação. A produção e o consumo de teorias e conceitos pelo conjunto da sociedade sobre a infância, a juventude e a idade madura interferem diretamente no comportamento de crianças, jovens e adultos, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular no campo social. Mas, que discursos são estes? Que práticas sociais tais discursos engendram? Como definir ou especificar a experiência de ser criança, ser adolescente e ser jovem e as vicissitudes destes acontecimentos na época atual? Que sentimentos as crianças e os jovens despertam em nós? Como falar dos encontros e desencontros entre adultos, jovens e crianças hoje? Em que momento da nossa história uma criança ou um jovem surge como “um sujeito de direitos”? Como o poder público instituído, em seus diferentes segmentos de ação política, social e educacional, caracteriza as crianças e os jovens e engendram práticas sociais direcionadas para este segmento? Como exercer proteção não discriminatória direcionada a crianças e jovens em um contexto sócio-econômico estratificado, principalmente para os segmentos sociais que vivem à margem do acesso aos bens culturais produzidos coletivamente? Qual o papel desempenhado pelas crianças e pelos jovens na construção da cultura

contemporânea? Como crianças e jovens participam do processo cultural e político no contexto em que vivem e se desenvolvem?

Responder a estas perguntas não é uma tarefa fácil, pois requer, em primeiro plano, uma perspectiva crítica na apropriação das teorias elaboradas no interior das ciências humanas e sociais. Partimos do pressuposto que os discursos teóricos das ciências humanas e sociais são inevitavelmente transformados em práticas sociais que, por sua vez, engendram “realidades sociais”, incluindo todas as suas virtudes e vícios (Law & Urry, 2003). Em síntese, as ciências humanas e sociais ajudam a construir e re-construir permanentemente os sujeitos e o mundo social. Assim sendo, pretendemos aqui fundamentar o pressuposto acima explicitado analisando, em um primeiro momento, as contribuições da psicologia do desenvolvimento para a construção de uma certa padronização das concepções de infância e adolescência no mundo ocidental moderno. Entretanto, nosso propósito é, além de oferecer subsídios para se pensar criticamente o papel das narrativas teóricas na construção do sujeito e da sociedade, propor um espaço de reflexão, no âmbito das ciências humanas e sociais, abrindo um diálogo com outras áreas do saber, contextualizando historicamente o papel social, político e ético dos discursos sobre a infância e a juventude no que diz respeito aos direitos, à proteção e à participação social e política.

2. A psicologia do desenvolvimento e a criança como promessa de futuro

A psicologia do desenvolvimento humano se confrontou, nas últimas décadas, com uma série de desafios conceituais. Uma questão que se destaca nesta polêmica aponta para a necessidade de um novo posicionamento frente à natureza das mudanças ontogenéticas, compreendidas como cronologicamente previsíveis e teleologicamente determinadas. Esta perspectiva evolucionista tem sido hegemonicamente assimilada não apenas no contexto da psicologia do desenvolvimento, mas vem ampliando o poder de seu discurso e condicionando

um determinado modo de pensar a infância no âmbito de outras áreas do saber no interior das ciências humanas. Desse modo, faz-se necessário analisar criticamente a matriz sócio-histórica do discurso teleológico-evolucionista incorporado pela psicologia do desenvolvimento, questionando e problematizando seu papel institucional na determinação de finalidades e metas para o desenvolvimento.

As idéias evolucionistas propagadas por Charles Darwin influenciaram o campo de estudos reconhecido hoje como psicologia do desenvolvimento. Em 1877, este autor demonstrou seu interesse pelo estudo da criança em um livro considerado clássico, “*Biographical Sketch of an Infant*”, definindo a infância como um momento de passagem e conquista progressiva do organismo adulto. A infância era compreendida como próxima da natureza humana, ainda não corrompida pela civilização. Assim, os estudos do século XIX visavam a compreensão das origens da mente e seu processo evolutivo para alcançar a sua forma mais acabada e perfeita na idade adulta. A idéia presente em tais estudos era de que a análise da mente infantil poderia iluminar a compreensão sobre os processos evolutivos que determinariam a mente humana em seus estágios mais avançados. A concepção principal que orientou esta reflexão é de que a base biológica do organismo seria a matriz para a compreensão das seqüências organizadas e hierarquizadas do pensamento, em seus diferentes estágios do desenvolvimento, da infância à vida adulta.

