

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

AOS OLHOS DAS CRIANÇAS:
A FORMAÇÃO DE VALORES POLÍTICOS

Elisa Sardão Colares

Brasília, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

AOS OLHOS DAS CRIANÇAS:
A FORMAÇÃO DE VALORES POLÍTICOS

Elisa Sardão Colares

Dissertação apresentada ao
Departamento de Sociologia da
Universidade de Brasília/UnB como
parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre.

Brasília, agosto de 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

AOS OLHOS DAS CRIANÇAS:
A FORMAÇÃO DE VALORES POLÍTICOS

Elisa Sardão Colares

Orientadora: Doutora Débora Messenberg Guimarães (UnB/SOL)

Banca: Prof^a Dr^a Débora Messenberg Guimarães (UnB/SOL)
Prof^o Dr Terrie Ralph Groth (UnB/IPOL)
Prof^o Dr Caetano Ernesto Pereira de Araújo(Senado Federal)
Prof^a Dr^a Sayonara de Amorim Gonçalves Leal (UnB/SOL)
(Suplente)

Rafael, Meu Amado,

“To you,

Because your love is the beacon that lights up my way;

To you,

Because with you I know a lifetime could be just one heavenly day”.

AGRADECIMENTOS

Em minha ainda curta experiência de vida e de estudos por algumas vezes cheguei a pensar que sempre estarei em um trabalho acadêmico extremamente solitário e angustiante, porém alguns seres, simplesmente por existirem, fazem com que tudo seja menos cansativo e até menos desesperançoso. Por isso, sempre agradecerei a DEUS por tudo, pois Ele é quem me guia e me abençoa todos os dias, mesmo sem que eu peça ou saiba pedir.

Esta dissertação simplesmente não seria possível sem a orientação, incentivo, envolvimento, presteza e disponibilidade de minha orientadora, Professora Débora Messenberg Guimarães, que ao orientar-me não esteve somente preocupada com problemas acadêmicos ou burocráticos, mas, além disso, conseguiu e objetivou ao longo de todo o processo entender a importância deste trabalho para os meus anseios pessoais.

Alguns professores foram bastante especiais para este trabalho de diferentes maneiras, são eles: Maria Francisca Pinheiro Coelho, Silviane Bonaccorsi Barbato e Professor Mozart. Aos professores Caetano Ernesto Pereira de Araújo e Terrie Ralph Groth por terem se mostrado tão dispostos e atendido de pronto este convite, expressei minha sincera admiração e gratidão.

Esta pesquisa e este trabalho também só foram possíveis por conta do incentivo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da bolsa de mestrado concedida.

Rafael, meu amado, agradeço muito por acreditar tanto em mim, por conseguir me dar apoio quando parece que não vou conseguir. E, principalmente, por ter tanta paciência e dedicação seja na leitura minuciosa, seja no dia a dia.

Minha família querida, agradeço a cada um de vocês: papai e mamãe por entenderem minha ausência e me darem conforto e ajuda; Verônica, Vinícius e Helena por serem irmãos tão queridos; Cristina e Pedro que compreenderam minha distância.

À minha nova família que Deus me presenteou: Daize por ter o coração mais nobre que conheci e com isso me dar um apoio que nunca conseguirei agradecer; Castilho que conseguiu compreender o meu trabalho ao se envolver e participar tão de perto deste importante momento na minha vida; Keka e Guga por terem me acolhido carinhosamente em sua casa, oferecendo-me um lugar perfeito para trabalhar e ainda por cima me presenteando com o meu afilhado Edu.

Camila, Fernanda, Marcela e Luana, aquelas irmãs que Deus me deixou escolher, agradeço por me entenderem tanto e torcerem imensamente por mim a ponto de nem sequer se queixarem com a minha distância e ausência.

Agradeço também ao Bruno e à Tia Dú que me ajudaram a desvendar os tortuosos caminhos da burocracia que poderiam ter impedido que todo este trabalho fosse realizado.

Agradeço a todas as pessoas que por diversos motivos – seja por serem membros ou ex-membros do “Política na Escola”, ou por serem professores ou diretores de escolas, ou simplesmente por serem seres humanos preocupados com as diversas injustiças que vemos no mundo – cruzaram meu caminho e tornaram estes sonhos e esperanças um pouco mais reais. Principalmente, a todas as crianças que com cada sorriso e carinho tornaram os dias de estudos mais plenos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Este trabalho procura investigar os elementos centrais que envolvem a concepção de política entre crianças de 9 a 11 anos matriculadas no ensino fundamental de escolas públicas e privada do Distrito Federal. Intenta-se identificar de que maneira se dá a formação de valores políticos no relacionamento das crianças com os seus agentes socializadores e como isso se processa no seu cotidiano. Desenvolve-se ao longo do trabalho discussão em torno de três parâmetros conceituais da política – o institucional, o relacional e o participativo –, e a forma como eles se articulam na formação dos valores políticos desses agentes sociais. Recorre-se, fundamentalmente, ao marco teórico definido como “sociologia da infância”, considerando o seu caráter teórico-metodológico que compreende a criança como ator social ativo no processo de construção de significados da realidade. Discutem-se aspectos relacionados à história social da infância, aos diferentes processos e agentes de socialização e realiza-se leitura das crianças como sujeitos em constante formação e interação social. Está-se aqui tratando de “sujeitos-ação”, os quais se situam em ambientes reais e demarcáveis, que constroem concepções de mundo interativas e cambiáveis. Trata-se, portanto, de dar voz a um segmento social secundarizado na literatura política, e de revelar uma face pouco explorada sobre o pensar e o agir político nas sociedades modernas.

PALAVRAS-CHAVE: crianças, política, valores políticos e socialização política.

ABSTRACT

This work seeks to investigate the central elements that involve the conception of politics formulated by children from 9 to 11 years old registered in the Distrito Federal private and public schools of fundamental education. This research intends to identify the way the formation of political values are been related with the children and their socializing agents and how is it processed in their daily lives. It is developed on the course of the work a debate around three political conceptual parameters – the institutional, the relational and the participatory–, and the way that they are articulated in the formation of the political values of those social agents. It is go through, fundamentally, to the theoretical landmark defined as "sociology of childhood" considering its theoretical-methodological character which understands children as an active social actor in the process of construction of reality's meanings. This work discuss, also, aspects related to the social history of the infancy, to the different processes and socialization agents and make a reading about the children as an individual in constant formation and social interaction. Here are been threatred the "action subjects", which are situated in a real and demarcated ambient, that build their own interactive world conceptions. It is a research that intends, therefore, to give voice to a social segment looked down upon the others elements in the political literature, and to reveal a face poorly explored on political thinking and acting in the modern societies.

KEYWORDS: children, politic, political values and political socialization.

Índice

APRESENTAÇÃO	11
Procedimentos e escolhas teórico-metodológicas.....	12
Interagindo com as crianças	14
Escolas.....	18
“Os Saltimbancos”	19
CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA	21
Uma percepção institucional da política	21
Uma percepção relacional da política	27
Uma percepção participativa da política.....	37
CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DA CRIANÇA.....	48
Na busca pelo entendimento sociológico da criança	48
Construção da Concepção de Criança	62
Construção de uma Sociologia voltada para a Infância.....	68
Sociologia da Infância e outras Construções Teóricas.....	72
Implicações do ambiente da Escola.....	87
QUANDO AS CRIANÇAS REVELAM SUA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA.....	91
A importância dos agentes socializadores na definição do que é política	97
O que as crianças dizem que é política.....	103
Quão amplamente as crianças concebem a política?	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	129
ANEXOS.....	137
Carta de Apresentação à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.	137
Carta de apresentação às Escolas Particulares.....	138
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139

Índice de Figuras

Figura 1 - Elementos que constituem uma "cidade ideal"	96
Figura 2 - Educação está vinculada à Política	103
Figura 3 – As instituições e a "sala da política"	104
Figura 4 - Rara e fraca referência a partidos.....	106
Figura 5 - Desenho sobre o que é a política.....	106
Figura 6 - Trabalho com base em recorte de revista sobre o que é a política.....	106
Figura 7 - Políticos falam ao microfone	109
Figura 8 - Associação entre política e dinheiro	112
Figura 9 - Representação e concepção da política.....	114

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Informações sobre a amostra	15
Tabela 2 - Plano de atividades realizadas nas Escolas Públicas	16
Tabela 3 - Plano de atividades realizadas na Escola Privada	17

APRESENTAÇÃO

Diversos trabalhos trazem contribuições sobre o papel de instituições como a família, a escola e o Estado na formação e perpetuação dos valores políticos na ação dos indivíduos. Entretanto, poucos são aqueles que discutem essa formação à luz dos sujeitos em interação, o que acaba por distanciá-los dos fatores humanos existentes no mundo real. Ou seja, ao se propor uma análise sobre sujeitos, seus espaços de ação e suas identidades, é necessário que se defina e caracterize os agentes sociais na forma como estes se apresentam e compreendem suas ações. A adoção de “conceitos humanizados” intenta despertar no trabalho acadêmico uma percepção constante de que todas as denominações instituídas dirão respeito a condições, situações, realidades e indivíduos concretos.

É sob esta perspectiva que se desenvolverá análise acerca da concepção de política por crianças de 9 a 11 anos matriculadas no 4º e 5º anos do ensino fundamental em 04 (quatro) escolas (públicas e privada) do Distrito Federal.

Encontra-se em geral na literatura política, que aborda questionamentos semelhantes, correlação direta da educação com aspectos da mudança social (BROOKOVER, 1966; FERNANDES, 1966), trazendo, por vezes preocupações propositivas muito bem definidas quanto ao posicionamento e a opinião com relação às formas e limites de participação das crianças (HART, 1992). Entretanto, esse não é o intuito deste trabalho. Aqui não se tratará de analisar proposições ou normatizações acerca do comportamento político das crianças, mas de compreender e interpretar como elas percebem e agem politicamente.

Para tanto, esse trabalho apresenta inicialmente a discussão sobre aspectos centrais que envolvem tradicionalmente o conceito de política na contemporaneidade. Três são as dimensões apontadas: a institucional, a relacional e a participativa. Tal recorte permitirá a reflexão acerca de como se entende e conceitua a política na literatura sociológica e as conseqüências que tais desdobramentos trazem para a formação e participação dos cidadãos.

Em seguida, tratar-se-á da discussão de um âmbito específico da sociologia, denominado Sociologia da Infância¹. Essa frente teórica se compõe de análises que

¹ Conforme sintetizadas por: MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005; QUINTEIRO, 2003 e DELGADO, MULLER, 2005.

propõem uma nova maneira de questionar os problemas que envolvem a vida e o cotidiano de crianças. A “sociologia da infância” traz contribuições significativas para a formatação deste trabalho, na medida em que o seu substrato teórico-metodológico compreende a criança como ator social ativo no processo de construção de significados da realidade.

Por último, serão apresentados os dados resultantes do trabalho empírico realizado com crianças de 9 a 11 anos matriculadas no 4º e 5º anos do ensino fundamental em 04 (quatro) escolas (públicas e privada) do Distrito Federal, e discutidas suas emissões valorativas acerca da política.

Com este trabalho tem-se, portanto, o anseio em trazer algumas contribuições iniciais para uma temática ainda muito pouco explorada quando colocada sob a perspectiva destes sujeitos. E por se dar como um ponto inicial de reflexão, pretende-se expor os diversos desdobramentos e as diversas frentes de pesquisa que podem ser tomadas posteriormente a partir das elucidações alcançadas com este estudo.

Procedimentos e escolhas teórico-metodológicas

A compreensão das crianças enquanto sujeitos-ação requer a adoção de metodologia e técnicas de pesquisa singulares. Diante de um problema que abarca valores e entendimentos subjetivos não há apenas uma técnica que consiga abarcar os diversos elementos complexos e multifacetados que envolvem a temática. Sendo assim, as técnicas de pesquisa adotadas configuram um entendimento pluri-dimensional sobre o problema, buscando respeitar as diversas instâncias institucionais e processuais envolvidas.

A escolha teórico-metodológica adotada neste trabalho envolve, fundamentalmente, os conceitos elaborados na área definida como sociologia da infância. Porém, a empreitada proposta nesta pesquisa perpassa três questões cruciais que acarretaram a tomada de determinadas ressalvas frente às contribuições desta principal linha teórica, são elas: a limitação de recursos² financeiros e temporais; a seleção de determinados procedimentos metodológicos; e as necessidades peculiares exigidas pelo tema e pelos atores em questão.

Uma das maiores contribuições metodológicas que a sociologia da infância vem trazendo se relaciona com o questionamento da posição que se deve assumir frente à criança no processo investigativo. Admite-se como ponto pacífico que:

² Este ponto é comum a toda e qualqn guer pesquisa independente de sua fonte de financiamento, seu tempo disponível e de sua amplitude possível.

A sociologia clássica, sobretudo quando ela privilegia técnicas quantitativas, está mal instrumentada para abordar os territórios das crianças. Não somente estas são pouco aptas (e dispostas) a responder a questionários estandardizados, mas os aspectos estudados, fora a frequência com a qual aparecem (popularidade de um brinquedo, por exemplo, ou difusão de um traço lingüístico), acham-se dificilmente nos cálculos estatísticos. (JAVEAU, 2005, 385)

No trabalho “*Children’s participation: from tokenism to citizenship*”, Hart apresenta uma escala interessante sobre quais formas podem ser apresentadas às crianças nos estudos de investigação social. Esta escala varia do tokenismo³ à cidadania. O que este estudo e os demais trabalhos da sociologia da infância buscam trazer é uma reflexão, além de comprovações empíricas, de como um redesenho de metodologia permite que as crianças possam, em suas falas e ações, trazer contribuições maiores do que se fossem passivamente analisadas.

Hart (1992) dá grande importância sobre as formas com que a participação das crianças (incluindo crianças e adolescentes) tem sido construída nas pesquisas sociológicas. Com isto, o autor se embasa em artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) em que se destaca o direito e a capacidade que elas possuem de se expressar e decidir sobre os assuntos que lhes são de interesse⁴.

Ao mesmo tempo em que não se tem aqui o intuito de reproduzir degrau por degrau o que fora catalogado por Hart (1992), pode-se entender que, de modo sumário, o autor divide em oito possibilidades a formatação de uma pesquisa, dividindo-as em não-participativas e participativas. De modo geral, para que um projeto seja tido como verdadeiramente participativo, ele deve conter alguns elementos enumerados pelo autor, sendo que estes servirão como norte para a realização desta pesquisa, são eles:

1. The children understand the intentions of the project; 2. They know who made the decisions concerning their involvement and why; 3. They have a meaningful (rather than ‘decorative’) role; 4. They volunteer for the project after the project was made clear to them. (HART, 1992, 11)⁵

³ “Tokenism is used here to describe those instances in which children are apparently given a voice, but in fact have little or no choice about the subject or the style of communicating it, and little or no opportunity to formulate their own opinions” (HART, 1992, 09)

⁴ São eles: “Artigo 12 – 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”; e “Artigo 13 – 1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.”

⁵ Tradução livre: 1) as crianças entendem as intenções do projeto; 2) elas sabem quem tomou as decisões que

Rayou (2005), em consonância com os demais autores da sociologia da infância, dá prioridade ao método qualitativo por conta da forma específica com que as crianças interagem e exteriorizam suas representações. Diante disto, o autor também descobriu que se deve conciliar a teoria com a “philia”, isto é, que o vínculo de amizade entre as crianças permite uma maior exposição de seus entendimentos.

Tendo observado que os alunos “produziam” muito mais informações quando se juntavam dois ou três, deixei-os formar pequenos grupos que aceitavam ser gravados. Metodologia e problemática ajudavam-se mutuamente, pois me dava conta de que os alunos se abriam mais desde que confortados pelo número e pela relação eletiva que os unia, e que pensavam não ter muito o que temer de alguém, o qual, no entanto, pelo seu estatuto, era próximo da instituição sobre a qual se lhes pedia para falarem. (RAYOU, 2005, 469-470)

Mesmo tendo em vista as grandes contribuições destes estudos, deve-se fazer uma ressalva sobre a possibilidade em se adotar integralmente as diversas técnicas propostas. O contexto e as condições de pesquisa que estes autores se inserem relacionam-se a análises que objetivam pesquisar o universo das crianças de maneira significativamente autônoma, com um acesso bastante amplo aos diversos recursos necessários a uma pesquisa. Esta configuração contextual é diversa àquela vivenciada por esta pesquisadora, tendo em vista as limitações de recurso e dos próprios objetivos de trabalho.

Este ponto merece realce em decorrência do ao contato que a literatura da sociologia da infância permite sobre as pesquisas que são realizadas pelas próprias crianças, nas quais a iniciativa, o formato, a intervenção e as conclusões são todas de impulso próprio das mesmas. Por fim, quer-se deixar claro que o intuito de uma empreitada que coloca as crianças no centro de análise deve saber que:

se trata antes de tudo de pôr em evidência as significações que as crianças atribuem aos diversos componentes dos estilos de vida que levam, tanto na perspectiva da constituição bruta de uma cultura específica quanto na da relação desta com os diversos processos de socialização em ação, dos quais um grande número surge na realidade da auto-socialização, qualquer que seja o quadro: família, escola, rua, terreno vago, colônia de férias, etc. (JAVEAU, 2005, 385)

Interagindo com as crianças

A pesquisa foi iniciada quando se contactou escolas públicas e particulares da Ceilândia e do Plano Piloto. Às escolas particulares foram pedidas autorizações e às

interessam o envolvimento deles/delas e por que; 3) elas têm um papel significante (ao invés de 'decorativo'); 4) elas participam voluntariamente do projeto depois que este foi esclarecido a elas.

escolas públicas o consentimento da direção depois de autorizada a pesquisa pela própria Secretaria de Educação do Distrito Federal⁶.

Após o consentimento e autorização de algumas escolas públicas e uma escola particular, o contato passou a ser diretamente com as(os) professoras(es) das turmas designadas pela direção das escolas. Após esclarecimento aos professores sobre os objetivos e as atividades da pesquisa, pôde-se estabelecer o primeiro contato com as crianças. Este se deu diretamente na sala de aula com a apresentação da pesquisadora e da própria pesquisa, pedindo para que as crianças que se voluntariassem, levassem para casa a autorização⁷ que deveria ser preenchida pelos pais e/ou responsáveis. Neste momento, a adesão das crianças era espontânea e generalizada. As crianças se interessavam, levantavam questões sobre a pesquisa e demonstravam sua disponibilidade. Quando as autorizações eram recolhidas e estas excediam o número máximo estabelecido para o desenvolvimento das atividades com cada grupo (isto é, mais do que seis crianças autorizadas), fazia-se o sorteio em sala de aula com a participação das próprias crianças. As crianças sorteadas passavam, portanto, a pertencer ao grupo pesquisado⁸.

Depois de todos estes procedimentos, a pesquisa foi realizada em quatro escolas, contando com a participação de trinta e três crianças distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 1 - Informações sobre a amostra

<i>Escola</i>	<i>Grupo</i>	<i>Localização</i>	<i>Natureza</i>	<i>Nº de Crianças</i>	<i>Idade das Crianças</i>	<i>Série cursada</i>	<i>Mês de Realização das Atividades</i>
<i>01</i>	<i>01</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Particular</i>	<i>1</i>	<i>10 anos</i>	<i>5o ano</i>	<i>Novembro de 2008</i>
	<i>02</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Particular</i>	<i>2</i>	<i>10 anos</i>	<i>4o e 5o anos</i>	<i>Novembro de 2008</i>
<i>02</i>	<i>03</i>	<i>Ceilândia</i>	<i>Pública</i>	<i>6</i>	<i>09 a 11 anos</i>	<i>4o ano</i>	<i>Dezembro de 2008</i>
	<i>04</i>	<i>Ceilândia</i>	<i>Pública</i>	<i>6</i>	<i>09 a 11 anos</i>	<i>4o ano</i>	<i>Dezembro de 2008</i>
<i>03</i>	<i>05</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Pública</i>	<i>6</i>	<i>09 a 11 anos</i>	<i>4o ano</i>	<i>Dezembro de 2008</i>
	<i>06</i>	<i>Plano Piloto</i>	<i>Pública</i>	<i>6</i>	<i>10 e 11 anos</i>	<i>5o ano</i>	<i>Dezembro de 2008</i>
<i>04</i>	<i>07</i>	<i>Ceilândia</i>	<i>Pública</i>	<i>6</i>	<i>09 a 11 anos</i>	<i>5o ano</i>	<i>Março de 2009</i>

A proposta inicial dada às escolas foi de que as atividades da pesquisa fossem realizadas no mesmo turno das aulas, em decorrência da maior facilidade de acesso às crianças. Porém, na escola particular do Plano Piloto foi sugerido e aceito pela direção que

⁶ Conforme Anexo 1 e 2.

⁷ Conforme Anexo 3.

⁸ O anonimato das crianças que participaram da pesquisa é garantido ao longo de todo o trabalho. Para isso, a exposição da fala das crianças é acompanhada pela identificação das crianças por meio de siglas. Conforme poderá ser visto no último capítulo do trabalho.

as crianças realizassem as atividades no contra-turno. O intuito da direção era de não prejudicar as crianças com relação às matérias que seriam passadas no curso normal, além de levar em consideração o hábito das crianças frequentarem a escola no contra-turno para atividades esporádicas. Em decorrência desta modificação, pode-se perceber uma menor disponibilidade das crianças, mesmo que interessadas, para participarem das atividades de pesquisa.

As atividades foram desenvolvidas nas escolas públicas durante três dias, com uma hora cada e na escola particular durante dois dias, com uma hora e meia cada. Essas atividades se deram em torno da seguinte proposta que procurou desenvolver os aspectos qualitativos da pesquisa:

- Leitura e audição da história “Os Saltimbancos”: com o intuito de contribuir no envolvimento das crianças nas atividades que seriam propostas.
- Atividade individual com desenho e com colagem: as crianças expressaram individualmente suas respostas frente às questões propostas por meio de desenhos.
- Discussões e oralizações das crianças: este espaço foi construído ao longo da realização das outras atividades. Para tanto, a pesquisadora instigou o debate a partir de perguntas que iam sendo feitas sem qualquer preocupação em seguir um roteiro prévio.

De maneira mais sistematizada, essas atividades foram realizadas conforme o Plano de Atividades que segue abaixo:

Tabela 2 - Plano de atividades realizadas nas Escolas Públicas

Dia	Atividades	Descrição	Tempo Estimado	Material Utilizado
1º dia	Apresentação	Minha apresentação, apresentação das crianças e do trabalho a ser realizado ao longo dos dias	10 min	–
	Leitura e audição da história "Os Saltimbacos"	Aproximação com as crianças e início de reflexões individuais	50 min	Aúdio e livro
2º dia	Retrospectiva das atividades do dia anterior	Início do diálogo das crianças com a pesquisadora sobre suas opiniões	15 min	–
	Desenhos individuais	Inspiradas na história, as crianças criaram desenhos individuais. Neles as crianças expressaram como acham que seria a sua "cidade ideal".	50 min	Papel, canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, aquarela

3º dia	Retrospectiva das atividades do dia anterior	Início do diálogo das crianças com a pesquisadora investigando se há alguma aproximação entre a "cidade ideal" e a política	15 min	–
	Discussão sobre política	Busca pelo entendimento das crianças sobre a política.		–
	Desenho e/ou colagem	Enquanto se debatia sobre os conceitos de política, as crianças desenhavam e/ou faziam colagens de revistas. O desenho e/ou colagem deveria expressar o quê elas entendem por política.	50 min	Papel, canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, revistas veja, cola, tesoura

Tabela 3 - Plano de atividades realizadas na Escola Privada

Dia	Atividades	Descrição	Tempo Estimado	Material Utilizado
1º dia	Apresentação	Minha apresentação, apresentação das crianças e do trabalho a ser realizado ao longo dos dias	10 min	–
	Leitura e audição da história "Os Saltimbacos"	Aproximação com as crianças e início de reflexões individuais	50 min	Aúdio e livro
	Desenhos individuais	Inspiradas na história, as crianças criaram desenhos individuais. Neles as crianças expressaram como acham que seria a sua "cidade ideal".	1 hora	Papel, canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, aquarela
2º dia	Retrospectiva das atividades do dia anterior	Início do diálogo das crianças com a pesquisadora investigando se há alguma aproximação entre a "cidade ideal" e a política	15 min	–
	Discussão sobre política	Busca pelo entendimento das crianças sobre a política.	1 hora	–
	Desenho e/ou colagem	Enquanto se debatia sobre os conceitos de política, as crianças desenhavam e/ou faziam colagens de revistas. O desenho e/ou colagem deveria expressar o quê elas entendem por política.	50 min	Papel, canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, revistas veja, cola, tesoura

Desta forma, os dados obtidos concentraram-se nas conversas extraídas das gravações⁹ e nos desenhos feitos pelas crianças durante as atividades. Ocorreram em alguns grupos e apenas com algumas crianças a produção de outros pequenos trabalhos

⁹ Quanto à transcrição das falas das crianças, elas serão apresentadas ao longo do trabalho sem qualquer alteração, nem mesmo quando implicar em equívoco sintático ou interrupção na própria expressão de pensamento.

escritos realizados voluntariamente na forma de poesias e textos que também contaram como dados para a pesquisa.

Escolas

A primeira escola da amostra da pesquisa, chamada aqui por escola 01, integrou a pesquisa inicialmente como projeto piloto. Neste piloto foram testadas as formas de abordagem às crianças, como a formulação das questões, bem como o formato e o tempo das atividades que poderiam ser realizadas. Porém, as contribuições encontradas nas falas dessas crianças mostraram-se de grande valia, sendo impensável a dispensa destas informações para a pesquisa.

A escola 01 tem sua proposta pedagógica voltada para o ensino com bases em valores religiosos e propõe uma pedagogia centralizada no educador como mediador do ensino. Em conjunto com esta proposta, pode-se identificar o interesse da escola na implementação de projetos voltados para o civismo. Em decorrência da proposta da *Campanha da Fraternidade*¹⁰ de 2009¹¹, a escola 01 demonstrou significativo interesse em elucidar às crianças informações sobre políticas públicas voltadas para a questão de segurança pública.

As demais escolas (02, 03 e 04), por serem todas públicas, possuem a mesma proposta pedagógica, isto é, voltada para o “desenvolvimento harmonioso [do ser humano] em suas dimensões física, social, emocional, cultural e cognitiva nas relações individuais e sociais” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2009) e contam com iniciativas pontuais de civismo por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Uma delas é o *Programa Cidadania na Escola* que se restringe à distribuição de kits contendo representações dos nossos símbolos nacionais¹², cartilhas contendo direitos constitucionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os demais aprofundamentos sobre este tema são realizados por meio de iniciativa própria das escolas.

¹⁰ "É uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, sempre no período da Quaresma." (CNBB, 2009)

¹¹ O objetivo da Campanha da Fraternidade de 2009 consistia em “suscitar o debate sobre a segurança pública e contribuir para a promoção da cultura da paz nas pessoas, na família, na comunidade e na sociedade, a fim de que todos se empenhem efetivamente na construção da justiça social que seja garantia de segurança para todos.” (CNBB, 2009).

¹² Uma Bandeira Nacional, uma do Distrito Federal, CDs com música e letras dos Hinos Nacional, da Independência, da Proclamação da República, à Bandeira, do Distrito Federal e Brasília Capital da Esperança.

Em decorrência da característica muito pontual dessas iniciativas é que se colocou na amostra a última escola, a escola 04. Esta escola foi escolhida, intencionalmente, a partir de seu perfil semelhante às outras duas escolas, porém sua contribuição adviria da possibilidade destas crianças serem uma espécie de “grupo controle” da pesquisa. Isto porque esta escola vem recebendo há cinco anos um projeto de extensão da Universidade de Brasília chamado *Política na Escola*, projeto este que se volta para o processo de socialização política das crianças. Este projeto é composto por estudantes de graduação da UnB que tem como proposta

estimular, junto ao conteúdo escolar e a partir dele, discussões que permitam a criação de uma viva consciência política, capaz de possibilitar futuramente uma participação sensível no seio da sociedade. Formando, uma cultura política em que a cidadania e a participação possam ser (re)pensadas e aprofundadas. (MONTEIRO, 2007)

Entretanto, percebeu-se que as distinções passíveis de serem encontradas nas falas das crianças, de acordo com a natureza das escolas – isto é, pública e particular – ou a localidade das mesmas – Plano Piloto e Ceilândia –, não consistia em ponto nevrálgico de análise, pois percebeu-se a importância que as falas traziam por serem elas advindas de crianças. Não se quer dizer com isso que as possíveis distinções de estímulos que estas crianças possuem foram ignoradas, mas sim, de que isso não consistiu em categorizações dos dados.

Se não existe qualquer tradição ou herança de pesquisas sobre este tema, primeiro precisou-se empreender um trabalho que buscasse identificar como a política é vista pelas crianças, para que só *a posteriori* se possa pensar em pesquisas que tragam recortes e comparações socioeconômicas, étnico raciais, ou até de gênero que também serão pertinentes.

“Os Saltimbancos”

Tendo a percepção de que o estudo então empreendido implicaria em instigar nas crianças uma discussão, no mínimo, pouco comum às suas tarefas cotidianas, buscou-se trazer referências lúdicas externas para iniciar o diálogo pretendido. Para tanto, a busca se deu em torno de histórias que poderiam ser contadas por meio de filmes, desenhos ou

livros, e que trouxessem relação com o tema a ser abordado. Deste modo, a história escolhida foi o conto “Os Saltimbancos”¹³.

A história foi disponibilizada às crianças por meio de áudio e livro, isto é, enquanto as crianças ouviam a história que ia sendo contada e cantada, elas iam acompanhando as falas e a narrativa que estavam presentes no livro.

A analogia feita entre a história e as atividades desenvolvidas centralizou-se na questão da formulação de uma “cidade ideal”. Em “Os Saltimbancos” todas as personagens centrais da história constroem sua concepção de cidade de acordo com os problemas que vão sendo apresentados ao longo da trama. A idéia foi, então, que as crianças pudessem desenvolver sua percepção de “cidade ideal”, a fim de identificar suas percepções sobre o espaço público e, com isso, analisar quais relações as crianças poderiam formular entre o espaço público e a política.

Ao final, pretende-se que a utilização de todas estas técnicas e de toda esta reformulação metodológica traga considerações diferenciadas sobre este sujeito re-significador, contribuindo para o entendimento da formação de valores políticos, em especial no contexto brasileiro.

¹³ Conhecida pela montagem teatral de 1977, inspirada no conto “Os Músicos de Bremen”, e de autoria de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, com versão em português de Chico Buarque de Holanda.

CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA

Há neste capítulo o intuito de descobrir no âmbito teórico o que se entende por *política* bem como quais são os elementos a ela associados e que, por sua vez, acabam por moldá-la atribuindo a este conceito um lugar específico e peculiar de existência¹⁴. Portanto, nada mais propício e essencial do que iniciar esta discussão a partir de um delineamento teórico sobre algumas concepções importantes deste conceito no âmbito das ciências sociais. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é o de refletir sobre a maneira com que se entende e se conceitua o termo *política* na literatura sociológica e que conseqüências e desdobramentos tais concepções trazem para formação e participação dos cidadãos.

Contribuir-se-ia muito pouco caso aqui fossem feitos apenas levantamentos diversos sobre a conceituação de política para vários autores importantes do cenário das ciências sociais, pois tal trabalho poderia em muito se assemelhar a um compilado enciclopédico de definições. Para não incorrer neste equívoco, será perpassado um fio-condutor que se baseará na percepção de que os entendimentos presentes no pensamento político, em específico o caso brasileiro, em decorrência da maneira com que são construídos, acabam por determinar as possibilidades de ação dos indivíduos. E, ainda querendo ir além, na revelação sobre a quais indivíduos se atribui, por cada uma dessas concepções, a possibilidade ou não de ação.

A diversidade de formas com que se constrói o entendimento deste tipo de relação política, e que faz com que se atribua significados e formas diferentes sobre um mesmo espaço existente, exige o esclarecimento sobre quais as concepções de política nortearão este trabalho. Para tanto, identificou-se três parâmetros teóricos distintos que dão recortes diferentes à política tendo em vista suas perspectivas e objetivos de análise. Estas três formas de conceituar a política podem ser distinguidas pelo viés *institucional*, *relacional* e *participativo* que pode ser nela identificado.

Uma percepção institucional da política

Sobre este parâmetro de conceituação traz-se um autor que ao ser esmiuçado contribui de forma significativa sobre o entendimento deste conceito, tanto em decorrência da sua originalidade quanto pela herança deixada e incrustada em diversos trabalhos e

¹⁴ Sendo este lugar entendido de maneira metafórica ou real, subjetiva ou objetivamente.

pensamentos da atualidade. Max Weber nunca pretendeu desenvolver uma teoria que fosse capaz de explicar a realidade em sua completude, pelo contrário, em sua obra há um gosto pelo singular, pelo particular, pelas características peculiares de cada momento histórico, além de uma busca incessante pelo entendimento da racionalidade (BERLINCK, 2005).

Weber comparava acontecimentos distintos, diferentes no tempo e no espaço, de modo a buscar captar não leis históricas gerais, mas as próprias diferenças entre os acontecimentos. Do estudo do protestantismo ao comportamento capitalista, Weber (2004) analisa diversos conceitos que implicam em formalizações e institucionalizações como o desenvolvimento do Estado, da política, da autoridade e da dominação, da manipulação do poder e da instituição da burocracia. E sobre este foco, Weber então define o Estado como uma

associação política, com uma constituição racionalmente regida por leis, leis racionalmente ordenadas e uma administração coordenada por regras racionais ou leis. O Estado é administrado por funcionários treinados. Essa combinação de características é apenas identificada no Ocidente, a despeito de todas as outras que dele se aproximam (WEBER, 2002, 25-26).

Weber não nega o caráter generalista que o termo política pode tomar¹⁵, e admite ele deve ser tomado de um modo recortado. Por isso, em sua fala registrada em *A Política como Vocação*, ele define que se entenderá por política “apenas a direção do agrupamento político hoje denominado “Estado” ou a influência que se exerce em tal sentido.” (WEBER, 2005, 55).

Deste modo, o autor delimita a legitimação dos sujeitos para a ação política, porém não sem admitir que tal restrição corresponde aos objetos e fins perseguidos. Interessante observar que Weber é um dos autores que mais direta e explicitamente influenciou a sociologia brasileira e, com isso, fundamentou teorias que limitam a política ao exercício do poder no cerne do aparato coercitivo e institucional do Estado.

Para Weber, então, o exercício da política está diretamente relacionado à existência de um agrupamento político específico, que se encontra em uma circunscrição territorial definida para que empregue seus recursos monolíticos de violência física. Weber ainda salienta:

¹⁵ “O conceito é extraordinariamente amplo e abrange todas as espécies de atividade diretiva autônoma.” (WEBER, 2005, 55)

Quando de uma questão se diz que é “política”, quando se diz de um ministro ou funcionário que são “políticos”, quando se diz de uma decisão que foi determinada pela “política”, é preciso entender, no primeiro caso, que os interesses de divisão, conservação ou transferência do poder são fatores essenciais para que se possa esclarecer aquela questão, no segundo caso, impõe-se entender que aqueles mesmos fatores condicionam a esfera da atividade do funcionário em causa, assim como, no último caso, aspira ao poder – seja porque o considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o poder “pelo poder”, para gozar do sentimento de prestígio que ele confere. (WEBER, 2005, 56-57)

Um ponto importante da conceituação da política em Weber é seu entendimento sobre as relações de poder, mesmo que indissociáveis da caracterização da aplicação de força circunscrita a um território e, de maneira bem peculiar, relativas ao Estado. Por tais tipos de relação se estabelece uma “moeda” codificada em aspectos de representação pautados no reconhecimento e na apropriação do prestígio¹⁶. O prestígio se relaciona, primordialmente, ao aspecto de representação implicados nas relações sociais, quaisquer que estas sejam.

A todo “poder” de formações políticas é inerente uma dinâmica específica: pode tornar-se a base de uma pretensão específica de “prestígio” de seus membros, que influencia seu comportamento para fora. (WEBER, 1999, 162)

A representação, que possui relação direta com a construção e a apropriação do prestígio, possui na teoria weberiana um papel importante e explicativo sobre a questão da diferenciação dos sujeitos frente à política. É sob este ponto de vista que o autor categoriza os indivíduos de acordo com as formas que esses se dedicam à política da seguinte maneira: aqueles que se relacionam ocasionalmente com a política; aqueles que têm nela a sua profissão secundária; e, por último aqueles que são políticos profissionais, e que, assim sendo, podem viver “da” ou “para” a política.

A primeira forma de dedicação à política é a que Weber entende ser a mais geral possível, no sentido de abarcar um grande número de pessoas¹⁷, pois consiste em votar ou exprimir sua vontade de maneira binária, isto é, concordando ou discordando de determinado assunto político. Deste modo, segundo o referido autor, uma parcela

¹⁶ Não é por acaso que esta sentença em muito remonta a teoria posterior construída por Pierre Bourdieu, pois como apontado por Wânia Gonzalez: “A influência de Weber na Sociologia contemporânea se faz presente, dentre outros autores, na abordagem da teoria da ação, de Talcott Parsons, nas noções de campo e violência simbólica, de Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron, e na noção de efeitos perversos da ação social de Raymond Boundon.” (GANZALEZ, 2001, 01).

¹⁷ É importante lembrar que esta obra de Weber é na verdade um registro de uma conferência do autor a estudantes da Universidade, portanto é natural que ao utilizar uma referência tal “Todos exercitamos “ocasionalmente” a política.”, Weber está se dirigindo a seu público, e não, construindo uma generalidade.

considerável de pessoas exercita “ocasionalmente” a política. “Aliás, para numerosas pessoas, o contato com a política se reduz a esse gênero de manifestações.” (WEBER, 2005, 63).

Outra forma de dedicação às atividades da política é realizada por aqueles indivíduos que tem ela como sua profissão secundária. Isto é, as pessoas que assim a exercem possuem outras formas de ocupação, mas têm nela uma maneira de assegurar renda, além de garantir vantagens pessoais. Estas pessoas podem ser membros de partidos políticos, homens de confiança, ou, até mesmo, parlamentares¹⁸.

Por último se encontram aqueles que são políticos profissionais e são estes sob os quais Weber irá se debruçar para entender a vocação política. Para poder entender tal vocação, Weber fará uma distinção que possui como base primordial elementos de origem econômica, que, por sua vez definirão a possibilidade de um político profissional viver “da” política ou viver “para” a política¹⁹. O primeiro destes indivíduos concentra suas atividades na política e tem nela a forma de assegurar sua renda e esta é a finalidade dada à atividade política exercida por ele. O segundo, porém, tem na própria política o “fim de sua vida”, pois este abraça uma causa que guia suas ações muito mais do que a possibilidade da remuneração.

Segundo Weber, o que distingue um homem que vive “da” de um que vive “para” a política é a fortuna pessoal que este último possui, tornando-o “economicamente disponível” e possibilitando que a ele não sobressaiam preocupações sobre seu pagamento enquanto profissional político. Sendo assim, ainda segundo Weber, encontra-se na figura do “capitalista” - “pessoa que recebe rendas sem nenhum trabalho” (WEBER, 2005, 65).

Weber jamais partiria de tamanha ingenuidade que chegasse a conferir ao homem que vive “para” política total desprendimento dos ganhos pecuniários que este poderia ascendentemente obter mediante determinadas ações. Tanto o é que, ao descrever o recrutamento plutocrático como aquele que permite a um partido ou Estado serem dirigidos por homens que vivem exclusivamente “para” a política, ele acrescenta que:

Fazendo essa asserção, não pretendemos, de maneira alguma, dizer que a direção plutocrática não busque tirar vantagem de sua situação dominante, com o objetivo de

¹⁸ “Tal é, ainda, o caso de numerosíssimos parlamentares que só exercem atividade política durante o período de sessões.” (WEBER, 2005, 63)

¹⁹ “Nessa oposição não há nada de exclusivo. Muito ao contrário, em geral se fazem uma e outra coisa ao mesmo tempo, tanto idealmente quanto na prática.” (WEBER, 2005, 64).

também viver “da” política, explorando essa posição em benefício de seus interesses econômicos. Claro que isso ocorre. (WEBER, 2005, 66)

Outro ponto importante na discussão incitada por Weber diz respeito à distinção entre os politicamente ativos e os politicamente passivos. Os politicamente ativos são aqueles que tornam a política uma “empresa de interesses”, tal qual definido por Weber. Em suas palavras:

um número relativamente restrito de homens interessados pela vida política e desejosos de participar do poder aliciam seguidores, apresentam-se como candidato ou apresentam a candidatura de protegidos seus, reúnem os meios financeiros necessários e se põem à caça de sufrágios. (...) Equivalem essas palavras a afirmar que, na prática, os cidadãos com o direito a voto dividem-se em elementos politicamente ativos e elementos politicamente passivos. Como essa distinção tem por base a livre decisão de cada um, não é possível suprimi-la, a despeito de todas as medidas de ordem geral que se possam sugerir, tais como o voto obrigatório, a “representação das profissões” ou qualquer outro meio destinado, formal ou efetivamente, a fazer desaparecer a diferença e, por esse meio, o domínio dos políticos profissionais. A existência de chefes e seguidores que, enquanto elementos ativos, buscam recrutar, livremente, militantes e, por outro lado, a existência de um corpo eleitoral passivo constituem condições indispensáveis à existência de qualquer partido político. (WEBER, 2005, 84)

Essa decisão entre tornar-se politicamente ativo ou passivo deve se manter enquanto possibilidade. Seria inviável e, até mesmo, uma afronta à essência da ação política, que todos fossem impelidos a exercê-la, invariavelmente e indistintamente. À manutenção dessa livre decisão acresce-se o elemento do esclarecimento e da variação de possibilidades vislumbráveis de ação política, que não se restringindo apenas ao jogo realizado dentro das instituições. Além disso, percebe-se em uma análise superficial da realidade que existe uma distinção passível de ser encontrada dentro do grupo dos politicamente passivos.