A influência deste pensamento foi marcante para as teorias do desenvolvimento que, do século XIX ao século XX, enfatizaram uma concepção de criança predominantemente marcada pelas matrizes biológica e evolucionista, a qual por sua vez produziu um discurso normativo da passagem da infância à vida adulta como um processo de socialização gradual, mensurando e padronizando o desenvolvimento, transformando o discurso criado sobre desenvolvimento infantil na própria natureza da criança. Estes discursos passam a existir como “*regimes de verdade*” que ainda hoje exercem uma influência marcante em alguns setores da

sociedade, principalmente nas instituições que lidam diretamente com a educação e a proteção da infância.

Quando nos apropriamos de uma teoria do desenvolvimento para alcançarmos uma compreensão mais elaborada sobre os diferentes momentos da vida das crianças e dos adolescentes, nosso olhar se transforma, projetando também mudanças nos modos de ser e agir dos adultos em relação às crianças e aos adolescentes. O conhecimento adquirido altera, portanto, nossas crenças e expectativas sobre as possibilidades e limites das crianças e dos adolescentes, além de demarcar o lugar social que estes sujeitos devem ocupar segundo sua idade cronológica. Num certo sentido, estes estudos estipulam direções desejáveis para onde as mudanças devem tender, além de definir como ocorre e porque ocorre o desenvolvimento. Isto significa que, ao nascer, as condições de mudanças no ser humano já estão projetadas ao longo de uma seqüência virtual e previsível, desde a infância, passando pela adolescência, até chegar à vida adulta. Portanto, as seqüências do desenvolvimento inserem-se dentro de uma compreensão universalista sobre ontogenia, onde o desenrolar progressivo e ordenável de atributos caracteriza a espécie humana (Castro, 1992; Jobim e Souza, 1996; Castro e Jobim e Souza, 1995). Nosso argumento inicial destaca a seguinte questão: se, por um lado, a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento infantil, por outro, ao investir nesta direção, acabou por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança e do adolescente. Os comportamentos cognitivos, afetivos e psicossociais, foram sendo moldados por certas características descritivas. Isso significa que os estudos e pesquisas psicológicas têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, uma vez que a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade altera, substancialmente, os modos de ser e agir dos indivíduos. Esses conceitos vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a interferir no comportamento das crianças, dos adolescentes e dos adultos de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos e

econômicos do contexto social mais amplo. Em outras palavras, na medida em que a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra e institucionaliza um discurso desenvolvimentista que estipula formas e possibilidades, com base nas quais o curso da vida humana deve fazer sentido (Broughton, 1987). O poder nas sociedades complexas contemporâneas não se faz tão somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos (Buck-Morss, 1987). Produzir sentidos sobre a vida se torna então uma questão política, pois define e estipula o modo como os sujeitos humanos ganham status de “normalidade” em um determinado contexto histórico. Deste modo, se constituem formas de poder que operam na vida prática, organizando a moral vigente, definindo o certo e o errado, e estipulando a legitimidade dos saberes, como se estes fossem de fato parte da natureza dos homens e não apenas mais um dos modos como criamos as representações que nos servem como formas de controle em um dado momento histórico.

A cada momento histórico de nossa sociedade uma visão de mundo predomina na produção do conhecimento, definindo, assim, modos de perceber os acontecimentos e explicá-los em uma dada direção que, freqüentemente, assumem um estatuto de verdade que se cristaliza por um certo período de tempo nas práticas sociais. Problematizar a concepção de desenvolvimento a partir de uma abordagem ética e política é admitir permanentemente que a produção de qualquer conhecimento está atrelada às suas dimensões histórica e mutável. Nossa intenção é destacar este fato, colocando em questão qualquer tendência teórica que naturalize o desenvolvimento humano no interior de abordagens que obscurecem a possibilidade de se entender as mudanças humanas para além dos enquadres prioritariamente ou exclusivamente biológicos, os quais dificultam reavaliar o desenvolvimento humano no âmbito do complexo entrecruzamento de natureza e cultura.