É indiscutível que na leitura weberiana, o que caracteriza um indivíduo como politicamente ativo é o seu envolvimento com as instituições políticas e sua ação em meio às regras e aos regulamentos presentes neste meio. Sendo assim, o fator étário é elemento indelével para definir o indivíduo ativo nos processos institucionalmente existentes.

Por outro lado, no grupo dos politicamente passivos, há aqueles que possuem como responsabilidades e ações políticas, na esfera institucional, algo restrito à expressão por meio do voto e pelo resultado eleitoral. Se levarmos isso em consideração, torna-se possível entender uma importante distinção não aviltada por Weber: existem aqueles politicamente passivos e apáticos ou, quiçá, inanimados, e aqueles politicamente passivos,

porém, participativos²⁰. Estes últimos são aqueles que não têm na política o seu fim ou meio de trabalho, não se detêm a ela cotidianamente, porém possuem opinião sobre os assuntos políticos, discutem com seus pares, interessam-se pela conjuntura política que os cerca e, em alguns casos, abraçam determinadas causas, defendendo-as o quanto podem²¹.

Por meio dessa tipologia exposta por Weber, um mapeamento dos indivíduos que se encontram sob o poder do Estado pode ser feito, a fim de identificar quem são os indivíduos e como esses se relacionam com a política. Primeiramente, poderíamos identificar num Estado número bastante significativo de pessoas que estariam no rol de indivíduos que exercitam a política ocasionalmente. Porém, se entre essas pessoas pudesse-se fazer uma distinção entre aqueles que a exercem exclusivamente por meio de seu voto – não necessariamente no âmbito eleitoral, mas em todas as situações possíveis em que sua opinião é expressa e considerada apenas pelo fator binário e numérico – e aqueles que a exercem ocasionalmente – por meio de instrumentos um pouco mais sofisticados de expressão²² –, estas últimas seriam um número ínfimo perto das demais.

Em segundo lugar, há aqueles que têm a atividade política como profissão secundária, os quais se revelam entre os profissionais dos quadros administrativos das instituições políticas existentes nos âmbitos federais, estaduais e municipais de todos os países. Porém, com toda certeza, estes não conseguiriam fazer frente ao grande número de indivíduos pertencentes ao primeiro grupo e, muito menos, se distinguiriam daqueles com relação a sua dedicação à exposição de opiniões e tentativas de mudança sob o curso das decisões já dadas.

Por último, quando listados os poucos que tem na política a sua principal profissão, evidencia-se um número bastante restrito de indivíduos que poderia ser contabilizado no rol daqueles que vivem “para” a política em contrapartida daqueles que vivem “da” política.

Diante disso, se para Weber as maneiras mais substanciais e importantes de se exercer a política se encontram apenas nessas três modalidades²³ (ocasional, profissão

²⁰ Por mais paradoxal que possa parecer à primeira vista.

²¹ E cada vez mais o esforço na defesa de causas escolhidas por tais indivíduos vem se dissolvendo no mundo das aparências (se quisermos utilizar os termos de Arendt) e ganhando anonimato e dinâmica por meio de veículos concentrados pela internet.

²² Tal qual enumerados por Weber, como “manifestando desaprovação ou acordo no curso de uma reunião “política”, pronunciando um discurso “político”, etc.” (WEBER, 2005, 63)

²³ Em nenhum momento Weber afirma que as três formas de dedicação à política que descreve são as únicas existentes, muito ao contrário: “São possíveis múltiplas formas de dedicação à política – e é o mesmo dizer

secundária e profissão principal), está se admitindo que o exercício da política é regido pelo princípio de minorias, ou seja, pela capacidade de manobra política superior de pequenos grupos dirigentes. Essa característica elitista é, segundo Weber, inevitável em sociedade de massas (WEBER, 1993, 68).

Pode-se perceber que as crianças não poderiam ser identificadas em nenhuma das categorias tipificadas por Weber, pois na visão institucionalista weberiana a ação política fica restrita a uma elite de representantes que reforçam a característica adultocentrada da política. A questão da faixa etária torna-se elemento intransponível à participação das crianças, pois este se vincula às possibilidades de votarem ou de possuírem uma profissão. Aqueles que possivelmente pudessem advogar a ação política das crianças a partir desta visão institucionalista, passaria a defender uma relação política das crianças de igual para igual com os adultos. Com isto, estar-se-ia realizando um ato ingênuo, fantasioso e irresponsável, pois o que se estaria fazendo não seria dar voz às crianças, mas sim encurtar sua infância e exigir que dela fossem extirpadas suas mais peculiares ações.

Mediante a descentralização dos poderes da administração estatal, cada vez mais, os assuntos e preocupações locais vêm sendo formulados e solucionados por um maior número de cidadãos que compõem o grupo dos politicamente passivos, porém participativos. É mediante a extrapolação da distinção weberiana entre aqueles que são politicamente passivos e aqueles que são politicamente ativos é que se poderia encontrar a ação exercida ou exercível pelas crianças. Quando são identificadas as ações de indivíduos politicamente participativos é que se pode e se tem visto a ação das crianças²⁴, além de ser aí que se encontra a passagem para o último parâmetro conceitual de política a ser apresentado.

Uma percepção relacional da política

Uma das formulações conceituais mais importantes que define a política como um elemento eminentemente relacional encontra-se na obra de Hannah Arendt. Segundo ela, a política concebe-se a partir da possibilidade de que uma determinada ação promovida por um ou mais agentes sociais, fundamentada numa relação de poder, tem a possibilidade de impactar na ação de outros indivíduos.

que é possível, de muitas maneiras, exercer influência sobre a divisão do poder entre formações políticas diversas ou no interior de cada qual delas.” (WEBER, 2005, 63)

²⁴ Como, por exemplo, as diversas experiências de Orçamento Participativo Criança – OPC.

Para Hannah Arendt (2003), o aspecto da ação é central para a compreensão do conceito de política. Sua análise funda-se no estabelecimento dos aspectos centrais da condição humana que, para ser compreendida, deve ter seu foco voltado para três atividades humanas fundamentais: o labor, o trabalho e a ação. A ação, entendida como a atividade política por excelência, está ligada diretamente com o ciclo vital, correspondendo ao elemento da natalidade. É nela que reside a condição humana da pluralidade, que faz com que sejamos todos os mesmos "sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir." (ARENDR, 2003,16).

Na conceituação de política feita por Hannah Arendt, centralizada na idéia de natalidade, pode ser percebida a possibilidade de interpretar e dar outras denotações às relações políticas, sendo estas feitas de maneira um pouco mais ampliadas do que a política representativa e delegativa de Weber (2005). Assim sendo, para Hannah Arendt a ação política é em si o que nos diferencia uns dos outros. E é só nela que se pode conceber e esperar a possibilidade do novo, da transformação, visto que a ação é entendida como elemento eminentemente relacional que gera reflexos nas demais ações que estão em curso ou naquelas que ainda irão surgir.

Dentre as três atividades humanas fundamentais, a ação é a única que não pode ser imaginada fora da sociedade dos homens, pois o labor e o trabalho podem ser feitos por si e para si. "Nem um animal nem um deus, é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença dos outros." (ARENDR, 2003, 31). Deve-se saber, portanto, que a ação, assim como o discurso, se situa no âmbito político, e não no social. Arendt ressalta a não incomum confusão que se faz com o termo *zoon politikon*, traduzindo-o como animal social. Esta definição infere que, por "falhas" biológicas, o homem necessita viver em sociedade. Mas na própria definição aristotélica a distinção do homem se faz na ação e no discurso (ou seja, na *praxis* e na *legis*). Para Arendt, portanto, a organização humana se difere totalmente da associação natural, por ser política e ter como centro a casa e a família.

A ação e o discurso – elementos que são estritamente condicionados ao caráter de pluralidade humana – possuem dois aspectos que a princípio parecem paradoxais, mas na verdade são complementares. Estes aspectos são a igualdade e a diferença. Se não houvesse a igualdade, em espécie, não haveria como nos comunicarmos. Entretanto, se não fossemos diferentes, tal qual ocorre com os animais, não

precisaríamos agir. Até porque teríamos a nossa imortalidade garantida em função da repetição do ciclo vital, decorrente da falta de singularidade. “(...) A pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares.” (ARENDDT, 2003, 189). Chega-se à singularidade apenas quando se perpassa a alteridade, isto é, quando se identifica que há o outro e este é reconhecido como igual e só assim percebendo a singularidade que advém da observação de que o outro é justamente *outro*²⁵.

A ação e a necessidade desta estão intimamente ligadas à natalidade, pois é nela que se tem a possibilidade de início, além de seu caráter de surpreender por ser imprevisível. Quanto a isso, na relação ação e discurso, pode-se perceber que a revelação está mais ligada ao discurso, assim como o início está mais intrinsecamente relacionado com a ação. Mas apesar de se concentrarem separadamente, não se pode desvincular um do outro já que “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, agente do ato, só é possível se for ao mesmo tempo, o autor das palavras.” (ARENDDT, 2003, 191).

A ação e o discurso só podem existir na esfera pública, porque dependem da interação dos indivíduos. É aí que se encontra o conceito de *teia* de Hannah Arendt. A teia é a relação dos indivíduos na ação e no discurso que, apesar de intangível, é real. O início e a revelação se inserem nessa teia dando uma forma efêmera a ela. Não há nos negócios humanos ou na história, um agente protagonista que terá sozinho a responsabilidade de um resultado final. Nem mesmo existe um autor platônico que será como uma “mão invisível” da história, pois ela não foi criada, mas sim é construída por todas as interferências feitas nesta teia.

A suscetibilidade e fragilidade dos negócios humanos podem ser definidas em três aspectos: a imprevisibilidade, a irreversibilidade e o anonimato dos autores. Por consequência desses aspectos é que o homem há muito, e principalmente na modernidade, tem verdadeira aversão à ação. Os gregos, por meio do conceito de *eudaimonia*, tentaram contornar ao menos o primeiro dos aspectos. O sujeito se preocupava com aquilo que seria permanente e inalterável, que é o seu próprio caráter. Por meio da ação (e dos grandes feitos) se tornava tangível a sua existência de modo que não se estaria mais susceptível à imprevisibilidade. Já a solução da modernidade quanto a esse problema vai ser justamente abster-se da ação.

²⁵ No sentido literal: diverso, diferente.

Ainda sobre estas três características dos negócios humanos, Hannah Arendt aponta que estas são a base para as críticas aos modelos democráticos. Quem assume tal posição de criticar a democracia diz que esta forma de governo tem princípios que vão levar a uma maior imprevisibilidade e irreversibilidade já que expande a quantidade e a diversidade de atores políticos.

Na convivência humana a única forma de se esconder quem realmente se é, é não agindo, pois somente a ação e o discurso são capazes de fazer aparecer²⁶ “quem é” e não “o que é”. E essa idéia dá base para argumentação de Hannah Arendt sobre as conseqüências da inversão do labor pela ação na modernidade. O único espaço em que os homens passam a agir é no mercado de trocas, mas nesta esfera não há o contato de um indivíduo com o outro, não há inter-ação e sim uma relação de fabricantes com produtos. Assim, a aparência de quem se é, torna-se irrelevante, fazendo com que o indivíduo deixe de sê-lo, para tornar-se membro de algo maior. O convívio é totalmente anti-político. O espaço da aparência e do poder se esvazia completamente, pois ele só existe quando estão aglomerados. Quando existe essa dispersão, não existe mais corpo político, pois a potencialidade de convivência e de inter-relação entre os homens se perdeu.

Na modernidade, a ação se instrumentaliza, ou seja, torna-se apenas um processo – sem que com isso haja supressão da ação. Quando a ação se instrumentaliza, ela perde as possibilidades de se tentar contornar os aspectos da irreversibilidade e da imprevisibilidade que seriam o perdão – ou, como alternativa, a punição – e a promessa²⁷, respectivamente. Até a ação do raciocínio é atribuída aos aparelhos fabricados pelo homem, pois são considerados mais eficientes. A política fica então mais restrita ainda, sendo balizada para poucos que deixam de cuidar do labor e se preocupam com o pensar e o agir politicamente. “Como experiência vivida, sempre se supôs, talvez erradamente, que a atividade de pensar fosse privilégio de poucos.” (ARENDR, 2003, 338).

Uma grande inquietação de Hannah Arendt é quanto às formas tiranas (e mais especificamente totalitárias) de se governar e, segundo a argumentação anterior, neste tipo de forma de governo fora extraído qualquer caráter de poder ou de política dessas formas de governo. Até porque, para a Arendt, o poder não tem nenhum vínculo com o uso da

²⁶ Aparecer aqui no caráter de que o que aparece é o que se considera verdadeiro.

²⁷ É claro que estes não fazem com que se retroceda ao que já foi feito ou que se tenha plena certeza do que será feito, entretanto, é a forma com que não se restrinja o agir devido as conseqüências, então, intransponíveis.

força. O primeiro existe enquanto palavra e ato, que não se dissociam, já o segundo só é usado quando já não se convence por palavras. A ação e o discurso perdem todo o seu caráter quando se tornam mero meio para se atingir um fim (como o caso da violência ou da falácia). A questão de aparecer quem se é deixa de apresentar-se neste tipo de ação, iludindo e ofuscando uma realidade.

A violência pode até destruir o poder, mas não conseguirá substituí-lo. Além de esta só poder ser usada quando o poder tornar-se impotente. Pois:

O poder preserva a esfera pública e o espaço da aparência e, como tal, é também princípio essencial ao artifício humano, que perderia a sua suprema raison d'être se deixasse de ser o palco da ação e do discurso, da teia dos negócios e relações humanas e das histórias por eles engendradas. (ARENDR, 2003, 216)

A questão do uso da força pelo Estado como meio de garantir a ordem, como se vê em vários autores modernos e contemporâneos, como em Max Weber, não é admissível, para Arendt. O uso da força levaria à concepção de domínio e submissão, mas na esfera pública deve-se ter como princípio a liberdade, mas a liberdade no conceito dos antigos, ou seja, sem ligá-la e denotá-la à justiça, mas sim à igualdade. A liberdade que se tinha na esfera pública condizia com a idéia de que todos que podiam (ou pode-se dizer que de certa forma eram “capazes” de) participar do corpo político eram iguais.

Como núcleo de seu pensamento referente à condição humana, a autora coloca em foco a conceituação, bem como as mudanças ao longo da história, das esferas pública e privada, e mais tarde da esfera social. Na esfera privada, para os antigos, não havia a percepção do indivíduo enquanto ser humano, mas sim como o animal homem, pois nesta esfera se encontrava o labor e o suprimento das necessidades do homem enquanto ser vivo, sendo assim, ali poderiam ser encontradas apenas as atividades e relações necessárias para a permanência da vida. A esfera pública, por outro lado, constituía-se no local de diferenciação de um indivíduo sobre os demais – o que caracteriza o conceito de excelência – mediante sua ação e seu discurso.

A esfera pública, acrescenta Arendt, é o mundo comum, e o que mantém a existência deste mundo é, senão, o interesse da comunidade de pessoas na existência dele próprio. Tal mundo é construído pelos homens que nele habitam, ou seja, não se constitui de uma mera localização destes que nele se encontram, mas sim do lugar onde as questões verdadeiramente públicas e, conseqüentemente, políticas nascem e são mantidas. É a partir da compreensão de como se estabelece e se perpetua o mundo comum, na leitura de

Hannah Arendt, que se pode perceber como o conceito de bem comum, que hoje permeia as relações políticas, é visto por ela senão como consequência da sobreposição do social ao público. O bem comum, para Arendt, seria a prevalência dos interesses individuais e privados transformados em algo socialmente comum pela subversão dos limites e contornos das esferas pública e privada.

Tudo isto em decorrência da decadência da esfera pública e o surgimento da esfera social. Esta última, por sua vez, não é pública nem privada e também não permite uma distinção clara de quando se inicia ou termina, mas se estabelece entre as outras duas: a pública e a privada. Em contraposição, na antigüidade a distinção entre estas duas esferas fez-se nítida, pois com o advento da cidade-estado separou-se a família – que condizia à manutenção da mesma – da *polis* – o mundo comum – de forma até mesmo axiomática. Arendt aponta que, já na modernidade, deixa-se a nitidez e parte-se para o difuso, pois se passa a aceitar a comunidade política como uma grande família e os negócios e a administração passam a ser um assunto doméstico-nacional.

A política, em Hannah Arendt (2002), ocorre no convívio no mundo comum e se volta para ele, a fim de que as relações de livre agir e falar entre iguais seja possível. É neste sentido que a política não só se relaciona com a liberdade, mas se torna idêntica a ela. Quando, então, há a decadência da esfera pública, a política também deixa de estar num patamar hierárquico distinto, pois o que antes condizia à esfera privada, ou seja, às necessidades vitais, torna-se público por meio da prevalência da economia e a forma com que o dinheiro passa a ser o meio de saciar tais necessidades. Diante disto, a política que possuía o seu espaço demarcado pelo mundo comum, abre espaço para a busca do bem comum e, com isto, há uma substituição do entendimento da política enquanto finalidade, isto é, enquanto liberdade em si, para o entendimento dela enquanto meio, objeto, processo, para a conquista de interesses que não podem ser entendidos como coletivos, mas sim como, no máximo, o somatório de interesses individuais, conforme apresentado por Aguiar (2004):

A absolutização da questão social ocasionou enorme estreitamento do conceito de Bem Comum. O Bem Comum transformou-se nos elementos necessários ao bem-estar da população. Bem Comum passou a ser coisas e não o mundo comum que nasce da convivência livre dos cidadãos, campo da memória e imortalização. (AGUIAR, 2004, 17)

É a partir deste momento que se passa a ver a comunidade pública como uma grande família e as necessidades e carências do indivíduo passam a ser preocupação do mundo comum. Apresenta-se aí um ponto de discussão de fundamental importância em *A Condição Humana*: a decadência da esfera pública e a supremacia da esfera social.

A sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública. (ARENDR, 2003, 56)

Sobre esta problemática interposta entre os tempos da antiguidade e da modernidade, Arendt coloca que na antiguidade o homem que vivesse somente na esfera privada não era inteiramente humano, pois estava privado da ação, do convívio entre os homens²⁸. Na modernidade o individualismo enriqueceu a esfera privada e fez surgir um “círculo de intimidade”. A privacidade não é mais oposta à esfera política, mas sim à social na qual constitui “laços ainda mais estreitos e mais autênticos” (ARENDR, 2003, 48). A família passa a ser absorvida por grupos sociais e deixa de pertencer à esfera privada originando o sentimento de que o corpo político é uma grande família.

E diante disto, surge o fenômeno do conformismo que “é característico do último estágio dessa evolução moderna” (ARENDR, 2003, 50), no qual a esfera social passa a abranger e a controlar toda a comunidade, nascendo a sociedade de massa, que pode ser identificada pela tentativa de um pensamento único, um interesse único, ou seja, onde predomina a apatia. A ação (essencialmente política) dá lugar para o comportamento (essencialmente social)²⁹; a esfera pública deixa de ser cenário de grandes feitos; o indivíduo deixa de agir; ele abre mão da única atividade que o distinguia dos animais.

E a vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo. (ARENDR, 2003, 51)

Entretanto, apesar de todas estas inversões, pode-se dizer que aquilo que, para autora, representava um pesar, hoje se tornaria insustentável caso assim não o fosse, isto é,

²⁸ E o quanto disso não acaba por ser semelhante quando percebemos hoje milhares de indivíduos legal e legitimadamente cidadãos, porém completamente alheios à autoria de quaisquer ações ou discursos que extrapolem as votações?

²⁹ “Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada.” (ARENDR, 2003, 50). Não por acaso esta situação é apontada de forma crítica por Arendt, sendo que para Bourdieu as mesmas características são entendidas como diagnóstico.

caso a esfera pública não fosse entendida de outra maneira, pois isto representaria a permanência da privação formal de direitos à totalidade dos indivíduos.

Arendt se preocupa com ascensão da esfera social à esfera pública na modernidade, em decorrência do interesse por parte dos indivíduos em preservar elementos da esfera privada, isto é, defender a propriedade privada para garantir a conquista de outros bens privados – interesse esse que para autora constitui-se de preocupação da esfera privada tendo em vista seu caráter de preservação da vida. É possível que este interesse – em termos semelhantes ao trazido pela autora quando disserta sobre a modernidade³⁰ – existia e existiu até mesmo na antiguidade. Pensa-se que daí advém certo grau de ludíbrio em Arendt ao admitir que aqueles responsáveis apenas pelo discurso e pela ação nos tempos da antiguidade não garantiam, por meio destes discursos e ações, as suas necessidades básicas³¹.

A única diferença que de antemão pode-se perceber é que este era um grupo restrito, que respondia pela denominação de cidadãos, enquanto que na modernidade a totalidade dos indivíduos passa a se sentir no direito de, por meio da esfera pública³², garantir e proteger suas necessidades provenientes e manifestas na esfera privada.

Diante disto, traz-se mais uma questão: quando a esfera pública era destinada exclusivamente para as atividades que garantiam a imortalidade³³ dos homens que nela circundavam, ela era de algum modo humana? Pergunta-se isso não no sentido do humano distinto do animal, pois neste caso a resposta afirmativa já está presente nos principais conceitos de Hannah Arendt, o que se pergunta é: o que é mais importante, o alívio por manter intacta a esfera pública das necessidades vitais, fugazes e até mesmo fúteis da esfera privada ou, após ser contaminada por tais necessidades – e ser submersa pelo grande número de indivíduos nela composto, fazendo emergir a esfera social –, a esfera pública

³⁰ Lembrando que, com isso, não se está ignorando a distinção feita pela autora entre riqueza e propriedade privada na antiguidade. Pois, naquele tempo, entendia-se a propriedade como um lugar seu no mundo, no qual permitiria ao indivíduo participar do corpo político, ou seja, a propriedade também era a forma de delimitar fisicamente as duas esferas, não através de leis proibitivas, mas pelos muros que as separavam.

³¹ Tal qual visto em *A Política* de Aristóteles quando este defende a demarcação, pelo legislador, de limites para a acumulação de riquezas e para o número de filhos, a finalidade de tal proposição é justificada pela preocupação em não ensejar revoltas tanto pela desigualdade excessiva de condições entre os cidadãos como a falta de reconhecimento pelo bom desempenho das funções de um determinado cidadão. Lembrando que aqueles entendidos como cidadãos são indivíduos pertencentes a um grupo bastante limitado.

³² Tal qual ela se apresenta para eles, ou seja, na concepção de Hannah Arendt, submersa à esfera social.

³³ Proveniente da ação e do discurso que permitem a perpetuação de um mundo comum de maneira independente da vida biológica dos indivíduos.

poder dialogar com injustiças, desigualdades e necessidades sempre dantes havidas e sofridas pela grande maioria dos até então não-agentes?

Pode-se perceber a interlocução que tais questionamentos fazem com a questão do entendimento das crianças como passíveis de adentrar ou não neste mundo comum, portanto de poderem agir ou não na esfera pública. Segundo Arendt (2005) tal possibilidade não seria pertinente, pois “também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.” (ARENDR, 2005, 235). Então, mesmo sendo a política o lugar de transformação, Arendt afirma não ser possível dar-se abertura para algo tão novo assim, ou seja, aquilo que provém da ação das crianças. Antes, porém, deve-se dar à educação o papel de controle daquilo que advém do novo. Com isto, Arendt revela um aspecto conservador de sua leitura do mundo, colocando o âmbito da educação como o responsável por conservar os elementos presentes na esfera pública e, somente após isto, o papel da política pode ser o de transformar.

Não seria falacioso argumentar que a não possibilidade de investigar crianças como sujeitos políticos decorre do receio da transformação, pois o que Hannah Arendt entende por imprevisibilidade na esfera pública, é semelhante ao conceito de re-significação³⁴ apresentado nos trabalhos que estudam a perspectiva da criança. E como observa Arendt: “a tentativa de eliminar essa pluralidade [decorrente da imprevisibilidade e irreversibilidade da ação e do discurso] equivale sempre à supressão da própria esfera pública.” (ARENDR, 2003, 233).

Ao mesmo tempo, é na vinculação entre o surpreendente proveniente da ação e a revelação surgida do discurso que se encontrará a concepção de re-significação constante nos atuais estudos que se focam na perspectiva das crianças. O foco na criança é possível tendo em vista as constantes comprovações de que a criança pode ser concebida como autora, conforme conceito apresentado por Hannah Arendt³⁵:

A ação que [o ator] inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento

³⁴ Processo no qual os elementos do mundo passam a ganhar contornos e sentidos diferenciados em decorrência de um novo ator que os contata, sente e representa (conforme se vê nos estudos de JAVEAU, 2005; PRADO, 2005; BORBA, 2007).

³⁵ Porém, mesmo entendendo este conceito de autoria, Hannah Arendt não consegue identificar na criança a possibilidade de ser entendida enquanto ator da esfera pública.

verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer. (ARENDR, 2003, 191)

Por maior que seja a resistência de Hannah Arendt em admitir que o uso que se faz na modernidade do espaço público é muito mais um comportamento social, o que se tem feito em projetos e programas que incentivam a participação das crianças é a preservação do espaço público tal qual ele se apresenta hoje.

Youngsters can make positive contributions to society in many ways, such as protecting the natural environment, paying attention to their brothers and sisters, or taking care of a specific park in their neighborhood (Hart 1999), and these efforts can turn into community-wide projects. (SENER, 2006, 202).

Em decorrência das questões e preocupações atuais com relação à preservação de determinados elementos da esfera pública, fica ainda mais difícil não identificar tais práticas como voltadas para o “mundo comum” tal qual ele se apresenta para a sociedade moderna.

Deste modo, a autora dá importância para que a criança se encontre entre as quatro paredes da vida privada para ficar protegida do mundo externo, onde o que se leva em conta são o trabalho [e a ação política] e as pessoas, mas não a vida, não a individualidade do ser humano. E, sendo a criança um adulto em formação (ARENDR, 2005), é de suma importância que se preserve seu aspecto vital. Pois a esfera pública se constitui do que é aparente, pois a aparência constitui a realidade (ARENDR, 2003) e, ao mesmo tempo, tudo “precisa da segurança da escuridão para poder crescer.” (ARENDR, 2005, 236). Entretanto, deve-se entender criticamente que tal idéia só se torna verdadeira enquanto não se conhece a “luz” de que fala Arendt, pois depois de conhecê-la, o processo de vendar os olhos não caracterizará proteção alguma³⁶.

Segundo a própria Hannah Arendt:

A diferença entre o que temos em comum e o que possuímos em particular é, em primeiro lugar, que as nossas posses particulares, que usamos e consumimos diariamente, são muito mais urgentemente necessárias que qualquer parte do mundo comum; sem a propriedade, como disse Locke, 'de nada nos vale o comum'. (ARENDR, 2003, 80-81)

Portanto, a criança se situa num mundo existente para os demais, mas não se situa na esfera pública, por não poder compartilhar deste mundo. Na esfera pública, ela, muitas

³⁶ O exemplo que Arendt traz é o dos filhos de celebridades públicas, porém entre expor a vida privada de uma criança e permiti-la conviver com o mundo público existe uma substancial diferença.

vezes figura como assunto, como argumento, mas não como autora da fala. E isto está presente inclusive no auto-reconhecimento das crianças.

Dito isto, levanta-se uma questão pertinente sobre a investigação social em torno da criança no que tange à participação desta nas esferas pública e privada. Será que esta investigação é de difícil execução em espaços diferentes dos da escola e da família, pois em nossa realidade é apenas em meio a um espaço da esfera pública³⁷ (o da escola) em que ela se encontra aparente? O fato da criança, enquanto ator social não pertencer de fato à esfera pública pode encontrar um respaldo bastante instigante sob a seguinte afirmação de Hannah Arendt sobre a relevância daquilo que é revelado:

Há muitas coisas que não podem suportar a luz implacável e crua da constante presença de outros no mundo público; neste, só é tolerado o que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido, de sorte que o irrelevante se torna automaticamente assunto privado. (ARENDR, 2003, 60)

Uma percepção participativa da política

Este último parâmetro sobre a política terá de ser construído em consonância com o entendimento de política no Brasil, não porque os dois coincidam em suas conclusões, mas sim porque o viés participativo em si pode ser melhor trabalhado quando aliado à realidade em que será aplicado. O pensamento político brasileiro possui uma riqueza de diagnósticos e propostas políticas que colaboraram tanto para o entendimento quanto para o surgimento de acontecimentos políticos importantes no que concerne a configuração de liberdades políticas.

O que os principais autores brasileiros³⁸ trazem em comum é um preocupante prognóstico sobre nossa sociedade, que, baseada em sua herança social e histórica, está condenada a não progredir nos valores políticos necessários para o êxito democrático. Porém, tal conclusão só pôde ser alcançada a partir da atribuição de um referencial exterior de sucesso democrático. A reflexão trazida por Jessé Souza (2000) sobre a inautenticidade de nossa investigação sociológica expõe a maneira com que o imaginário social e também o acadêmico balizam-se no entendimento de democracia nos moldes daquela surgida dos

³⁷ Relevando, por ora, toda a discussão de Hannah Arendt sobre o formato que se encontra a esfera pública da sociedade moderna, tendo em vista que tal discussão ainda será analisada adiante. Além de lembrar que, para a autora: “[são] âmbitos privados e pré-políticos [o] da família e [o] da escola.” (ARENDR, 2005, 240).

³⁸ Dentre eles poderiam ser citados: Oliveira Vianna, em *Instituições políticas brasileiras*; Azevedo Amaral, em *Ensaio Brasileiro*; Sérgio Buarque de Holanda, em *As raízes do Brasil*; e Raymundo Faoro, em *Os donos do poder*.

Estados Unidos. Porém, tal modelo de democracia, na verdade, deve ser visto com uma exceção real sobre a formação e a constituição de valores democráticos e, mesmo assim, a história tem comprovado não ser esse o único meio de identificar uma civilidade.

O principal problema de que se alcancem modelos singulares e específicos, como no caso mencionado, é que, já de início, se descartam as possibilidades de ação política e configuração de um sujeito, visto que em terras brasileiras, ou em quaisquer outras terras, não serão alcançados os mesmos modos idênticos de atuação. Isto ocorre não por qualquer razão baseada em superioridade ou inferioridade de qualquer uma das realidades, mas simplesmente pelas suas peculiaridades, objetivos, anseios e identidades construídas singularmente em cada uma das realidades, das nações, dos grupos e dos indivíduos.

Tal propensão por se buscar um modelo da realidade que constitua num ponto ótimo a ser alcançado, gerou, historicamente, diversos entraves para a transformação de certos elementos da sociedade brasileira, visto que foram delimitados elementos condicionantes para que se prosseguisse em uma determinada trajetória evolutiva, ou mesmo, levou-nos a adoção de ferramentas isoladas que pareciam muito bem preencher nosso vácuo de cidadania, mas que na prática foram incorporadas às antigas práticas patrimonialistas e clientelistas. A cidadania brasileira viu-se, assim, desafiada a amadurecer em um terreno bastante impróprio em razão de sua herança política e marcado pela predominância da concessão de direitos em detrimento do sentimento de conquista e usufruto dos mesmos.

José Murilo de Carvalho (2004) explica que no Brasil não houve uma aquisição linear dos direitos, tal qual é apresentado por Marshall (2002), e que este fenômeno também não se repetiu em outros países. Ou seja, as três dimensões da cidadania, que são a civil, a social e a política, foram nesta ordem conquistadas no caso específico da Inglaterra, o que não torna o cidadão inglês o único que pode exercer sua cidadania de modo pleno.

No Brasil, a inversão deu-se de modo a negligenciar a conquista dos direitos sociais e a garantia dos direitos civis, fazendo com que a população fosse constantemente surpreendida por doações e seqüestros de direitos políticos. E mesmo obtendo avanços democráticos, a partir da Constituição Federal de 88, pode-se perceber que tais conquistas não implicaram, necessariamente, na dissolução dos graves problemas sociais do povo brasileiro. Isto nos remonta ao que Benevides irá concluir sobre a nossa concepção histórica da política:

(...) entendida como a passagem de um autoritarismo excludente para uma democracia não menos 'autoritária', e, ainda por cima – pior dos males –, incompetente. (BENEVIDES, 1991, 80)

A sociedade brasileira, que já se via marcada pela desigualdade social que fundamentava conseqüentes injustiças históricas depositadas em grupos que podem ser claramente definidos, acabou por se ver mais uma vez em convivência com práticas políticas tradicionais, mesmo depois de garantidos seus direitos democráticos. Isto, em muito decorre na falta de percepção dos limites e potencialidades de seus direitos políticos, mas com o agravante da inexistência de reconhecimento dos direitos civis de grande parcela da população. José Murilo de Carvalho (1992) vai nomear este problema curiosamente de “infantilidade democrática”, isto é, “a existência formal de direitos políticos sem que o cidadão esteja imbuído de direitos civis.” (CARVALHO, 1992, 114).

A relevância da conquista da cidadania no Brasil, que se reflete na forma com que se revela a preocupação com a representação e com a participação, vê-se muito ligada na literatura acadêmica apenas aos aspectos jurídicos. Não que estes não tenham de fato grande relevância em um país com uma história democrática tão instável e fragilizada. Porém, todas as conquistas de direitos civis, políticos e sociais que podem e devem ser listadas parecem ser diluídas quando são analisadas a prática e a aplicação desses direitos e a ausência de conhecimento dos cidadãos frente às possibilidades abertas pelo aparato jurídico.

Ao mesmo tempo, outros autores não ignoram este contexto real do Brasil, porém procuram salientar outras características da democracia brasileira que são passíveis de serem observadas e que trazem consigo perspectivas um pouco menos desastrosas para a consolidação da cidadania. Fernando Henrique Cardoso (1992) trata o constante e generalizado desencanto com a política de forma não tão óbvia. Segue Cardoso:

Todos aqueles que dizem que não ligam para política, que os partidos não servem para nada e que político só serve para roubar, na hora da eleição torcem para um político e até se matam por ele. (CARDOSO, 1992, 163)

Isso revela que a constante apatia, tão ressaltada em diversos trabalhos, nada mais é do que uma percepção de apenas umas das dimensões da realidade política brasileira. Em muitos momentos, o histórico de participação política no Brasil é tomado e estipulado como distante dos processos de deliberação e formulação de políticas públicas, dando à participação, um papel constantemente reativo, isto é, restrita ao plano do protesto em

relação a políticas não satisfatórias. Aos poucos tem-se demonstrado como esta perspectiva está sendo superada no plano real a partir de novos instrumentos participativos (como os orçamentos participativos, as associações da sociedade civil e os conselhos gestores). Além disso, esta perspectiva da apatia participativa se refere a alguns problemas de delimitação que podem ser vistos também quando, por exemplo, Moisés (1995) estipula a conceituação de cultura política como toda esfera não institucionalizada da política e, diante disso, seus pares (isto é, os demais autores culturalistas) entendem que sua conceituação é demasiadamente extensa ou indiscriminada, ou seja, a formulação de conceitos extra-muros institucionais ainda traz incômodo a estes teóricos.

E é por isso, e não raramente, que se vê acusarem a existência de uma percepção, seja no imaginário social, seja como pano de fundo dos acontecimentos políticos, de uma sociedade civil

vista essencialmente como um ente amorfo e estático, dotado de uma espécie de incapacidade intrínseca para organizar-se e, portanto, para definir (a não ser de modo hierárquico) o sentido da sua interação com a sociedade política, o Estado por sua parte, como organização política, administrativa e burocrática, desfrutaria de um alto grau de autonomia (LAMOUNIER, 1977).

A excessiva resistência que se pode encontrar sobre a aplicação de mecanismos de participação direta provém do receio sobre uma possível “tentação totalitarista” (BENEVIDES, 1991, 11) ou ditadura da maioria. Isso alimenta a idéia de que a possível utilização benéfica de tais mecanismos só seria possível em países desenvolvidos, pois, caso contrário, tais ditaduras da maioria ficariam, além de tudo suscetíveis a práticas clientelistas. Este argumento acaba sendo levantado por aqueles que somente enxergam ser possível implementar nas sociedades contemporâneas uma democracia representativa e que qualquer mecanismo de participação levaria ou à demagogia ou ao caos. Entretanto, ambos, democracia direta e democracia indireta, não conseguem solucionar sozinhos os dilemas apresentados na esfera pública atual.

Os problemas da representação política têm levado a um debate que coloca na agenda política temas como a redução do problema da sub-representação, como é o caso das mulheres nos cargos eletivos e o sistema de cotas. Porém, estas cotas têm levado a outro tipo de discussão: aqueles que passam a pertencer às listas partidárias por meio de cotas podem ainda não conseguir representar as minorias de forma qualitativa. Isto ocorre porque não há como partir em defesa do argumento de que um único representante poderá

concentrar todas as características necessárias para garantir e defender o interesse de todo um grupo, mas é possível sim pensar que um grupo de representantes provenientes de algumas dessas minorias possa fomentar as discussões de determinados temas que dizem respeito aos grupos ali representados.

A possibilidade de erro na análise da relação da representação e da participação se encontra nos posicionamentos que aderem a um dos dois como pólos excludentes, baseado na argumentação de superioridade de um dos sistemas sobre o outro. Aqueles que defendem um argumento pautado na anti-representação partem do pressuposto que a delegação fragiliza ou impossibilita a verdadeira democracia que só poderia ser realizada com a presença direta dos cidadãos nos processos decisórios (YOUNG, 2006).

Já os que defendem a anti-participação o fazem por dois grandes motivos. O primeiro deles por concluir que há tantos obstáculos e não incentivos para a mobilização de grupos que objetivem participar do processo decisório que se tornaria inviável se colocar em uma relação de dependência destes grupos para que se alcance as decisões políticas necessárias. O outro argumento é aquele bastante raso em que se analisam as diversas fragilidades dos cidadãos e se conclui pela incapacidade destes indivíduos em conseguirem participar de modo autônomo e correspondente a seus próprios interesses, fazendo com que a participação nestes moldes acabe por se resumir a um modelo demagógico de política (tal qual contra-argumentado por BENEVIDES, 1991).

É sob este ponto de vista que se encaixam a democracia comunicativa em Young (2006) e a democracia semidireta em Benevides (1991). Para Young (2006) a democracia se dá sob ideais normativos da democracia comunicativa, as instituições representativas não se contrapõem à participação cidadã; antes, requerem-na para serem eficazes. (YOUNG, 2006, 146) que será apresentada por Benevides (1991).

Já para Benevides (1991) a utilização de mecanismos adotados para uma democracia semidireta no Brasil inicia-se a partir da promulgação da Constituição Federal de 88, quando se definem instrumentos distintos de representação/delegação e de participação. Três são os mecanismos de democracia semidireta adotados no texto constitucional: o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. Estes instrumentos possibilitam a participação direta na produção de leis e de políticas governamentais.

A adesão a tais instrumentos e, principalmente, a questão da participação popular em um sentido mais amplo é rotulada curiosamente por alguns críticos como uma “doença

infantil do esquerdismo” (BENEVIDES, 1991), pois a promoção desta ferramenta se remeteria à democracia antiga e a “espontaneidade” advinda deste modelo não favorece a democracia contemporânea.

Esta argumentação provém da certeza de que não há, sequer, utilização sábia dos mecanismos de representação, já que “o povo não sabe votar”, então a utilização de mecanismos participativos simplesmente não possui qualquer coerência com a realidade política brasileira. A idéia de que “o povo não sabe votar” está tão presente no imaginário social quanto está subjacente à questão da inserção repentina do indivíduo na esfera dos direitos políticos, isto é, entre os dezesseis e dezoito anos, o indivíduo é subitamente promovido a cidadão tendo em vista agora ser identificado pelo número do título eleitoral e pela capacidade, mesmo que facultativa, de votar.

A perpetuação da idéia de que “o povo não sabe votar”, portanto, dá-se porque o povo é incompetente, incoerente, irresponsável, incapaz, apático, vulnerável e se deixa levar pelas “paixões”. Todos esses pontos são, do ponto de vista da autora, superdimensionados ideologicamente por entusiastas do sistema representativo como forma exclusiva do regime democrático. (BENEVIDES, 1991, 80). O que se deixa à margem da discussão é que a perpetuação deste ciclo – composto pelos extremos: representação e incapacidade do povo – só consegue afastar mais ainda a possibilidade de se ter um “povo que sabe votar”, já que este afastamento do povo com relação ao conhecimento e à participação nos mecanismos institucionais da política acirram o problema.

Benevides (1991) irá concluir que todas as características atribuídas ao povo podem estar igualmente presentes nos seus representantes e isto não traz consigo a necessidade de se questionar a democracia representativa. A partir deste ponto de partida, Benevides propõe derrubar uma a uma estas rígidas e imutáveis categorizações atribuídas ao povo. A incompetência pode ser superada pela veiculação de informação, a incoerência pode ser substituída pela estabilidade das instituições e a irresponsabilidade não consegue ser maior do que a dos próprios representantes, até porque, na participação é o próprio participante o potencial prejudicado.

O conservadorismo ou o preconceito dos cidadãos podem ser corrigidos por uma Constituição e um sistema jurídico que funcionem. Já a apatia não pode servir de justificativa para não se criar canais de participação, pois ela continuará existindo enquanto

houver este abismo entre a política e o cotidiano dos indivíduos. A vulnerabilidade, que é característica inegável dos indivíduos, faz parte da própria democracia. O potencial problema da participação com relação à “superorganização” de alguns segmentos não é necessariamente um mal, pois na verdade os interesses corporativos logram maior êxito em um sistema prioritariamente representativo do que em um participativo. A questão das paixões é trazida por Benevides justamente na contramão do pensamento político brasileiro. Ou seja, as paixões públicas são menos perversas do que as paixões secretas, pois esconder a existência do conflito – algo que repetidamente se fez no Brasil – não o soluciona. E, por último, as formas de participação podem e devem ser protegidas contra os abusos passíveis de construir uma tirania da maioria. Além do que, todas as suscetibilidades possíveis da participação estão igualmente presentes na representação, pois o mesmo povo que elege os seus representantes será o povo que utilizará os mecanismos de participação.