É evidente que a psicologia do desenvolvimento não exerce essas influências de forma espontânea e autônoma. Como instituição, discurso, teoria e prática, ela emerge como resposta às representações, às imaginações e aos desejos dos indivíduos e da coletividade em cuja formação ela desempenha um papel decisivo. Cada sujeito social – leigo ou profissional - participa na constituição do saber psicológico que será tomado como padrão normativo do desenvolvimento humano. Tendo como referência esta perspectiva crítica do lugar ocupado pelas ciências humanas e sociais no cenário das práticas sociais é que adotamos a postura em defesa da possibilidade de se produzir conhecimento problematizando as estruturas de “saber-poder”, superando as limitações impostas pelos discursos com tendências universais e, portanto, substituindo-os por análises que consideram que todo e qualquer acontecimento deve ser analisado como um caso particular no âmbito de uma totalidade mais ampla de contingências sociais, históricas, culturais e políticas.

3. Da infância tutelada à criança como sujeito de direitos

Nosso argumento é de que estes discursos teóricos, que surgem como resultado da concepção moderna da criança, são responsáveis pela construção da relação de tutela da infância. Neste enfoque, em que a criança é considerada sempre como incapaz no momento presente, mas em processo de devir, ela se constitui a partir da dependência física e emocional da família e da dependência jurídica do Estado (Castro, 2001). Ao se tratar a criança como uma etapa da vida que requer cuidados e aprendizagens sob a tutela de um adulto, o status de “menoridade” enfatiza um modo adultocêntrico de encarar o universo infantil, além de compreendê-la com base em enquadres teóricos com pretensões universalistas, desconsiderando as especificidades sociais, históricas e culturais em que as crianças, em diferentes contextos, crescem, vivem, se desenvolvem e

morrem. Além disto, esta compreensão universal e adultocêntrica não abre espaço para percebermos as relações entre infância, juventude e vida adulta como processos em permanente construção e, principalmente, mutuamente interdependentes. Este é o ponto de vista que retomaremos mais adiante.

Com base em estudos das diferentes áreas das ciências humanas e sociais, observa-se que o processo de valorização da criança pode ser reconhecido dentro de um quadro de preocupações que começa a se manifestar através dos discursos teóricos sobre a infância, cujas matrizes conceituais datam do século XIX, e que culminam com o surgimento de uma série de legislações que revelam uma nova sensibilidade e uma nova atitude em defesa dos direitos das crianças. Quando analisamos os fundamentos políticos e jurídicos que influenciaram a Declaração dos Direitos da Criança nas Nações Unidas (1959) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), observamos um tipo de sensibilidade voltada para a garantia do direito de proteção e cuidado, em detrimento de uma igualdade da criança em relação ao adulto (Castro, 2001). No Brasil, a segunda metade da década de 1980 será decisiva para o estabelecimento de novos rumos da política do atendimento à criança e ao adolescente. Neste contexto se fortalecem atores sociais que irão se transformar nos principais protagonistas dos artigos 227 e 228 da Carta Magna (1988) e, posteriormente, na elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (Bazilio, 2003).

Sem negar a importância dos avanços históricos no âmbito da constituição de uma nova sensibilidade frente ao dever do Estado em garantir os direitos da criança e da juventude, é necessário também problematizar as consequências desta atitude protecionista em termos políticos, posto que este discurso cria uma condição de dependência e de incapacidade sócio-política da criança e dos jovens. Em outras palavras, a criança e o jovem, concebidos a partir destes discursos, precisam ser cuidados e protegidos pelo adulto, mas, em contrapartida, ela é considerada incapaz de ser porta-voz de seus próprios desejos e direitos, tornando-se dependente do adulto para que este aja como seu porta-voz (Castro, 2001).