A partir daí, a autora aponta um outro questionamento relevante:

Até que ponto será possível, em nosso país, com uma sociedade tão marcada pelos desequilíbrios e desigualdades, implantar e fazer funcionar as formas mais avançadas de democracia participativa? (BENEVIDES, 1991, 20)

Para responder a este questionamento Benevides aponta que “a educação política - entendida como educação para a cidadania ativa – é o ponto nevrálgico da participação popular” (BENEVIDES, 1991, 20-21) e essa educação só pode ser construída em conjunto com a prática. É deste modo que vêm sendo ressaltadas ferramentas da democracia direta que vão além destes breves mecanismos constitucionais estudados por Benevides (1991) – plebiscito, referendo e iniciativa popular – e passam a se constituir em instrumentos tais como: o orçamento participativo, os conselhos gestores e algumas outras formas de organização da sociedade civil.

A questão que permeia estes novos instrumentos utilizados para o fortalecimento das práticas participativas atinge diretamente a problemática da falta de confiança nas instituições políticas e, portanto, na própria política em si – tendo em vista que na cultura política brasileira se arraigou a percepção de que a política se resume às práticas institucionais (BAQUERO et al, 2005). Ao mesmo tempo, existe o fator relacionado à importância desse instrumento para o fortalecimento do contrato social, tal qual apresentado por Baquero et al (2005) quando este analisa o orçamento participativo. O

contrato social citado por ele se encontra enfraquecido justamente em decorrência da perpetuação de valores de aversão ou apatia à política na sociedade brasileira. E o amadurecimento destas novas práticas políticas que se inserem no cotidiano dos cidadãos acaba por transitar no processo de formulação de novos valores políticos ou de amadurecimento daqueles valores que colaboram para a construção de uma relação verdadeiramente democrática entre Estado e sociedade.

Cada um desses novos mecanismos de participação difere nas variáveis que os sustentam e nas possibilidades que lhes são dadas. Isto quer dizer que o orçamento participativo, citando-o como exemplo, possui como característica ser uma ferramenta de democracia que funciona de baixo para cima³⁹ e, com isso, acaba por possuir uma capacidade pedagógica democratizante alta, fazendo com que haja uma grande dependência frente a um sistema político que seja aberto e promotor destes mecanismos participativos (RENNÓ, 2006; AVRITZER, 2008).

Já as associações comunitárias ou de bairro ficam altamente suscetíveis ao tipo de comando exercido pelo sistema político local, fazendo com que sua capacidade de promover ganhos de informações sobre a política seja fortemente dependente das relações que se estabelecem entre os políticos locais e a população (AVRITZER, 2008). Portanto, se estas relações possuem bases clientelistas, estas associações acabam por figurar em instrumentos de manobra, ao contrário das relações baseadas na partição de poderes, em que as associações possuem papel importante por meio da pressão exercida durante o processo decisório.

Este último tipo de relação, composta por um desenho de partilha do processo decisório, é identificada por Avritzer (2008) na participação por meio dos conselhos gestores, que também decidem problemas de âmbito local e, por contarem com mecanismos legais de sanção sobre o não cumprimento de suas deliberações, acabam por

³⁹ Conforme apontado até mesmo por Hannah Arendt quando analisou a revolução húngara da década de 50 em sua obra *Crises da República*. Sobre isto expõe Duarte (2001): “Não se trata de incluir a todos diretamente, o que seria impossível, mas de multiplicar os espaços públicos a fim de que mais pessoas possam participar da política em diversos níveis. Se é certo que o sistema de conselhos constitui “um princípio de organização completamente diferente, que começa de baixo [e] continua para cima”, Arendt estava certa de que nada impediria que ele levasse, por fim, à constituição de um parlamento. Em um sistema de conselhos plenamente desenvolvido, Arendt conjecturou a possibilidade do surgimento de uma estrutura política piramidal, em que a autoridade não viria do topo e sim da base da pirâmide, conciliando-se assim igualdade e autoridade de um modo como nenhuma outra forma de governo moderno o conseguiu até hoje.” (DUARTE, 2001, 268)

se tornar o melhor mecanismo de democracia direta quando existe algum tipo de oposição da sociedade política à participação.

Deste modo, pode-se perceber que já estão sendo instituídos e, sem sombra de dúvidas, passam a ser permanentemente repensados, mecanismos que aproximam os cidadãos a práticas participativas mais concretas e substanciais do que aquelas expressas em nossa Constituição Federal. Isto, ao mesmo tempo, revela uma questão que tentou ser levantada por Rennó (2006), mas em função do próprio intuito de seu trabalho, esta questão permaneceu em aberto. Rennó (2006) tentou identificar a relação possível entre a participação dos cidadãos e a informação que estes possuem sobre as questões político-eleitorais. Para tanto, o autor ponderou toda sua análise com base nos níveis de informação obtidos nos grupos que estudou (militantes e não-militantes) e nas clivagens que utilizou (negro e branco, homem e mulher, ricos e pobres).

O fator pedagógico ou não das organizações foi medido a partir da possibilidade dos militantes e dos não-militantes conhecerem ou não os partidos, os candidatos e a posição de alguns candidatos frente a dois únicos assuntos de âmbito nacional. Porém, como identificado pelo próprio Rennó (2006):

O orçamento participativo, as associações de bairro e os grupos religiosos desempenham um papel significativo na sociedade brasileira; esperar que façam mais do que podem ou são projetados para fazer pode, na verdade, prejudicar essas organizações. A análise da militância na sociedade civil não deveria impor a essas organizações tarefas e papéis que não fazem parte de seus desígnios. (RENNÓ, 2006, 344).

Portanto, o papel de tais mecanismos de participação e a importância do fortalecimento da sociedade civil estão voltados para a construção da política como ferramenta possível para a solução de problemas de interesse coletivo e para o estabelecimento do *accountability* enquanto alicerce político desta sociedade. Pois torna possível uma aproximação dos cidadãos aos processos decisórios de seu interesse. Sob este parâmetro muito mais concreto da política é que estão sendo identificadas formas de envolvimento das crianças com a resolução de problemas da esfera pública.

Os estudos que revelam práticas que incentivam e propõem a participação das crianças demonstram que estas iniciativas surgem recorrentemente de organismos da sociedade civil, porém podem ser pontualmente destacadas algumas outras formas promovidas por instituições do Estado.

Dentre as organizações não governamentais destacam-se aquelas que possuem o objetivo de aproximar as crianças aos novos mecanismos de participação que já estão sendo utilizados por outros grupos identificados como “minorias”. Um exemplo se dá pela *Rede Sou de Atitudes*, criada pela organização não governamental chamada *CIPÓ – Comunicação Interativa*, que por meio do projeto *Infância e Ação – Projeto de Participação Infantil* promove atividades de protagonismo das crianças no ambiente escolar. Dentre estas atividades podem ser enumerados debates com candidatos municipais, bem como discussões acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de demais atividades lúdicas que auxiliem na participação das crianças nos espaços públicos.

O *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)* também criou recentemente um projeto denominado *Brasil – Ponto a Ponto* que objetivou construir junto à população o Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional e, para isso, realizou parceria com as escolas a fim de incentivar o debate e a participação das crianças e dos adolescentes sobre os problemas que os afetam em seu cotidiano.

Outra forma que vem sendo aderida em diversos municípios brasileiros diz respeito à implementação de orçamentos participativos com criança, chamados de *OP Criança*. Estes projetos contam com a participação das crianças nos debates e decisões acerca do orçamento público em tudo aquilo que se relaciona aos seus problemas cotidianos.

Também podem ser listadas iniciativas de participação das crianças em outros países. Como exemplo, pode-se tomar o que vem ocorrendo na cidade de Ankara, na Turquia, onde arquitetos e crianças fazem parte de projetos que contam com organizações não-governamentais. O intuito do projeto é de desenvolver um maior convívio das crianças com o espaço público e, ao mesmo tempo, ter as crianças como fonte de possíveis soluções para diversos problemas arquitetônicos e urbanísticos enfrentados na cidade. Segundo Sener (2006), a cultura turca normalmente se volta para estruturas comunitárias, por outro lado a predominância de autoritarismo na família e na escola acaba por não dar possibilidade para a questão da autonomia das crianças⁴⁰.

Entretanto o projeto analisado por Sener (2006) pôde demonstrar que:

Youngsters can make positive contributions to society in many ways, such as protecting the natural environment, paying attention to their brothers and sisters, or taking care of

⁴⁰ A grande parte das práticas participativas na Turquia consiste em tokemismo (HART, 1992), com eventos voltados às crianças por apenas um dia ou por práticas apenas consultivas.

a specific park in their neighborhood (Hart 1999), and these efforts can turn into community-wide projects. (SENER, 2006, 202).

No relato descrito por Penteado (2000) sobre a experiência vivida de uma “administração mirim” em um condomínio residencial, a autora traz à tona alguns aspectos sobre o formato de socialização política. Nesta experiência formulou-se em meio a alguns moradores adultos a vontade por estimular a participação das crianças daquele condomínio em algumas das decisões tomadas. O que se pode perceber com a leitura do trabalho de Penteado é que não havia qualquer envolvimento originado pelas próprias crianças e nem mesmo de seus pais. Possíveis problemas de adesão e continuidade do projeto podem ter acontecido, segundo Penteado (2000), em consequência da ausência de estímulo da própria família dessas crianças, bem como do papel negativo que alguns canais da mídia tiveram na construção do processo.

Nenhum desses projetos pretende, isoladamente, identificar uma transformação sobre o status das crianças ou sobre a lógica de participação política identificada nas sociedades como um todo. Porém, todos conseguem diagnosticar formas possíveis de envolvimento destes novos atores ou, ao menos, as variáveis que podem apresentar-se como impeditivas para tal envolvimento. Tais formas passam a se apresentar como potenciais elementos de reconfiguração do *habitus* concernente ao campo político e social. “(...)young people are seen as stakeholders with distinct and legitimate interests and therefore entitled to share in the exercise of power at all levels.” (SENER, 2006, 204)

Finalmente, tendo em vista todas as práticas participativas e toda discussão acerca dos três parâmetros centrais da concepção de política, deve-se concluir que assim como é insustentável entender globalmente a política ou só pelo seu viés institucional, ou só pelo participativo, ou só pelo relacional, também é insustentável defender a democracia que é só representativa, ou só participativa ou se encontra apenas no âmbito filosófico. É no intuito de entender a complementaridade desses aspectos da política e da democracia, que se configurará o entendimento das crianças protagonizando relações políticas.

CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DA CRIANÇA

Na busca pelo entendimento sociológico da criança

Após a análise das conceituações de política centradas nos parâmetros relacional, institucional e participativo, passa-se a se discutir como alguns importantes teóricos construíram seus entendimentos sobre a realidade social e, com isso, trouxeram algumas dificuldades ou possibilidades para se pensar a criança como ator social ativo no processo de construção de significados à realidade.

Tendo em vista as contribuições de Durkheim, recorrentemente retomadas por diversos autores que se dedicam a trabalhos sociológicos voltados à criança, aqui serão apresentados breves conceitos do autor, sendo o mais importante o conceito de indivíduo.

O indivíduo durkheimiano é composto por uma regulação moral e só surge a partir de uma imersão no processo de socialização, que por sua vez o molda trazendo à tona o “ser social” (caracterizado pela reflexão) sobre o “ser individual” (caracterizado pela ação). Durkheim estabelece esta divisão de dois seres presentes em um mesmo indivíduo com o intuito de discernir determinadas atitudes competentes a elementos hereditários ou a elementos apreendidos socialmente. O autor dá bastante ênfase ao fator não nato do ser social, em vista de sua preocupação com a formatação dos princípios valorativos de uma sociedade (várias vezes mencionada como elemento evolutivo) que refletirá em suas reflexões acerca da definição e das funções da educação.

A interação entre o 'ser social' – combinado e convivendo sempre com o 'ser individual' – e a sociedade, dá vazão a muitas interpretações controversas, mas que devem ser entendidas além da percepção de que a sociedade é sobreposta ao indivíduo como um ente moral, pois se assim fosse demarcado nosso entendimento, facilmente teríamos como retrato um indivíduo enquanto um 'microcosmo' da sociedade⁴¹.

Analisando a teoria durkheimiana, Giddens (1998) aponta o problema que Durkheim traz quando considera boa parte dos conflitos como um elemento "patológico" da sociedade, relacionando-o a um desvio proveniente de um processo de socialização não

⁴¹ Mas tal compreensão é negada por Durkheim quando este entende que o indivíduo só pertence à sociedade como um 'microcosmo' quando esta se configura por relações de solidariedade mecânica (GIDDENS, 1998, 161), segundo o próprio Durkheim, “muito longe destes dois termos [indivíduo e sociedade] se oporem e apenas se poderem desenvolver em sentido inverso um ao outro, eles têm implicações entre si” (DURKHEIM, 1952).

exitoso. Isso trará reflexos importantes sobre a conceituação e funcionalidade atribuída por Durkheim à educação. Outra crítica de Giddens diz respeito ao pouco aprofundamento realizado por Durkheim, posteriormente a *As Regras do Método Sociológico*, no que versa acerca da "coação moral [como] um caráter muito diferente das conseqüências 'factuais' das ações" (GIDDENS, 1998, 164).

De forma bastante clara e conhecida, Durkheim conceitua a educação a partir da seguinte sentença:

*A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente.*⁴² (DURKHEIM, 1952, 17)

Nesta conceituação estão presentes – mesmo que não de forma nominal ou explícita – a concepção de 'ser individual' submetido ao processo de socialização guiado pelas "gerações adultas". Que por sua vez objetivam o desenvolvimento dos atributos necessários para as relações em meio à solidariedade orgânica, tendo como intento o êxito da integração moral, que é contemplada no 'ser social'. O contrário disso acarreta na constituição de indivíduos, relações ou acontecimentos anômicos. Para Durkheim, portanto, deve-se⁴³ partir de um ideal, que se consistirá em uma base comum de entendimento sobre o mundo e sobre os homens. Tal ideal é que será compartilhado pela educação daquela sociedade⁴⁴.

Sendo assim, na intervenção socializadora que, neste caso, é a educação, deve-se estabelecer uma autoridade de tipo moral, que não se caracterizará pelo modo violento ou repressivo, mas sim por possuir uma vontade, ou por assim dizer, uma missão baseada em uma confiança (por aquele que se investe de autoridade) de tal forma firme, que possa ser sentida e legitimada por ele próprio. Tal autoridade é necessária para que se contenha, por parte da criança, sua personalidade primeira, ou melhor dizendo nas palavras do autor, seu 'ser individual'.

⁴² Ou ainda, com diferente intuito, o autor define: "a educação é, antes do mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência" (DURKHEIM, 1952, 69).

⁴³ Destaca-se aqui a inevitabilidade de utilizar-se termos como 'dever', 'necessitar', pois já na definição das funções da educação, Durkheim não consegue se afastar da prescrição.

⁴⁴ Sobre isso, o autor traz exemplos como a educação na Idade Média que possuía uma base comum de entendimento do mundo e dos homens, permitindo que todos os cidadãos (independentemente de suas posições sociais) pudessem receber uma educação cristã. (DURKHEIM, 1952).

Neste ponto, Durkheim chega a comparar a educação a uma sugestão hipnótica, em que se pressupõe uma passividade daquele a quem se aplica a intervenção, gerando pela própria sugestão um poder de ação particular. Aqui, pode-se retomar as diversas críticas feitas a ele sobre a intenção de eliminação de conflito. Pois, para Durkheim, caso haja qualquer tipo de discussão sobre as sugestões feitas no processo do ensino, ali se vê extinto o poder daquela autoridade. Portanto, o poder de autoridade está eminentemente ligado à obediência consensual. Sobre esta relação bastante conflituosa entre a obediência, tida por ele, e a liberdade conquistada pelo processo de socialização, Durkheim irá fazer a seguinte consideração:

A liberdade é filha da autoridade devidamente compreendida, já que ser livre não é fazer-se aquilo que se deseja: é ser-se senhor de si próprio, saber agir racionalmente e cumprir o seu dever. (DURKHEIM, 1952, p. 35)

Por fim pode-se observar que, apesar de em momento algum Durkheim (1952) explicitar ou limitar a educação ao ambiente da escola⁴⁵, sempre que o autor busca situar tal processo de socialização é a este ambiente a que ele se refere. Observa-se ainda que, tendo em vista a definição de educação relacionada à ação exercida por gerações adultas sobre as ainda não amadurecidas, Durkheim acaba por se referir constantemente ao sujeito da ação educacional como sendo a criança.

Em muito a sociologia de Durkheim contribuiu para a percepção dos indivíduos, contudo em muito também engessou os horizontes de alguns estudos posteriores em decorrência de alguns elementos provenientes dessa teoria funcionalista. Com bastante certeza, pode-se atribuir à teoria durkheimiana grande parte do rechaçamento das possibilidades de se estudar a realidade social a partir da criança pela sociologia em geral e nas demais diversas subáreas que esta disciplina possui. Porém, essa consequência torna-se mais evidente ainda quando circunscrita à sociologia da educação, pois este autor em muito se dedicou ao tema caro desta subárea da sociologia.

Posteriormente, o campo das ciências sociais trouxe mais uma forte contribuição à sociologia da educação em uma tentativa de reconstruir o pensamento a respeito de como o conceito de socialização permeia as instituições onde as crianças estão presentes. Para

⁴⁵ Na verdade ele chega a se estender sobre o tema, demonstrando que seu entendimento da educação supera os limites físicos da escola, pois ela se pauta em ação e, por isso mesmo, tem caráter permanente e constante no sujeito.

tanto, reestruturou-se a perspectiva eminentemente funcionalista, para a teoria estruturalista de Bourdieu.

Para entender, brevemente, de que maneira Bourdieu pôde influenciar o pensamento acadêmico, é importante entender seus conceitos a respeito das relações entre o processo de socialização e individuação, das relações de poder, e dos papéis e responsabilidades da educação.

Uns dos principais termos com que se deparam aqueles que pretendem conhecer as observações e análises deste autor são: o espaço social e, sua concretização, o *campo*. O primeiro é, na realidade, a grande estrutura na qual os diversos *campos* irão se definir e se diferenciar uns dos outros, é nele que se constitui a realidade do mundo social. É no espaço social que diferentes campos (como o político, o social, o econômico, o cultural, etc.) irão se delinear e se sobrepor às diversas relações de *força* em que os indivíduos irão se encontrar.

Partindo-se do pressuposto de que fala Bourdieu, no qual todos os indivíduos se encontram em uma permanente relação uns com os outros e com o espaço social em que estão inseridos, é necessário que se entenda que qualquer conceito que seja apresentado, neste espaço, só consegue estabelecer-se e fazer-se entender a partir desta condição relacional. Ou seja, o campo é um local onde a luta pela definição, legitimação e reconhecimento das diversas posições, que podem ser ocupadas por indivíduos ou grupos, é encontrada e perpetuada, sendo que, tais definições, legitimações e reconhecimentos só podem existir porque há diferenças entre os indivíduos ou grupos que se relacionam e assim podem definir que determinado comportamento ou aquisição é legítimo, fazendo com que outros indivíduos ou grupos possam adquirir reconhecimento dos demais para ocupar determinadas posições. Nesta constante luta pela definição e legitimação das posições – face objetiva do campo – e das disposições – face subjetiva do campo⁴⁶ – irão sempre persistir o conflito e a dupla existência de constrangimento e dominação, pois para que os indivíduos, grupos ou instituições, possam fazer parte de determinado campo, estes devem, sobretudo, conhecer e reconhecer as regras, apreendendo-as de forma a incorporá-las⁴⁷.

⁴⁶ Sobre as disposições dos indivíduos poderá ser melhor entendido adiante quando exposta a noção de *habitus* de que trata Bourdieu.

⁴⁷ Esta é uma noção muito importante em Bourdieu e traz um caráter literalmente figurativo, no sentido de sujeitar os indivíduos a marcas reais em seus corpos, em suas atitudes e seus comportamentos.

A posição que cada indivíduo ocupa no campo social se define a partir das distinções que este mesmo adquire nos diversos campos simbólicos. Este indivíduo ganha importância no momento em que ele se torna necessário a outros indivíduos quando os mesmos desejam verificar sua própria posição em relação a um determinado campo e se esta posição é ou não legitimamente reconhecida pelos demais. A legitimidade que é obtida por adquirir certos elementos significantes (e legítimos) dá ao indivíduo um determinado posicionamento em diversos campos. O próprio ato de reconhecimento de outrem dá ao indivíduo a razão de se posicionar de uma ou outra maneira num dado espaço.

O capital existe e age como capital simbólico (...) na relação com um habitus predisposto a percebê-lo como signo e como signo de importância, isto é, a conhecê-lo e a reconhecê-lo em função de estruturas cognitivas aptas e tendentes a lhe conceder o reconhecimento pelo fato de estarem em harmonia com o que ele é. (BOURDIEU, 2001, 296)

A noção de capital e da sua própria distribuição tem sentido bastante aproximado ao que se dá aos bens econômicos, qual seja de possuir determinado montante (material, no caso econômico) que poderá ser investido e acumulado ao longo da trajetória daqueles que o possuem. A diferença está em que, para Bourdieu, este capital é eminentemente simbólico e por isso pode adquirir diversas formas e valores de acordo com o campo em que é analisado. Ou seja, a partir de como as regras são estabelecidas em cada campo e de como dar-se-á a relação de forças entre os interesses postos em jogo, é que se dará a natureza do capital simbólico que virá a ser diferentemente distribuído entre as partes constituintes deste determinado campo.

Entretanto, de qualquer forma, entre os campos não existe, necessariamente, diferenciação hierárquica ou de dependência, mas sim uma diferenciação de valores e regras próprias e peculiares que permitem que cada um desses campos possa ser diferenciado perante os demais. A partir daí, pode se dar um processo de autonomização dos campos, isto é, ao passo que constituem mais e definidas regras, mais os limites do dado campo se fecham nele próprio e mais se tornam rígidos. A autonomia relativa de cada campo só se dá mediante a relação que este estabelece com os demais campos, dos quais não conseguirá em momento algum, mesmo mediante grande autonomia, deixar de ser influenciado ou de influenciar. Entretanto, quando constituído de grande especificidade, todas as intervenções sofridas podem ser interpretadas ou até mesmo incorporadas de forma a lhes dar uma nova identificação pertinente àquele determinado campo.

Para Bourdieu, as distribuições das posições são tomadas através das diferenciações e distribuições de capital simbólico no espaço social, este por sua vez pode ser pluralmente construído e representado, já que a realidade social é composta pelo fator da indeterminação. Esta indeterminação é a origem fundamental da ação e da luta no campo político, na verdade, a ação e a luta política só se tornam possíveis graças a este grau de incerteza que abre espaço para a já dita, pluralidade de construção e representação do mundo social, representações estas que dependem tanto do socialmente estruturado (dimensão objetiva) quanto do trabalho contínuo (dimensão de representação) dos sujeitos.

É por meio da luta política que se buscará dar sentido, cognição, aos elementos constitutivos do mundo social. Nesta luta é que se vê a relação de forças entre indivíduos, grupos ou classes pelo poder de legitimar a visão de mundo que prevalecerá no arbitrário dominante. Na luta política é que se dará o acúmulo de capital simbólico dos atores pelo reconhecimento, notoriedade e respeito de sua autoridade, e só por meio desta que lhe será dado instrumentos necessários para impor e perpetuar o conhecimento e a significação dos elementos legitimamente recortados. Entretanto, esta legitimidade e estas relações de força não são vistas, ou sequer percebidas, de maneira mecânica, objetiva ou de submissão, elas são dadas pela própria inculcação do *habitus*. (BOURDIEU, 2001)

Segundo Bourdieu, o campo político, por sua vez, pode ser analisado sob a ótica da lei da oferta e da procura, em que os cidadãos comuns – ou "agentes politicamente passivos" – podem ser vistos como consumidores e os "agentes politicamente ativos" como aqueles que detêm o "monopólio legítimo do dizer político"⁴⁸, já que "o mercado da política é, sem dúvida, um dos menos livres que existem" (BOURDIEU, 1989, 166).

Bourdieu sugere que, para entrar no campo político, há que se ter uma competência específica (como ele mesmo propõe: saberes teóricos, retóricos, dados econômicos, tradições históricas, etc.), o que significa que os agentes políticos sejam reconhecidamente "sérios, dignos de confiança, em suma, prontos a desempenhar com constância e sem surpresas nem traições o papel que lhes cabe na estrutura do espaço de jogo" (BOURDIEU, 1989, 172). No campo político não há estabilidade, pois nele encontra-se a luta constante pelo pertencimento daquele grupo que legitimará a representação de mundo social. Em razão de suas hierarquias, técnicas e regras de jogo, o campo político – assim como os

⁴⁸ Fazendo aqui uma alusão ao conceito de Max Weber, investido da teoria de Bourdieu que admite que "o monopólio da legitimidade cultural dominante é sempre o resultado do jogo de uma concorrência entre instâncias ou agentes" (BOURDIEU, 1975, 35).

demais, mas em especial este – busca se autonomizar e, cada vez mais, enrijece seus limites, sem com isso poder, em algum momento, tornar-se plenamente autônomo.

Porém, como apresentado nas três conceituações de política, mesmo conhecendo e expondo os elementos constitutivos da teoria de Bourdieu sobre a significação do campo político, adotar-se-á tais considerações de forma parcial. A noção de política trabalhada aqui não se restringirá à estruturação do campo político nas democracias representativas e nas circunstâncias históricas de que trata Bourdieu. Admitir neste trabalho que o conceito de política estabelece apenas relação com aqueles elementos que se encontram nas grandes tomadas de decisão, colocando-a de maneira distanciada de grande parte dos indivíduos, tanto física quanto simbolicamente, esvaziaria o sentido de se questionar de que maneira indivíduos, a princípio, tão distanciados destes processos, como as crianças, podem conceber o que é a política.

A visão de distanciamento da política das demais relações dos indivíduos dá base ao conceito de política (restrito à democracia contemporânea) em que a problemática quantitativa⁴⁹ engendra, necessariamente, em uma problemática qualitativa⁵⁰, sendo, portanto, inerente à representatividade política – representatividade esta em que a delegação é único modelo viável –, e que se justifica na assertiva de que, entre os "agentes politicamente [e legitimamente] ativos" e os "agentes politicamente [e naturalizadamente] passivos" existe uma assimetria informacional absoluta e de difícil superação.

Supõe-se desta concepção uma visão de competência política, admitida por Bourdieu, na qual poucos são os indivíduos legitimados a tomar decisões no campo político e, assim, constituem autoridade para trazer significação aos elementos indeterminados. Como descrito pelo autor, o habitus é dado aí de forma a ocultar a verdade objetiva, ou seja, por meio de uma naturalização coletiva, esta grande parcela de indivíduos não consegue perceber-se como passível de ação, pois eles mesmos se deslegitimam, eles denominam-se "incapacitados" ou "inabilitados" para tal. Isto é, na visão de Bourdieu, passam a não se reconhecer nas disposições do habitus e assim se enquadram como parte da esfera da ação política. Na forma em que são expostos pelo autor quando este define o "mercado" do campo político, estes elementos se apresentam intrínsecos a estas relações,

⁴⁹ Centralizada na questão do número de eleitores e número de votos.

⁵⁰ Isto é, na questão da própria legitimidade deste formato político de representação.

entretanto, o que se pretende questionar é a limitação de tais conclusões ao tempo e espaço que este autor se apresenta.

Para que se entenda as incorporações, citadas anteriormente, das quais farão parte as disposições de que os indivíduos terão para agir ou refletir e que estarão de acordo com as regras estipuladas pelos diversos campos em que estes se encontram, o esclarecimento da noção de *habitus* em Bourdieu poderá pormenorizar todos os elementos destes comportamentos dos indivíduos. A noção de *habitus* visa explicar como se dão as ações e relações dos indivíduos sem que se parta de pressupostos deterministas (sejam eles mecanicistas ou racionalistas).

O *habitus* pode ser resumidamente conceituado como o conjunto de "estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém, nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem" (BOURDIEU, 2001, 168). Tal estratégia, admitida por ele, nada tem a ver com o cálculo racional ou com a obediência submissa, mas é sim um conjunto de práticas naturalizadas e construídas com e pelo indivíduo em consonância com o espaço social de que está imerso. O *habitus* só se torna de fato *habitus* quando tais práticas engendradas por ele são naturalizadas a ponto de perpetuar-se sem necessidade de novas intervenções que o reafirmem. Ajustando-se de tal forma à ordem social em que o indivíduo está imerso que passa a justificar-se por si só, ou seja, passa a ser a maneira mais aceita e mais adequada de agir. O *habitus* passa a constituir-se como valores, gostos, necessidades e todos os demais mecanismos a que os indivíduos e a sociedade em que estão inseridos recorrem para justificar as *disposições* que estes têm para agir de tal ou qual maneira. As disposições do *habitus* são capacidades incorporadas, propensões estruturadas, habilidades formadas, que guiam as atitudes originais, os pensamentos criativos, os sentimentos exclusivos.

As disposições do *habitus* constituem potencialidades que irão auxiliar, alimentar, orientar e promover as relações entre os indivíduos, grupos ou classes, de maneira a perpetuar a ordem social. De qualquer maneira, o *habitus* não pode ser entendido como algo previamente determinado, aguardando para ser adotado e nem constituído de um caráter supra-individual que vise justificar a ordem existente, pois é primordial para sua existência uma construção conjunta entre os indivíduos (grupos ou classes) e o espaço social que estão inseridos.

Para que determinada disposição social se constitua em habitus é necessário que haja a permanência de constrangimentos, restrições e incitações que estão encadeadas às relações de poder, às formas de opressão e violência que elas engendram a fim de que sejam engendradas delimitações das possibilidades de ação dos indivíduos. Disso será composta a violência simbólica que não se estabelece em uma coerção determinada pelos dominantes a fim de adquirir, deliberadamente, uma obediência mecânica, racionalmente concebida ou de mera submissão, ao contrário, ela é aderida e legitimada de forma naturalizada e construída por todos os sujeitos (sujeitos estes que podem ser melhor entendidos nas obras de Bourdieu, como agentes).

Ela é uma relação de dominação vivenciada e incorporada por todos os indivíduos que se firmam em dado espaço social, engendrando e naturalizando certos papéis e hierarquias, e está de tal maneira instituída que "é inteiramente ilusório acreditar que a violência simbólica possa ser vencida apenas com as armas da consciência e da vontade" (BOURDIEU, 2001, 218). Mais adiante o autor acrescenta que nem mesmo pela educação, como tantos admitem, pode-se buscar libertar-se de tal violência, pois ela própria, a educação, consiste, intrinsecamente, em uma violência simbólica (mesmo quando investida do objetivo de perpetuação da libertação dos agentes).

Quando Bourdieu debruçou-se sobre a concepção do sistema de ensino, em sua obra intitulada *A Reprodução*, alguns elementos de sua teoria sociológica sobre educação foram apresentados de forma bastante encadeada e correlacionada com os demais conceitos sociológicos do autor apresentados até aqui. Esta obra tem como foco o rendimento e a inclusividade do sistema de ensino francês na década de 60. Com este estudo, pode-se entender a conclusão do autor sobre o papel da ação pedagógica nas relações de legitimação e naturalização (habitus) dos elementos significantes de uma dada sociedade.

A ação pedagógica em Bourdieu pode ser percebida "objetivamente [como] uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural" (BOURDIEU, 1975, 20). Este poder arbitrário, e o arbitrário cultural de que fala o autor, correspondem respectivamente ao poder de dar, ou não, significado e importância a uma porção determinada de elementos da realidade, sendo esta porção determinada de elementos, parte constitutiva do conjunto de valores daquela sociedade. Para a existência e constituição do poder arbitrário, e, por conseqüência, do arbitrário cultural, se faz

necessária a existência de relações de força entre os diversos grupos ou classes daquela sociedade, sendo tais relações, primordialmente, encadeadas a partir de uma relação de comunicação.

A ação pedagógica, portanto, identificada em várias instâncias, como a escolar e a familiar, é responsável pela "inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação)" (BOURDIEU, 1975, 21). Não se pode deixar de lado o fato de que a ação pedagógica possui todas as características levantadas anteriormente quando descritos os elementos constitutivos da violência simbólica, isto é, o discurso proferido pelas relações de comunicação pedagógica se mostra, essencialmente, não-arbitrário, pois a verdade objetiva sempre é ocultada em relações de violência simbólica.

É por isso que tudo aquilo que é transmitido pela ação pedagógica é legítimo e tudo aquilo que não é transmitido pela ação pedagógica é silenciado aos receptores, pois a eles dá-se a idéia de que toda a informação transmitida pré-existe à ação pedagógica, permitindo que o recorte estipulado pelo arbitrário cultural dominante seja visto como o universo real e total. Entretanto, não é objetivo do autor alimentar teorias que considerem estes indivíduos alienados ou coisa que o valha, pois a verdade objetiva não é nem mesmo transmitida aos, ou conhecida pelos, indivíduos que constituem a classe dominante. Este desconhecimento é parte integrante e necessária à legitimação do conjunto de significação resultante das relações de força. Os valores e regras constituídos no arbitrário dominante são identificados como universais mediante a naturalização e legitimação prévia (mesmo que não temporalmente) das estruturas e das relações de força instituídas e hierarquizadas.

Admitir que exista alienação por parte dos indivíduos traria consigo a concepção de que possa ou deva haver uma tomada de consciência por parte destes indivíduos, permitindo a eles um conhecimento da realidade, por completo, em que estavam imersos, sendo estes, portanto, capazes de discernir na realidade total o recorte estipulado pelo arbitrário dominante. Não é por menos que críticas à "filosofia da consciência"⁵¹ são constantemente feitas pelo autor em suas obras, pois esta concepção aluiria a teoria defendida e exposta pelo autor de que todos os indivíduos se encontram em constante relação com os demais e com a estrutura em que jogam e de que não existe nenhuma outra

⁵¹ Um dos constantes exemplos desta "filosofia da consciência" pode ser notado na concepção marxiana de revolução em que todos os indivíduos subjugados e dominados poderão passar por um processo de tomada de consciência que permitirá uma nova e objetiva visão da realidade em que estão inseridos.

maneira de conhecer e refletir sobre tudo o que compõe o mundo social sem que se admita que mesmo no ato reflexivo esta relação continua existindo.

É por isso que Bourdieu denomina de 'ideologias pedagógicas' toda proposição de educação que vise legitimá-la como não-arbitrária e libertadora (que é como o autor classifica os 'mitos socráticos', 'mitos rousseauianos', 'mitos pseudofreudianos', etc). Ele afirma que tais teorias existem para legitimar a ação pedagógica, e por conseqüência, a autoridade pedagógica, pois quando se pretende defender algum método mediante sua possibilidade de esclarecer e dar aos indivíduos uma consciência absoluta ou, pelo menos, a consciência suficientemente necessária para que se entenda o mundo, já é este um método que estipulará um arbitrário a ser inculcado. Além de que não existe nenhum método ou nenhum arbitrário que possa apresentar o mundo ao indivíduo sem que este interfira naquele e vice-versa, ou seja, sem que a face subjetiva interfira em suas interpretações.

Quando todas estas denominações são tomadas em um ambiente específico, o escolar, entram em cena algumas características importantes acerca da instituição do sistema de ensino. Em primeiro lugar, não se admite, nos escritos de Bourdieu, que se considere o sistema de ensino como um mero reflexo ou um mero mecanismo reprodutor do sistema social em que se está imerso. Esta é uma visão bastante reducionista que esvazia as especificidades deste sistema e dá a ele apenas a função de controle social⁵². Antes sim, pode-se considerar que o sistema de ensino, como qualquer outro sistema do espaço social, se relaciona diretamente com o sistema social e, portanto, admite todos os conflitos e disputas inerentes às inter-relações dos diversos sistemas do espaço social. Tal relação dá-se de maneira bastante importante e peculiar no sistema de ensino, pois sendo ele investido de autoridade pedagógica e sendo responsabilizado pelo trabalho pedagógico a ser exercido a um grande número de receptores, ele é ainda constitutivo e constituído de um momento histórico (delimitado temporal e espacialmente).

Nele também se constitui uma dupla responsabilidade que corresponde, diretamente, com a sua relação, e não mera reflexão, com o sistema social. Ou seja, assim como o sistema de ensino, por meio da ação pedagógica, é responsável por perpetuar o arbitrário cultural dominante a fim de instituir os vários habitus sociais, também é, a fins

⁵² Este termo é considerado pelo autor no sentido de ser o sistema de ensino um instrumento para controlar a ordem social.

de sobrevivência, responsável por sua auto-reprodução, pela criação de um habitus que justifique (a partir de seu capital simbólico) a necessidade dos indivíduos, grupos ou classes de serem inseridos nele.

É mediante esta necessidade de retro-alimentação do sistema de ensino, que Bourdieu irá se ater em boa parte da obra *A Reprodução*, a fim de investigar como as diferentes classes sociais conseguem justificar, ou não, esta necessidade de serem integradas ao sistema de ensino. Independente das críticas suscetíveis deste estudo⁵³ e da delimitação das conclusões a um sistema de ensino específico a que são sujeitadas estas análises de Bourdieu, a intenção desta breve exposição de conclusões que se segue é de demonstrar mais uma dimensão importante da institucionalização do ensino e seus possíveis reflexos no espaço social.

Assim como não existe oposição entre o indivíduo e a sociedade, não existe também a dissociação de ambos e, por isso, não se pode admitir que uma mesma educação dada a diferentes indivíduos só produza diferentes reflexos nestes indivíduos em razão de seus dons naturais ou de suas idiossincrasias. O receptor da ação pedagógica secundária (isto é, escolar) traz consigo uma bagagem, primordialmente familiar, constituída de um determinado capital simbólico e, primordialmente, cultural. É daí que se irá pressupor a conclusão de Bourdieu sobre a acentuação das desigualdades a partir de um sistema de ensino universalizante. Aqueles que já obtêm de sua ação pedagógica primária (isto é, familiar) uma inculcação do arbitrário cultural dominante – e, com isso, possuem conhecimentos e habitus prévios que o estimulam a justificar e perpetuar a importância tanto do ensino em si quanto dos demais elementos significantes daquela sociedade – possuem condições culturais, sociais e econômicas para prosseguir no sistema de ensino tradicional. Já os demais encontram barreiras de todas as dimensões ao longo da trajetória educacional a ponto de, em sua maioria, desistirem de prosseguir no sistema de ensino ou, no mínimo, não conseguirem extrair de tal ação pedagógica nenhuma relação com a fração dos campos em que se vêm posicionados.

⁵³ Como as divisões de classe que o autor estipula, ou da generalização da trajetória de determinados indivíduos de acordo com a classe que estes ocupam, sem levar em consideração diversas outras variáveis – como a trajetória ascendente ou descendente da família em que se encontra aquele indivíduo, o nível educacional das famílias, a diferenciação da infra-estrutura em uma mesma classe social, valores religiosos, dentre várias outras – que podem ser destacadas pelas especificidades que podem ser encontradas dentro de uma mesma família, por exemplo, que dirá na divisão entre duas classes sociais.

Com tudo isso, o que se pretende demonstrar aqui é que, de acordo com este estudo específico, Bourdieu pôde demonstrar que a reprodução das desigualdades sociais obteve grande espaço no sistema de ensino ao qual submeteu tal estudo. Entretanto, a perpetuação e a acentuação das desigualdades não são inerentes ao sistema de ensino, ou seja, o sistema de ensino se relaciona com os demais sistemas no espaço social e, daí, passa a adotar seus moldes e suas regras – que podem, ou não, se aproximar dos do sistema de ensino relatado pelo autor. Admitir que todo e qualquer sistema de ensino irá apenas reproduzir as desigualdades sociais é reduzir toda a teoria do autor e extinguir a capacidade geradora e relacional que cada sistema tem na determinada posição que ocupa no espaço social.

Bourdieu dá um considerável destaque para a inculcação do habitus por meio das ações pedagógicas realizadas pela família (ação pedagógica primária) e pelo sistema de ensino (ação pedagógica secundária). Talvez o elemento mais importante que falta a sua teoria, e que poderia trazer uma indagação sobre de que forma esta inculcação é, necessariamente, recepcionada e apreendida por completo, seria de como se dão as relações dos indivíduos com os seus pares no momento em que os mesmos estão inseridos nestas ações pedagógicas. Ou seja, como demonstrado por estudos recentes, "são os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância" que trouxeram conquistas importantes sobre o entendimento de que "a socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução." (MONTANDON, 2001, 44)

Outro ponto bastante importante para reflexão, e que extrapola a concepção de sistema de ensino de Bourdieu, mas se encontra justamente em sua concepção sociológica das estruturas, diz respeito às potencialidades de movimentação e/ou mudança social presentes no descompasso entre a "estrutura estruturante"⁵⁴ e o habitus construído. Tal desencaixe pode apresentar duas características distintas, a primeira consiste na não-adequação ou na não-existência de posições nos diversos campos para um ou mais indivíduos, grupos ou classes. E isto é bastante diferente da exclusão ou marginalização de determinados atores das propriedades simbólicas, pois a marginalização constitui-se no campo e faz parte do processo de legitimação e naturalização da diferenciação simbólica.

⁵⁴ O termo "estrutura estruturante" é constantemente utilizado por Pierre Bourdieu e se designa a partir da relação mútua de interferência constituída em todos elementos sociológicos do autor, ou seja, a estrutura é ela mesma fator influenciador e constituinte de sua estruturação.

O desencaixe de que se fala aqui é, portanto, uma falha do jogo, pois o indivíduo simplesmente não é jogador, simplesmente desconhece e não age conforme as regras, sendo este um potencial agente de modificação já que, em algum momento, quando estabelecer qualquer tipo de contato com o jogo ou seus jogadores, algum impacto de inadequação ele trará, e tal impacto terá, potencialmente, um caráter de reflexividade de algum ou alguns desses jogadores⁵⁵.