Os estudos históricos e sociológicos sobre infância e juventude têm produzido uma análise crítica dos avanços jurídicos na área da proteção e dos direitos da criança, sem deixar de problematizar o tipo de representação social que vai sendo construída sobre a criança e o jovem no contexto das práticas sociais. De acordo com Pinheiro (2001), a análise da história social brasileira, do Brasil Colônia até a primeira metade do século XX, aponta para o predomínio de concepções da criança e do adolescente como objetos. Segundo a autora, crianças e jovens das classes subalternas têm sido vistos de forma mais recorrente, com base em três concepções: como objetos de proteção social, de controle e de disciplinamento, e de repressão social. Estas representações, contudo, são também, extensivas a crianças de outros segmentos sociais, uma vez que podemos identificar nestes discursos elementos constitutivos da matriz cultural brasileira, ou seja, traços de dominação, submissão, desigualdade e exclusão.

Até a década de 1970 estas três representações predominavam, mas, a partir deste momento histórico, a conquista de novos espaços de participação na vida política, que coincide com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o longo período da ditadura militar, possibilita o surgimento de uma nova representação social da criança e do adolescente, ou seja, a sua concepção como sujeito de direitos³.

Esta nova concepção, a da criança como sujeito de direitos, problematiza o tratamento da criança como um sujeito “menor”, ou seja, aquele que ainda não é dotado de plena capacidade para assumir responsabilidades sobre seus direitos e deveres. Entretanto, se, por um lado, podemos perceber que o lugar da criança como um sujeito de direitos é uma conquista dos movimentos sociais que abriram espaço para uma escuta legítima deste segmento social, iniciando um processo que inclui dar voz às crianças para uma participação efetiva no campo das disputas

políticas sobre o seu destino, por outro, este é também um campo minado por controvérsias que precisam ser enfrentadas, principalmente pelo aparelho jurídico-legal, levando em conta situações práticas que podem se tornar objeto de questionamentos, tais como: a criança tem responsabilidade penal pelos seus atos? A criança pode requisitar reparação por danos físicos ou morais? Pode decidir se quer ir para a escola, com quem morar, onde morar? Como caracterizar os direitos e deveres da criança? De acordo com Castro (2001), a situação é complexa na medida em que a visão do Direito, enquanto ciência, determina a condição civil e penal da criança enquanto menor, e, portanto, não sendo ainda capaz de ocupar de fato o lugar social de sujeito de direitos. Esta compreensão da criança pelo Direito pode ser entendida a partir dos ideais que estão presentes na matriz biológico-evolucionista, mencionada anteriormente.

Quando nos posicionamos frente às demandas concretas da sociedade contemporânea e o lugar social que as crianças de diferentes segmentos sociais estão assumindo na relação com os adultos no interior da família, nas instituições educacionais, nos movimentos sociais, nas relações de trabalho, nas relações com os meios de comunicação, com as tecnologias e com a cultura do consumo, percebemos o quanto é urgente questionar a suposta inferioridade da criança em relação ao adulto. Entendemos que as crianças e os jovens, no contexto das transformações contemporâneas, precisam ser compreendidos em termos processuais e relacionais a partir dos posicionamentos assimétricos a que são submetidas no confronto com as expectativas e demandas do mundo dos adultos em relação a elas. Portanto, é necessária a defesa do direito, de crianças e jovens, de serem ouvidos nas suas diferenças. Além disto, suas experiências devem ser consideradas legítimas, a partir de uma perspectiva não-discriminatória. Isto significa garantir a defesa do direito à vida com dignidade, portanto, viver a vida

³ Ver em Pinheiro (2001) um histórico das articulações dos movimentos sociais, no cenário das lutas políticas brasileiras, que participaram ativamente para consolidar o reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos

na condição de se buscar alcançar a excelência humana, ou seja, o bem humano e a felicidade humana. Estamos aqui nos referindo ao termo felicidade tal como Aristóteles o defende em “Ética a Nicômacos”.

“Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência, e todas as outras formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas (escolhê-la-íamos ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes”. (Aristóteles, p. 23, 2001)

Nossa convicção é de que a consciência dos mecanismos que deturpam o ideal humano de felicidade está presente no cotidiano das práticas sociais e sua compreensão, e conseqüente intervenção para mudar este quadro depende, em parte, da disponibilidade para uma auto-reflexão crítica, mas se efetiva concretamente quando a auto-reflexão se faz acompanhar da vontade da conquista da excelência humana, por meio do agir humano.

4. Proteção, direitos e participação em um mundo sem garantias

O que se coloca hoje como polêmica é o fato de estarmos frente a uma matéria que põe em questão o conjunto da sociedade, a representação da felicidade no mundo atual e o modo como se compreende a infância e a juventude no contexto das transformações conjunturais do século XXI. Podemos sintetizar nossos argumentos a partir de duas posições aparentemente inconciliáveis: a primeira posição, tendo como matriz teórica a abordagem biológico-evolucionista, considera a criança um ser carente, sem autonomia, em processo de formação, e que tem como meta a maturidade, tornar-se adulto; a segunda posição, tendo como

matriz teórica a abordagem sócio-histórico-cultural, considera a criança como um sujeito dotado de competências e como capaz de iniciativas perante as circunstâncias em que vive, portanto, possuidora de autonomia e exercendo o papel de ator social na produção de valores e sentidos para a vida. Esta segunda posição advoga que a criança interfere no mundo social e participa de sua transformação, assim como é também resultado das contingências que enfrenta no confronto com o mundo dos adultos. Portanto, esta segunda abordagem inclui a construção do conceito e representação da felicidade como algo contingente, dependente do modo como os homens a definem, se organizam e agem no mundo para alcançá-la.

O que se destaca neste debate é o fato de não mais se restringir ao mero reconhecimento ao direito à proteção e ao acesso não discriminatório das crianças e dos jovens aos serviços e bens culturais, reivindicações que se tornaram o apanágio dos movimentos sociais. O grande desafio do momento atual é equacionar a tensão que se instala entre conceder maior autonomia à infância, direito de voz e participação política, com vistas ao alcance daquilo que definimos como meta para atingirmos a excelência humana, portanto, a felicidade, e o risco de que esta prática possa favorecer uma certa omissão dos adultos e das instituições em construir junto com as crianças metas que garantam a proteção dos direitos das crianças em um contexto de definições claras em relação ao bem humano e à felicidade humana. Se, por um lado, estamos convencidos de que os princípios tradicionais de proteção e direitos da criança precisam ser revistos, por outro, é igualmente verdadeiro que eles não podem ser de modo algum descartados, mas sim retomados dentro de um novo contexto de experiências e retóricas presentes na vida social que levem em conta uma concepção de excelência humana que não se esgote em uma retórica filosófica, mas que sirva como meta para a ação dos homens para a conquista do bem comum. Isto significa dizer que a proteção, os direitos e a participação das crianças na vida social devem ser pensadas a partir das relações assimétricas e inevitáveis que existem entre

adultos e crianças. Contudo, é também necessário levar em conta que os tempos atuais são atravessados pelo espírito da ambivalência, mas que apesar de tudo há algo que não pode se perder de vista, ou seja, os princípios que orientam nossas ações. Mesmo sabendo que a experiência dos sujeitos contemporâneos transita no contexto de uma dinâmica fluída entre segurança e perigo, caos e controle, certezas e incertezas, isto não deve se configurar em motivo para perdermos a esperança no que diz respeito à confiança e ao respeito ao próximo, especialmente quando este próximo - a criança -, traz consigo o potencial para inaugurar o mundo de uma maneira inteiramente nova. Portanto, compreender a natureza da proteção, dos direitos e da participação de crianças e jovens é inseparável de se alcançar uma mais completa compreensão da natureza da vida social em um mundo que busca o equilíbrio na mobilidade e que enfrenta uma experiência radicalmente nova, ou seja, a natureza mutante do risco, sem nos deixarmos abater por tal ameaça. Neste quadro de referências, o estado de emergência ameaça se tornar norma. Entretanto, só o agir dos homens é capaz de colocar em suspenso as normas e criar novos horizontes de vida, como nos afirma Hannah Arendt:

(...) Em toda ação a pessoa se exprime de uma maneira que não existe em outra atividade. Daí a palavra é também uma forma de ação. Eis então o primeiro risco. O segundo é o seguinte: nós começamos alguma coisa, jogamos nossas redes em uma trama de relações, e nunca sabemos qual será o resultado.(...) Isso vale para qualquer ação, e é simplesmente por isso que a ação se concretiza - ela escapa às previsões. É um risco. E agora acrescentaria que esse risco só é possível se confiarmos nos homens, isto é, se lhe dermos nossa confiança - isto é o mais difícil de entender - no que há de mais humano no homem; de outro modo seria impossível.(Hannah Arendt, p. 143, 1993).

Para exemplificar as tensões presentes na vida cotidiana podemos destacar o fato de que as diferenças entre adultos e crianças são cada vez menos enfatizadas no mundo contemporâneo. Observa-se uma crescente valorização dos discursos que enaltecem as vantagens de ser jovem e o não reconhecimento da experiência dos mais velhos como algo fundamental na formação das novas gerações. Com isto, a necessária dimensão alteritária na formação do jovem perde suas

referências. A tensão que sempre existiu entre as gerações assume, hoje, um caráter novo. Constata-se, no convívio com crianças e jovens, uma infância que quer se tornar adulta cada vez mais cedo, uma adolescência precoce e uma juventude que se prolonga para além dos 30 anos. O próprio corpo da criança e do jovem, os modos de se vestir, de circular pela cidade, são signos que refletem a nossa época. O reverso deste cenário é a presença de um adulto infantilizado, com dificuldade de exercer liderança diante de sua prole. Há nisto tudo uma inversão de papéis que precisa ser amplamente discutida, pois as crianças e os adultos de hoje são moldados para o consumo, para o culto do prazer efêmero e sem restrições. A publicidade, e mesmo a programação televisiva direcionada ao público infantil, apresenta a imagem de uma criança líder, capaz de tomar decisões, resolver problemas, algumas travestidas de intelectual mirim, outras precocemente erotizadas. Em contraposição, assistimos a imagens de adultos atônitos e dependentes, incapazes de assumir o seu suposto saber e que desconhecem profundamente as crianças por eles geradas. Estas concepções de adultos e de crianças veiculadas pela mídia revelam os modos como a cultura produzida no campo social nos constitui subjetivamente, controlando nossos modos de ser e agir no mundo atual. Vale lembrar que nós, homens, mulheres, crianças e jovens, somos os protagonistas destas concepções, e o fato delas serem assim ou de outro modo depende de cada um e de todos ao mesmo tempo agora.

A tese da diluição da infância e do significado do que é ser adulto hoje tem sido objeto de intensos debates. Estamos vivendo uma crise paradoxal, pois é cada vez mais difícil aceder à vida adulta em uma cultura que desvaloriza o tornar-se adulto, ao mesmo tempo em que cultiva a juventude eterna.

Alguns autores buscam explicação para este fato a partir das transformações radicais que vêm sendo operadas no cotidiano pela circulação das informações e o acesso crescente às novas formas de tecnologia em permanente expansão. De acordo com Neil Postman (1999), o telégrafo foi o precursor das mudanças que o seguiram: prensa rotativa, fotografia, telefone, rádio, cinema, TV e Internet,

tornando cada vez mais impossível o controle da informação, havendo hoje uma preponderância da mediação do conhecimento e da cultura pelas imagens. Tais mudanças trouxeram conseqüências para a infância, destituindo o lugar ocupado pela família e pela escola no controle da informação, além de situar a criança, desde muito cedo, como um elemento fundamental na sustentação do funcionamento das relações mercadológicas no capitalismo avançado, o que significa dizer que as crianças exercem atividades laborais.

Admitir que as crianças trabalham quando engajam-se no consumo, na produção e na circulação de mercadorias e bens simbólicos leva-nos a postular uma outra dimensão do trabalho infantil que não mais aquela restrita ao trabalho remunerado. Assim, é possível afirmar que a criança trabalha, mesmo que não seja em troca de remuneração, quando se envolve em tarefas escolares e em toda e qualquer atividade que alimenta o sistema social, tanto em seu aspecto simbólico e cultural quanto em seu aspecto econômico. O consumo serve para pensar, como afirma Nestor Canclini (1996), porém, temos que aprender a fazer escolhas para que a transformação do pensamento crítico se configure em itinerários para a solução coletiva dos desafios e dilemas que enfrentamos no mundo atual.

Mayall (2002) insiste na idéia de que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos que contribuem ativamente para a divisão social do trabalho. Segundo ela, as crianças têm participado cada vez mais de atividades sociais, contribuindo, desde muito cedo, para a renovação social. Ao não conceber a criança como um sujeito em formação e a infância como um estágio de preparação para a inserção na vida social e econômica, a autora afirma que não apenas as atividades que as crianças realizam na esfera pública, como é o caso do trabalho escolar, mas também aquelas com as quais se engajam na esfera privada, são atividades social e economicamente produtivas (Mayall, 2003). Mais do que um processo de iniciação aos sistemas simbólicos associados ao poder, como Guattari (1981) argumenta, o que temos, na visão de Mayall (2002, 2003), é a inserção da criança, na mais tenra idade, no processo de produção desses sistemas.

Nessa perspectiva, as crianças participam e contribuem efetivamente para a construção e reconstrução da ordem social.

Entretanto, ao mesmo tempo em que afirmamos que a criança ganhou uma maior visibilidade a partir do uso que os meios de comunicação, em especial a publicidade, faz dela no mundo atual, é fundamental questionar a legitimidade deste uso, uma vez que os interesses dos produtores de mídia não são, via de regra, em defesa da felicidade da criança e dos jovens, mas sim de prioritariamente atender aos interesses e necessidades do mercado e da sociedade do consumo. Nosso desafio é, no âmbito destas constatações, propor estratégias que devem ser incentivadas pelos adultos, especialmente os profissionais que lidam com crianças e jovens, para que se abra espaço para uma verdadeira contra-palavra da criança, ou seja, contra-palavra que se exprima através de uma efetiva participação política, permitindo que este segmento social seja legitimamente considerado como sujeito de direitos, e mais do que de direitos formais, direito à felicidade.

Embora seja legítima a defesa da criança e do jovem como sujeitos de direito, é necessário pontuar que o discurso da defesa por si só é ingênuo e sem garantias quando o mesmo não pressupõe a transparência e a legitimidade da ação da criança, qualificada na sua diferença em relação a qualquer outro, seja um adulto ou outra criança. Entretanto, voltamos a afirmar que o respeito às diferenças não pode deixar de levar em conta critérios e princípios que balizam nossas experiências a partir da excelência humana, tendo a felicidade como bem comum.

De acordo com Castro (2001), um sujeito de direitos só se configura como tal na medida em que sua ação é considerada verdadeiramente válida, em que pese as muitas diferenças entre os agentes envolvidos. A autora enfatiza, com base em Hannah Arendt, a dimensão essencialmente coletiva do agir humano e sua prerrogativa relacional. O sentido do agir se constrói processualmente como um acontecimento, não podendo estar determinado a priori, sendo contingente e imprevisível. Neste sentido, podemos apostar que o mundo dos homens é transformado pela ação das crianças e dos jovens, ao mesmo tempo em que

crianças e jovens se constituem como sujeitos a partir de sua participação na vida social.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original (Hannah Arendt, p. 189, 2004).