A segunda característica de desencaixe consiste na possível contradição entre o habitus construído e constituído nos e pelos indivíduos e a estrutura em que estão inseridos. Esta contradição, como afirma Bourdieu, pode ser encontrada em estruturas menos estáveis em que há modificação de costumes, valores, ou seja, de tudo aquilo que constitui o habitus, modificando-o, sem que com isso haja modificação na estrutura. Dada esta problemática, Bourdieu prossegue afirmando que, comumente, o desencaixe entre o habitus e a estrutura gera uma modificação na estrutura.

Ressalta-se que esses dois tipos de desencaixe, em geral, não se dão de maneira espacial ou temporalmente evidentes e delimitados, e nem podem ser pontualmente diagnosticados ou evidenciados, explicitamente, quais são os atores que não fazem parte do jogo, ou em que momento aquela estrutura não corresponde àquele determinado conjunto de estratégias constituintes do habitus, pois, na verdade, fazem parte de um processo, assim como todos os elementos constitutivos desta grande estrutura conceituada pelo autor.

Outra potencialidade de movimentação e/ou mudança social pode se dar na forma de reflexão do indivíduo na estrutura que se insere, buscando conhecer e entender esta estrutura em que está imerso (e que imerge nele). A partir de tal reconhecimento, este indivíduo poderá recriar seu habitus de forma a tentar superar os moldes que lhe estão colocados⁵⁶, mesmo sendo de grande dificuldade poder compreender o mundo social em que estão inseridos em virtude da ambivalência do que se reconhece como mundo social e do que se vive no mundo social.

Como se pode perceber, as três potencialidades de movimentação e/ou mudança social descritos acima, de alguma maneira, perpassam a noção de reflexão e compreensão da relação do indivíduo com o mundo. A contribuição e a aposta que se faz neste trabalho é

⁵⁵ Isso é trazido, pois a potencialidade de algumas crianças que não estão marginalizadas, mas sim estão no desencaixe do jogo estabelecido no campo político, pode existir.

⁵⁶ E é deste pressuposto que Bourdieu irá iniciar a “Meditação Pascaliana”, qual seja: “(...) pelo espaço, o universo me abarca e me engole como um ponto; pelo pensamento, eu o compreendo”. (citação à Pascal, extraída de BOURDIEU, 2001, 159).

que, em todos os casos (e nos demais que porventura possam ser pensados) em que exista este conhecimento – que inclusive permite assumir sua imersão naquilo que se busca compreender – podem surgir (não exclusivamente, mas de forma considerável) da ação advinda destes novos atores potencialidades de movimentação e mudança social. O que se pretende levantar aqui é a hipótese de que os indivíduos incorporam uma dúbia possibilidade de: ou reproduzir o arbitrário e o habitus em que estão inseridos ou, ao mesmo tempo, construir espaços de reflexividade, de crítica, estranhamento e até desnaturalização de determinados elementos deste arbitrário e deste habitus.

Construção da Concepção de Criança

Para poder compreender a dificuldade, em alcançar um referencial teórico pautado como ponto de partida o *olhar* e a *voz* das crianças, neste momento serão levantados como a história social da infância pôde e tem dado grandes contribuições para a construção da visibilidade deste ator social recém legitimado. Isto porque a preocupação acadêmica em entender a criança e, com isso, construir um conjunto teórico consoante só pôde alcançar espaço após uma gradual existência do entendimento da criança na própria realidade histórica e perceptível.

A partir, portanto, de uma iniciativa que propunha entender como este último entendimento (ou seja, o entendimento real da criança) surgiu em meio a nossa sociedade ocidental, um estudo constitui-se como de suma importância na literatura voltada para os entendimentos da infância, o trabalho de Phillippe Ariès intitulado originalmente como *L'Enfant et la vie famialliale sous l'Ancien Règime*. O estudo de Ariès (1986) que identificou como, ao longo da trajetória histórica, a importância e até mesmo a existência da criança fora fato gradualmente aceito, trouxe elucidacões importantes e constitui-se como marco para demais estudos que problematizam esta relação *com* e *entre* as crianças. Além disso, ele também contribui fortemente na construção de possíveis paralelos a serem feitos sobre a importância da infância e das crianças mediante outros espaços sociais.

O estudo de Ariès (1986) pôde ser resumido por ele próprio, em duas teses fundamentais: a primeira diz respeito ao pequeno período de vida a que se destinou identificar a criança como tal; a segunda se detém na modificação surgida no século XVII com o advento da escola.

Sobre a primeira tese é bastante relevante observar a consequência extraída da brevidade temporal atribuída à condição de ser criança na "nossa velha sociedade tradicional", na qual "mal [a criança] adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos." (ARIÈS, 1986, 10). A aprendizagem das crianças sobre as coisas acontecia enquanto elas as faziam, ou seja, a criança era rapidamente interposta com os adultos, não em decorrência de sua importância no meio familiar sob sua condição de criança, mas sim sob sua condição de não mais sê-lo⁵⁷. O contraponto que se pode fazer sobre tal tese de Ariès com os estudos feitos atualmente dá-se sob a "adultização" de algumas crianças conforme suas condições sócio-econômicas⁵⁸. O único sentimento resguardado àquelas crianças ainda pequenas em tal período histórico se resumia ao que fora chamado pelo autor de "paparicação" ⁵⁹.

Ariès (1986) traz um levantamento histórico bastante instigante que vai desde a forma com que as crianças eram designadas⁶⁰ até sua representação imagética em diversas fontes⁶¹, com isto, Ariès pôde concluir tanto algumas concepções pueris da criança pequena⁶² quanto distinções a respeito delas a partir de sua origem social.

Outro tema importante abordado pelo autor dá-se sobre o grande número de mortes de crianças, seja por infanticídio, seja por motivos outros, que era acompanhado por uma grande indiferença por parte dos adultos sobre a vivência da morte dessas crianças em "consequência direta e inevitável da demografia da época". Uma modificação disto deu-se, segundo Ariès, a partir da criação de práticas contraceptivas no século XVIII, que passou a retirar a criança de seu anonimato, passando a criar-se maior preocupação a um menor número de crianças.

⁵⁷ "No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas." (ARIÈS, 1986, 51). "A criança (...) não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida." (ARIÈS, 1986, 56)

⁵⁸ Alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos de modo a comprovar de que maneira o aspecto da violência, e a desigualdade sócio-econômica no país passam a ser importantes variáveis na aceleração do processo de amadurecimento das crianças. Pires (2007) pode ser apontado como um desses trabalhos que diferencia o protagonismo infantil e a adultização das crianças.

⁵⁹ "Era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha." (ARIÈS, 1986, 10)

⁶⁰ Ele retoma designações provenientes do latim, do francês, entre outros, que existiram sempre na tentativa de dar nomes e limitações para todas as fases possíveis da vida, como: *enfant*, *pueritia*, adolescência, juventude, senectude, velhice e *senies*.

⁶¹ Tais como em afrescos, inscrições em lápides, calendários, etc.

⁶² Tais como a representação de anjos e da alma dos mortos como se crianças.

Por fim, o advento da escola centraliza a segunda tese do autor, que compreende ser este um novo espaço de convívio das crianças que deu base para o surgimento do que conhecemos por educação, iniciando um “longo processo de enclausuramento das crianças” (ARIÈS, 1986, 11), ou que foi chamado pelo autor de “quarentena”. Esta modificação não só alterou as concepções e espaços da infância, mas alterou também algumas rupturas antes feitas entre o espaço privado e o espaço social, bem como as pertinências afetivas.

No prolongamento dos estudos sobre a infância, que tem como ponto de partida o estudo de Ariès e vem desde os tempos de hoje, pode-se perceber de que maneira o aprofundamento sobre esta questão traz contribuições em nada limitadas apenas a um recorte em específico. A temática da criança – seja ela tomada pela perspectiva histórica, sociológica, antropológica, política, psicológica, pedagógica ou qualquer que seja – pode trazer contribuições importantes para vários recortes que podem ser feitos, sejam eles de gênero, etnia, desenvolvimento regional, etc.

Um breve exemplo disso pôde ser trazido sobre a diferença das infâncias de acordo com seu posicionamento na esfera sócio-econômica. Madeira (2005), quando retoma os aspectos históricos da infância a partir do estudo de Ariès, aponta que:

Enquanto o primeiro grupo de crianças [pertencentes à burguesia] via reconhecidos e reforçados os atributos específicos pelos quais passavam a ser diferenciadas dos adultos, como a ida para a escola em regime de internato que as separava dos mundos de vida dos adultos, as segundas [provenientes de classes populares] eram mantidas como propriedade dos seus pais, tendo como alternativa possível a sua institucionalização, promovida como medida de 'recolha e proteção das crianças abandonadas e vagabundas'. (MADEIRA, 2005, 88)

Portanto, no caso específico deste trabalho, um estudo que entrecruza as crianças com a temática da política não trará contribuições circunscritas ao universo infantil, mas poderá apontar questões importantes de uma realidade mais ampla. Quando trabalhadas realidades distintas de crianças que se situam disformemente nos espaços muito bem recortados pelas distinções sócio-econômicas poder-se-á perceber certas transformações com relação a este diagnóstico, mesmo não se alcançando, de forma alguma, infâncias uniformes para essas crianças.

Finalizando as contribuições e algumas indagações possíveis advindas deste trabalho emblemático, traz-se o seguinte questionamento: até que ponto seria inteiramente exagerado querer comparar o grau de importância da criança até o século XIX no cotidiano (já que até então a infância era apenas “uma fase sem importância”) diagnosticado por

Ariès com a importância da criança para o entendimento e a investigação sociológica até a última década. Pois Áriès diz que neste tempo sobre a infância:

não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. (...) Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. (...) O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. (ARIÈS, 56-57, 1986)

E isto ainda se vê válido quando esta passagem é relida com o enfoque de as crianças serem ou não entendidas como cidadãs, portadoras de discernimento do mundo que as rodeia e em boa medida do mundo político. É neste contexto que surge a literatura recente da sociologia da infância. Em estudos concentrados em países de língua inglesa (MONTANDON, 2001), francesa (SIROTA, 2001) e portuguesa (SARMENTO, 2005; QUINTEIRO, 2003; DELGADO; MULLER, 2005a), este novo ramo da sociologia passa a vigor com determinada força. Todavia, no Brasil esta modificação de entendimento surgiu recentemente.

No Brasil, assim como em demais países considerados em desenvolvimento – principalmente quando em comparação com os demais países latino-americanos –, a preocupação com a infância deu-se primeiramente e colheu muito mais frutos sob a ótica do “menor”, que deu base para as posteriores análises em defesa dos direitos das crianças. (FREITAS, 1997; e RIZZINI, 1994). Isso se deve a uma justificada atração de nosso legado científico ao aspecto jurídico de nossas problemáticas. Tanto é que esta tendência se faz presente em duas importantes dimensões deste trabalho: as crianças e a cidadania.

Quando Freitas (1997) constrói um compêndio de artigos sobre a *História Social da Infância no Brasil* traz à discussão temas como: a assistência à infância pela tutela do Estado; histórias das políticas sociais e reprodutivas; normalidades e anormalidades; e práticas discursivas educacionais. E ainda destaca que:

Não é arriscado dizer que a história social da infância no Brasil é também a história da retirada gradual da questão social infantil (com seus corolários educacionais sanitaristas, etc.) do universo de abrangência das questões de Estado. (FREITAS, 1997, 11)

Mas de fato como se construiu o espaço e a existência da criança na realidade brasileira? Infelizmente, os levantamentos insistem em demonstrar que ela foi (e ainda é) circunscrita à sua marginalização social em decorrência de uma questão que as expurga: o desenvolvimento econômico. Pois se considera o desenvolvimento econômico “uma

política preventiva global contra o desamparo da infância” (FREITAS, 1997, 10), porém isso só se torna verossímil, mas não completamente explicativo, quando à infância só é atribuída a sua “menorização” (LONDOÑO, 1991; ADORNO, 1994).

Em sua análise sobre legislação e a cidadania das crianças no Brasil, Adorno (1994) aponta três importantes fases na legislação brasileira sobre a criança: a primeira (1927-1973) é caracterizada por leis e normas repressivas e discriminatórias; a segunda (1973-1989) passa a se preocupar com políticas assistencialistas e paternalistas; a última (que se dá a partir de 1990) é marcada pelo entendimento das crianças e adolescentes como cidadãos que necessitam de um amparo integral e que são detentoras de direitos.

Em decorrência dessas duas primeiras fases legais apontadas por Adorno (1994) é que Londoño (1991) poderá definir o conceito do “menor” – que passa a ser recorrente no vocabulário jurídico brasileiro e, posteriormente, também no científico e no leigo – desta maneira: “A partir de 1920, até hoje em dia, a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem.” (LONDOÑO, 1991, 129).

Não que antes a preocupação com essas crianças não existisse, caso contrário não ia ser visto no século XIX o surgimento das “colônias agrícolas e [das] escolas industriais onde eram colocadas as crianças para serem transformadas em cidadãos úteis à sociedade”⁶³ (LONDOÑO, 1991, 133). Porém fica claro que “o menor não era pois o filho 'de família' sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado e sim a criança ou o adolescente abandonado tanto material como moralmente” (LONDOÑO, 1991, 135).

Outro ponto importante na construção de um entendimento sobre a criança diz respeito ao próprio entendimento que as crianças fazem de si. Apesar do foco deste estudo não se pautar no desvendamento dos códigos culturais que circundam as crianças, sejam eles entendidos em uma construção autônoma, relacional ou regulada (BORBA, 2007), quando se pretende pesquisar as crianças em uma motivação pautada sobre a condição que a assim as configuram como atores sociais, uma questão importante acaba por surgir de maneira autônoma: a categorização e a percepção de determinados códigos que a

⁶³ Neste mesmo período houve uma modificação do pensamento sobre a criminalidade nas crianças. “Na nova formulação, as crianças não nasciam criminosas porém podiam ser afetadas por circunstâncias individuais ou sociais (degradação familiar, contato com o vício) que inclinariam ao crime, podendo ser corrigidas de diversas formas.” (LONDOÑO, 1991, 134)

identificam enquanto crianças. Quando, ainda por cima, se pretende colocar em debate um tema que pertence à esfera pública, esta cisão de dois mundos, o das crianças e o dos adultos, parece se tornar mais evidente.

Um discurso recorrentemente identificado na fala das crianças, encontrado nesta pesquisa, trouxe à tona alguns sinais distintos que diretamente se relacionavam com as esferas e possibilidades de ação dos sujeitos em sua condição de crianças ou adultos. Na fala trazida abaixo, a conversa estava sendo encaminhada para a questão das crianças se identificarem ou não com o tema trazido, a política. A percepção trazida era constantemente voltada para a cisão entre o tema e o mundo particular das crianças.

*PESQUISADORA – Sei, e você acha que os adultos se interessam por política?
AC - Olha... Até que eles têm vontade de voltar a ser criança, só que eles não conseguem. (...) Eles até conseguem assistir desenho... Mas a minha mãe... A minha mãe, o meu padrasto chama ela de criança, sabe por quê? Porque minha mãe brinca com a gente, minha mãe assiste desenho, minha mãe gosta de comer “recreio” [nome de biscoito], minha mãe gosta de tudo que criança gosta.*

Aquilo que porventura é caracterizado como pertencente ao mundo dos adultos, pode ser abandonado por um adulto quando este opta por compartilhar os códigos e elementos que pertencem ao mundo das crianças. Porém, mesmo quando este é compartilhado com os adultos, estes possuem uma barreira intrasponível: continuarão sendo adultos.

Com esta fala a criança consegue demonstrar o distanciamento entre os mundos das crianças e dos adultos e, com isto, demonstra que a política, pertencendo a este último, deve ser identificada e conhecida por estes atores adultos, contudo, estes podem compartilhar do primeiro mundo caso se identifiquem com a brincadeira, com o desenho ou, até mesmo, com um tipo de comida que pertencem a este outro mundo.

O que se quer trazer remotamente com a discussão muito mais apropriadamente debatida por Borba (2007), Delgado e Müller (2005b), e Javeau (2005) é que, abordando o tema política sob o ponto de vista das crianças, insistentemente a questão da distinção destes dois mundos e a possibilidade destes distintos sujeitos intercabiarem informações, responsabilidades e importância um no mundo do outro, a ponto de aproximar estes mundos, que na vida real acabam por não possuir tais fronteiras, acaba por surgir na fala das crianças.

Construção de uma Sociologia voltada para a Infância

A invisibilidade da criança em algumas esferas da sociedade não esteve presente apenas nas construções e nas relações estabelecidas na realidade histórica tal qual se discutiu até então. O estudo sobre a criança, ou mesmo sobre a infância, possui um legado teórico bastante significativo. Primeiramente pode-se apontar aquele originado da área da psicologia, que tentou entender o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos em geral e, com isso, estabelecer dimensões gerais de análise sobre a capacidade de captar e gerar conhecimento. Este legado, por sua vez, trouxe importantes contribuições para uma segunda área do conhecimento, a pedagogia, que por muito tempo construiu como objetivo a proposição de soluções práticas para problemas relacionados à instituição responsável pela potencialização de tal desenvolvimento cognitivo: a escola.

Com toda certeza, estas duas áreas de conhecimento se modificaram, bem como modificaram sua relação com os objetos e sujeitos estudados. Porém, suas preocupações continuaram, coerentemente, voltadas: para a criança enquanto indivíduo uno – no contexto da psicologia – e para a educação e a instituição escolar – no contexto da pedagogia.

Entretanto, para a sociologia – área de importância para este trabalho –, tanto no contexto global, quanto no brasileiro, a preocupação maior que se obteve até muito pouco tempo, foi a de estabelecer conexão com estas duas grandes áreas do conhecimento – principalmente no que diz respeito à pedagogia – que fez emergir uma área específica dentro da sociologia que se preocupa permanentemente com as relações existentes nas instituições escolares: a sociologia da educação.

Alguns outros apontamentos já haviam sido feitos anteriormente a respeito da importância dos estudos sobre a infância⁶⁴, indicando as contribuições mútuas que seriam

⁶⁴ Trent (1987 *apud* Montandon, 2001, 35) aponta que na década de 20, principalmente nos Estados Unidos, havia uma pequena, porém considerável, produção de trabalhos em torno da infância, mas que, segundo a autora, foram arrefecidos por algumas razões, umas de fundo prático, outras de fundo teórico. “Várias razões são apontadas por Trent para explicar esse declínio. Por um lado, razões de ordem social, isto é, os sociólogos, contrariamente aos psicólogos, não tinham componente clínico em suas atividades. Os psicólogos monopolizaram progressivamente os recursos financeiros disponíveis em detrimento da sociologia. Por outro lado, Trent enfatiza razões teóricas, como, por exemplo, a presença de obstáculos metodológicos ou ainda o declínio da Escola de Chicago, à qual estavam ligados os cinco sociólogos [William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young.], e o impulso das teorias parsonianas que, tratando mais da ação social do que dos atores sociais, estavam menos propícios ao desenvolvimento de uma sociologia da infância.”

trazidas entre estes e a sociologia em geral. Tal qual abordado por Mauss (1996 *apud* SIROTA, 2001, 08):

(...) vê-se como a sociologia da infância pode servir a todas as partes da sociologia e à própria sociologia geral. Por outro lado, (...) vemos como a sociologia, em geral, serve e deve servir à educação da infância.

No Brasil, outras áreas do conhecimento também abraçaram a preocupação com as crianças ou a infância, em razão do contexto destas em nossa sociedade. Isto é, em decorrência da precariedade das condições sociais e econômicas em que se encontram a maior parte das crianças brasileiras, viu-se tal qual fosse inevitável que estas caminhassem pelas análises e estudos realizados pelo direito e pelo serviço social.

Todo este aparente mero desinteresse pelo aprofundamento sociológico sobre a infância deve-se ao fato de que o reconhecimento da criança enquanto ator social é algo que só recentemente tem sido reforçado apesar de forte resistência, principalmente quando são tomadas as suas peculiaridades. Com isto, em um primeiro impulso em pesquisar este “novo” ator social, ele pôde ser:

freqüentemente qualificado pelos sociólogos como 'fantasma onipresente', 'terra incógnita', 'refugio', 'mudo', ou como 'quimera', na literatura de língua francesa; 'marginalizado', 'excluído', 'invisível', ou como 'categoria minoritária' na literatura de língua inglesa. (SIROTA, 2001, 08)

Vários e esparsos trabalhos foram importantes para que se passasse a construir uma “sociologia da infância”. Com toda certeza, o estudo já apresentado de Ariès (1986) tornou-se a primeira grande referência para os estudos sociológicos sobre a infância, pois nele inaugura-se o entendimento da infância enquanto construção social, que será vista, portanto, como insurreta das inter-relações entre aqueles que pertencem à infância e aqueles que assim acabam por denominá-la. Ao contrário da visão recorrente até então, de que só pertencia a estes últimos (ou seja, àqueles que acabam por denominá-la) a capacidade de significar a infância (e, portanto, tudo o mais que pertença ao mundo social).