Vale dizer que as crianças e os jovens devem se integrar em um diálogo permanente com os adultos e construir estratégias de reflexão crítica sobre suas experiências em um mundo sem garantias, criando modos de dialogar com as leis, sem necessariamente se submeterem às regras de um jogo definido de antemão, mas como sujeitos que podem interferir nesse jogo, propondo novas regras e definindo a cada momento outros caminhos possíveis para o jogo e para a vida. Os conceitos apropriados para o século XXI exprimem a centralidade do movimento e das mobilidades como visão do que a vida social fundamentalmente envolve e o que as ciências humanas e sociais devem construir como paradigmas para enfrentar os novos desafios. Se o jogo é uma forma de representarmos as regras da vida, há que se incentivar, tanto no jogo como na vida, a recusa dos modos cristalizados, tipificados e estereotipados de ser e agir, construindo formas de controle, proteção e participação condizentes com um mundo em que *“tudo que é sólido desmancha no ar”*. Assim, uma análise dos discursos que costumamos proferir e que confronte a realidade das práticas sociais em sociedades como a nossa, tão marcada por uma história de exclusão, desigualdade e violência, nos conduz à inescapável tarefa de fazer revisões e produzir novos sentidos, sem desconsiderar o nosso compromisso, o nosso envolvimento, a nossa compreensão e a nossa ação, frente à singularidade dos acontecimentos em que tecemos coletivamente as nossas experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDR, H. *A condição humana*. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2004.

ARENDR, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1993.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. São Paulo, Martins Claret, 2001.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Editora 34, São Paulo, 2002.

BAUDRILLARD, J. *Le continent noir de l'enfance*. Journal Liberation, 18/10/95.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. Cortez, Rio de Janeiro, 2003.

CAMPOS, C. C. G.; JOBIM E SOUZA, S. *Infância, mídia e cultura do consumo*. In: Gondra, J. G. História, infância e escolarização. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2002.

CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S. Desenvolvimento Humano e questões para um final de século: tempo, memória e história. *Psicologia Clínica*, vol 6, 99-124, 1994.

CASTRO, L. R. *Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura*. In: Castro, L. R. Crianças e jovens na construção da cultura. NAU, Rio de Janeiro, 2001.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. Nau Editora, Rio de Janeiro, 2005.

FERGUSON, H. *Protecting Children in Time. Child Abuse, Child Protection and the Consequences of Modernity*. Palgrave Macmillan, New York, 2004.

GUATTARI, F. *Revolução molecular: Pulsões políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JOHN LAW AND JOHN URRY '*Enacting the Social*', published by the Department of Sociology and the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA1 4YN, UK, at <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Urry-Enacting-the-Social.pdf>

MAYALL, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham e Philadelphia: Open University Press.

_____ (2003) *Sociologies of Childhood and Educational Thinking – Professional Lecture*. London: Institute of Education, University of London.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

PASOLINI, P. P. *Os Jovens Infelizes. Antologia de Ensaio Corsários*. Brasiliense, São Paulo, 1990.

PINHEIRO, A. A. A. *A criança e o adolescente como sujeitos de direito: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil*. In: Castro, L. R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. NAU, Rio de Janeiro, 2001.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Graphia, Rio de Janeiro, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem*. Papirus, Campinas, 1997.

_____ *Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância*. IN; Kramer, S.; Leite, M. I. (orgs) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Papirus, São Paulo, 1996.

_____ *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2000.

JOBIM E SOUZA, S; GARCIA, C. A ; CASTRO, L. R. *Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea*. IN: Jobim e Souza, S; Garcia, C. A; Castro, L. R. *Infância, Cinema e Sociedade*. Ravil/Escola de Professores, Rio de Janeiro, 1997.

URRY, J. *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-first Century*. Routledge, London, 2000.

Solange Jobim e Souza. Psicóloga. Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Pesquisadora do CNPq e da FAPERJ. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade – GIPS - no Departamento de Psicologia da PUC-Rio.