Entretanto, foi apenas a partir da década de 80 que se pôde perceber uma movimentação maior entre diversos cientistas sociais a fim de que, pouco a pouco, fosse possível definir os marcos conceituais e metodológicos para se empreender estas novas pesquisas. Tais empreendimentos aconteceram paralelamente em várias partes do globo e, coincidentemente ou não, foram suscitando questões metodológicas e teóricas de similitudes consideráveis.

Sirota (2001) aponta como na França a importância da infância nos estudos sociais foi sendo inicialmente abraçada de maneira paralela e sem qualquer comunicação entre os estudos da sociologia da família, a sociologia da educação e também pela demografia. Após o conhecimento e comunicação recíprocos estabelecidos a partir da Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa e da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, o que se pôde perceber foi a preocupação em entender os modos de construção social da infância em diversos países, os quais a criança é vista como um ator ativo e interativo neste processo de construção.

Em contrapartida, em um levantamento realizado por Montandon (2001) sobre os estudos de língua inglesa⁶⁵, pôde ser percebido por Sirotta (2001) que nestes países o estudo construiu-se de maneira mais estruturada em meio a estudos empíricos que puderam ser divididos por Montandon (2001) em quatro categorias temáticas: “os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.” (MONTANDON, 2001, 36). E, ao contrário do que fora verificado nos países de língua francesa, os estudos em sociologia da infância ocorreram de maneira autônoma à sociologia da educação, inclusive com relação à origem dos pesquisadores.

Um ponto de referência importante para os estudos da infância em Portugal é o Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, que conforme apontado por Sarmiento (2005) vem acompanhando a empreitada realizada nestes outros países já citados, além de terem constituído uma parceria de trabalho e pesquisa com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) fortalecendo e alimentando a produção acadêmica nesta área ainda em crescimento e contribuindo para as trocas de conhecimento entre os lusófonos, a exemplo dos francófonos e dos anglófonos.

Quinteiro (2002; 2003) aponta que no Brasil a primeira preocupação com a infância, tendo em vista seus históricos problemas sociais, surge na década de 30 tendo como sujeito o 'menor' – “categoria classificatória da infância pobre” (QUINTEIRO, 2002, 149) – e passa a ser marcada por uma visão sociológica com o estudo de Florestan

⁶⁵ O que inclui não só os “países anglo-saxônicos e escandinavos, mas também contribuições provenientes de países e regiões como a Alemanha, África do Sul, Austrália, Europa do Leste e do Sul.” (MONTANDON, 2001, 33)

Fernandes⁶⁶ sobre o folclore infantil e, posteriormente, ganha maiores contribuições de José de Souza Martins que organizou uma série de textos e intitulou a obra de *O massacre dos inocentes*, elegendo “a criança como testemunha da história por reconhecer que são elas, nos dias atuais, os principais portadores da crítica social.” (QUINTEIRO, 2002, 152).

Ainda sobre o levantamento bibliográfico no Brasil, Delgado e Müller (2005b) apontam lacunas metodológicas⁶⁷ ainda existentes na produção brasileira, além de uma necessidade de esforçar-se para entender quais são as similitudes, discrepâncias e traços de pertencimento existentes ou não entre as crianças brasileiras. E por fim, acrescentam: “No Brasil temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre as crianças, suas experiências e culturas.” (DELGADO; MÜLLER, 2005b, 177).

Diante disto, pode-se perceber que a des/re-construção de conceitos sociológicos que tangenciam a questão das crianças foi e está sendo feita de maneira bastante diferente entre os diversos autores desta linha de pesquisa. O que pode ser apontado por um autor circunscrito à sociologia da infância como elemento teórico importantíssimo para determinado entendimento, pode ser explicitamente ignorado ou objetivamente redefinido por outros autores desta mesma linha de pesquisa. Assim, faz-se com que haja uma necessidade de se aliar esta nova área de estudos (tanto no que diz respeito à análise, à teoria, à metodologia e à epistemologia) àquilo que já vem sendo construído pelos teóricos clássicos das ciências sociais. Pois, conforme explicitado por Grigorowitschs (2008):

Ao propor novas nomenclaturas, a sociologia da infância enfrenta a difícil tarefa de, junto a elas, criar novos significados integrados em desenvolvimentos teóricos mais amplos – o que pode acarretar um empobrecimento no âmbito teórico (Montandon, 2001), exatamente por não reconhecer a relevância das teorias sociológicas clássicas na construção de novos campos de análise. (GRIGOROWITSCHS, 2008, 35)

O que é importante pontuar é que a sociologia da infância não possui a pretensão de se tornar uma corrente, uma linha teórica ou uma escola de referência. A sua própria trajetória de construção revela isso. O que há é um intuito de se construir novos pontos de

⁶⁶ “Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As “Trocinhas” do Bom Retiro.*” (QUINTEIRO, 2002, 150).

⁶⁷ Algumas destas lacunas estão presentes em questionamentos levantados pelas autoras: “*Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças?; Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento?; Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis?; Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos”/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises?*” (DELGADO; MÜLLER, 2005, 164).

referência para a sociologia e, para isso, reavaliar determinadas posições estabelecidas pelos investigadores sociais tomadas até então.

Inclusive o momento atual da sociologia da infância está sendo marcado pela reavaliação, por alguns autores, de seus posicionamentos mais radicais até aqui. Como se poderá ver na exposição das discussões teóricas suscitadas pelos estudos em torno e com as crianças, alguns autores pautaram suas pesquisas e conclusões teóricas em uma radicalização de dicotomias que se estabeleceram principalmente em torno do biológico *versus* social, e retiraram da infância qualquer aspecto que não fosse o social, levando, às vezes, a uma gana de reconstrução de conceitos que implicavam em um “ineditismo reprisado”. É no intuito de desenvolver uma auto-crítica necessária que Prout (2005 *apud* PIRES, 2004) aponta uma necessidade de revisão teórica por parte dele e de demais autores britânicos, como resultado de uma saturação da perspectiva até então adotada e uma aceitação dos avanços e contribuições provenientes dos estudos que ressaltam os aspectos biológicos da infância (PIRES, 2004). Com isso, Prout (2005, 144 *apud* PIRES, 2004, 584) aponta que:

“Childhood should be seen as [...] a multiplicity of ‘nature-cultures’, that is a variety of complex hybrids constituted from heterogeneous materials and emergent through time. It is cultural, biological, social, individual, historical, technological, spatial, material, discursive... and more. Childhood is not to see as a unitary phenomenon but a multiple set of constructions emergent from the connection and disconnection, fusion and separation of these heterogeneous materials”.

Por fim, deve-se saber que este movimento em torno e na perspectiva da criança como um novo empreendimento não tem existido solitariamente na sociologia, mas também vem sendo observado em trabalhos realizados na antropologia (PEREIRA, 1997 *apud* QUINTEIRO, 2002) – concentrados no que se chama antropologia da criança – e na história (WARDE, 2007) – que vem sendo chamada de história da infância.

Sociologia da Infância e outras Construções Teóricas

Alguns conceitos, portanto, serão discutidos e necessitarão de elucidações para que adiante estejam esclarecidos os pontos de partida conceituais a que se referenciará esta análise. Não se pode acrescentar pacificamente todos os conceitos já então construídos sociologicamente sem ao menos questioná-los mediante a inclusão de um ator social que tem como uma de suas peculiaridades a característica da re-significação. Por isso, alguns pontos primordiais são interpostos para um estudo mediante os preceitos da sociologia da

infância, entre eles pode-se listar: a crítica ao entendimento funcionalista do processo de socialização; a desinstitucionalização⁶⁸ dos conceitos; a leitura da criança como sujeito em constante interação e relação com os demais (principalmente com relação aos pesquisadores); a predominância da experiência empírica; a reconstrução do aspecto geracional; e diversos outros aspectos que trarão mudanças substanciais ao estudo, partindo da metodologia até suas possíveis conclusões.

Na realidade, pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a 'fala' apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios 'referenciais de análise'. (QUINTEIRO, 2003, 04)

Cabe ressaltar que a justificativa na escolha do foco em torno das crianças, e não da infância, se deve à característica deste último, isto é, não se pode resumir o estudo aqui empreendido como um levantamento de constatações que só ocorrem em um período como consequência de um processo demarcado na literatura de maneira biológica ou temporal e que em nenhum momento visa construir uma identificação de sujeitos. É nisso o que consiste a idéia de “conceitos humanizados” que serão tomados aqui, ou seja, para que se proponha uma análise sobre sujeitos, sobre seus espaços de ação e sobre suas identidades, é essencialmente necessário que se possa definir e caracterizar estes sujeitos pela forma como estes se apresentam. A infância é uma condição temporária das crianças, sendo que estas últimas se constituem da mesma humanidade e, portanto, da mesma *vida activa* (ARENDDT, 2003) independente das modificações temporais desta condição. Ou ainda, segundo Javeau (2005):

A infância designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campos. Se esse conceito é reduzido ao termo “criança”, entra-se no campo psicológico; ao termo “infância”, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de “crianças”, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico. (JAVEAU, 2005, 379)

A desinstitucionalização dos conceitos tem como principal finalidade reconstruir o foco que até então se pôde dar à escola, à família, ao Estado, ou a quaisquer outras instituições que sempre se colocaram à frente dos sujeitos quando analisadas as relações com e entre crianças. Não se pretende ignorar a presença e a influência destas instituições no processo de formação de valores e na construção de significados estabelecidos pelas

⁶⁸ Que para fins deste trabalho se entende como a “humanização” dos conceitos.

crianças, mas sim buscar-se-á analisar sob a perspectiva destas crianças o que significam tais agências da esfera social.

O deslocamento proposto pela desinstitucionalização dos conceitos já pôde ser alcançado em outras esferas de análise. Isto é, tem sido árduo, porém frutífero o esforço que algumas áreas da sociologia têm empreendido para que a ênfase institucional não sobressaia em todas as explicações possíveis para os fenômenos sociais, tais como as questões políticas, de gênero, étnico-raciais e até mesmo a econômica⁶⁹.

Isto se consubstancia na crítica enfática de Hannah Arendt (2003) quanto à sobreposição do comportamento sob a ação na sociedade moderna e a relação deste fenômeno com a busca incessante dos investigadores sociais em encontrarem um espaço na ciência:

(...) foi finalmente seguida pela pretensão global das ciências sociais que, como 'ciência do comportamento', visam reduzir o homem como um todo, em todas as suas atividades, ao nível de um animal que se comporta de maneira condicionada. (ARENDR, 2003, 55)

Uma aposta que se faz sobre esta dificuldade – a de tornar conceitos o mais próximo possível da realidade do fenômeno social encontrado nas relações estabelecidas com e entre as crianças – se relaciona com um dos maiores desafios encontrados em uma sociologia que se diz da infância. Pois este pode ser o único ramo das ciências sociais em que o esforço se concentra em descobrir um elemento, mas sempre, e propositadamente, de modo incompleto. Os saberes das crianças talvez só possam ser assim entendidos e assim existentes, se sempre deixarmos que suas lógicas e re-significações nos surpreendam, caso contrário este universo que se coloca em conjunto com o mundo dos adultos deixaria de ser peculiar e instigante.

Os passos construídos com esta finalidade de humanizar os conceitos e, conseqüentemente, suas análises, costumam passar por um caminho inicialmente um tanto extremado tendo em vista a necessidade de auto-afirmação. Até mesmo em decorrência das recorrentes desumanizações que os estudos institucionalistas acabam por incorrer. Entretanto, tendo em vista os possíveis amadurecimentos advindos destas questões amplamente discutidas nestas últimas duas décadas pela sociologia da infância, hoje se pode caminhar pela humanização dos conceitos sem ignorar a importância e a influência destas instituições na construção e análise dos sujeitos.

⁶⁹ Esta última com as novas análises empreendidas pela economia solidária.

Quando analisadas as crianças como atores centrais sobre a perspectiva de construção de valores, deve-se ter em mente que as crianças representam, tanto no imaginário quanto nas análises sociológicas, um papel importante sobre a formação e perpetuação de valores sociais (BOURDIEU, 1975). Porém, ao mesmo tempo, tal representação tem sido percebida na sua condição de apreensão mais do que de inovação em si, isto é, tem se dado maior importância para o êxito na inculcação de tais valores para a formação de determinado sujeito, do que ao aspecto relacional e construtivo que tal processo implica. Diante deste panorama vivido, nada inusitado é o fato de se perceber as atitudes advindas das crianças de maneira complacente, ao mesmo tempo em que se ressaltam condições de tolhimento para tal ação, tendo em vista o descrédito conferido às possibilidades de deslocamento advindas daí.

Disto decorre uma questão problemática que se tem encontrado na literatura: quando no intuito de entender o papel das crianças, os estudos diagnosticam a maneira com que as crianças são subjugadas e, a partir disto, justificam e entendem estas enquanto sujeitos injustiçados e necessitados de tutela. Ou seja, admite-se o problema da desumanização (ARENDDT, 2003) das crianças, mas o que se teme é que a partir do modo de ação de tutoria se produza efeitos de reprodução de determinadas práticas e a conseqüente perpetuação de valores de não participação no que diz respeito à atuação destas no âmbito político, além do social. Ressaltando o caráter de “vitimados” comumente atribuído, em maior ou menor grau, às crianças.

Andrade (1998) aponta tal processo de “infantilização” das crianças como um produto datado na trajetória histórica, causado pelo “interesse acentuado pela educação das crianças, desenvolvido pelo Estado, com objetivos de assegurar uma população adulta saudável, adaptada e produtiva” (ANDRADE, 1998, 165). Entretanto, isto não descaracteriza a importância do interesse do Estado sobre a educação das crianças, não a fins de alcançar índices de produtividade, por exemplo, mas sim a fins de obter potencialidades importantes perante o espaço de ação e de formação dos indivíduos como um todo. Ou seja, esta importância se dá a partir de um entendimento das crianças diverso àquele histórico apontado por Andrade (1998).

Grande parte deste equívoco decorre da questão acerca da (in)capacidade cognitiva das crianças para desenvolverem autonomamente ou relacionalmente seus entendimentos sobre tais valores. Diante desta discussão, vê-se a necessidade de trazer à tona o legado

construído pela psicologia, pois, mesmo não sendo o intuito desta pesquisa avaliar comportamentos, este pode auxiliar na compreensão sobre a realidade social em que se encontram as crianças.

O teórico que maior contribuição poderia trazer sobre o entendimento psicológico da criança, dando relevância aos aspectos sociais, é Lev Vigotsky, em especial sua obra *A Formação Social da Mente*. Nela, Vigotsky tentará explicar as funções psicológicas superiores⁷⁰ de maneira menos unitária, menos auto-geracional e menos fragmentada em fases⁷¹.

Os principais estudos sobre as funções psicológicas nas crianças têm como um ponto de partida importante a definição temporal do surgimento do desenvolvimento e da aprendizagem. Sobre isto, Vigotsky enumera a existência de três posições teóricas básicas sobre o assunto.

A primeira posição teórica afirma que o desenvolvimento precede e é independente do aprendizado, isto é, tal qual como em Piaget, as etapas ou fases do desenvolvimento cognitivo independem dos processos de aprendizado em que se situa a criança, por isso, é grande a preocupação por parte desses teóricos de que não se possa envolver a criança em um aprendizado que não condiga com a etapa de desenvolvimento em que ela se encontra. Nas palavras de Vigotsky: "o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado." (VIGOTSKY, 2008, 89). Para os defensores dessa posição teórica a discussão que ora se faz sobre as concepções de política advindas de crianças de oito a dez anos de idade se pode conceber, no mínimo, impertinente quando baseada na fase de desenvolvimento em que se encontram. Diante disto, o entendimento de outras teorias se faz necessário para que se entenda a possibilidade ou não das crianças interagirem e se relacionarem com tal tema.

A segunda posição teórica apresentada por Vigotsky afirma que o aprendizado é em si desenvolvimento, isto é, o primeiro dá-se pela formação de hábitos, enquanto o segundo pode ser entendido como o domínio dos reflexos condicionados, sendo assim, "o processo

⁷⁰ São as funções tidas como tipicamente humanas, tais como: a memória voluntária, a imaginação, o comportamento voluntário, o pensamento abstrato e a atenção voluntária.

⁷¹ Isso quer dizer que Vigotsky irá abertamente criticar aqueles que: entendem apenas a criança de forma isolada a fim de entender seus processos psicológicos de maneira distante dos outros elementos em que ela se relaciona; ou vêem as funções intelectuais como um resultado de maturação psicológica; ou admitem "que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual", ou seja, "eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir." (VIGOTSKY, 2008, 10).

de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento " (VIGOTSKY, 2008, 89). Vê-se a partir desta perspectiva uma possibilidade de se iniciar uma discussão de política em meio a crianças, porém a completude deste entendimento passa a ser feito de acordo com os pontos apresentados por Vigotsky.

Em sua perspectiva, que é exposta como uma terceira posição teórica, Vigotsky tentará abarcar as duas posições anteriores, mesmo que essas tenham se apresentado de maneira tão dissonante, por meio da definição de dois processos, que apesar de diferentes, se influenciam: a maturação – enquanto desenvolvimento do sistema nervoso – e o aprendizado – sendo este em si um processo de desenvolvimento. Este ponto vista contempla, portanto, a perspectiva buscada por Prout (2005 *apud* PIRES, 2004) na revisão empreendida sobre os aspectos biológicos e sociais presentes nas relações que envolvem as crianças. As peculiaridades desta perspectiva encontram-se sob o entendimento articulado entre aprendizado e desenvolvimento, pois considera que o desencadeamento de um engendra no outro. E por meio deste entendimento ele irá designar um conceito entendido por *zona de desenvolvimento próximo*, que poderá ser entendido a seguir.

Para estabelecerem relação entre si e o mundo, os indivíduos utilizam mediações culturalmente desenvolvidas, que são as “atividades mediadas”, que vão ser analisadas na teoria de Vigotsky por meio de instrumentos e signos. Os instrumentos correspondem a mecanismos concretos produzidos e utilizados como facilitadores no controle e na intervenção das coisas do mundo, ou seja, se materializam em objetos e são orientados externamente. Já os signos na verdade atuam como fatores internos de mediação, pois se constituem em representações não concretas – por isso, são mentais e orientados internamente naqueles mesmos objetos e, portanto, não conseguem implicar em modificação dos mesmos. Sendo assim, o real passa a ser construído por intermédio de signos e instrumentos, fazendo com que se torne claro de que forma o real nada mais é do que a construção empreendida pelos indivíduos em decorrência da utilização destes instrumentos e signos, bem como de que as funções psicológicas superiores dão-se sob a combinação existente entre ambos.

Em Vigotsky, contudo, apesar do rechaçamento de possíveis etapas de maturação biológica, não está extinta a preocupação e a definição do que vem a ser o desenvolvimento. O alcance das funções psicológicas superiores é dado pela passagem de

um ponto inicial – que se configura na não utilização de qualquer instrumento auxiliar – para o progressivo uso desses instrumentos até um ponto que, aparentemente, pode demonstrar ser um retorno a origem. A partir daí revela-se a não utilização desses instrumentos mais uma vez, porém a grande diferença é dada sobre a causa dessa não utilização: este indivíduo já terá internalizado as funções e representações deste fator externo.

O desenvolvimento, neste caso, como freqüentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (VIGOTSKY, 2008, 56)

Para entendermos, portanto, o conceito de zona de desenvolvimento próximo, deve-se levar em consideração que esta pode ser 'calculada' a partir da diferença interposta entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo – "caracterizado por aquilo que o sujeito já consegue realizar sozinho, sem o auxílio de alguém" (FITTIPALDI, 2006, 51) – com relação ao nível de desenvolvimento próximo – "caracterizado por aquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho, mas é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente" (FITTIPALDI, 2006, 51).

Mediante o processo de internalização⁷² os indivíduos vão transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, encurtando, por assim dizer, o nível de desenvolvimento próximo. E é sobre este aspecto que Vigotsky pauta a questão ambivalente da formação dos processos psicológicos superiores, pois estes têm origem tanto na construção social quanto na reconstrução individual. Sendo assim pode-se reafirmar a necessidade de se entender a socialização política nas e com as crianças, tomando este processo como um processo psicológico superior.

Isto relembra o aspecto de arbitrário dominante interposto por Bourdieu⁷³ sobre a nomeação e significação das coisas do mundo, que para o autor, ressaltam os constantes conflitos e lutas políticas existentes dentro dos campos, mas não sem haver conexão direta com as inter-relações existentes entre jogadores e jogo.

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. (VIGOTSKY, 2008, 41, grifo do autor)

⁷² "Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa." (VIGOTSKY, 2008, 56)

⁷³ Sem a carga determinística usualmente a ele atribuída.

Em Vigotsky, a linguagem será um dos sistemas simbólicos, ou seja, conjunto de signos utilizados como forma de mediar as atividades humanas. Para entender a linguagem, Vigostky irá definir algumas distinções sobre a utilização desse sistema de signos de acordo com o desenvolvimento da criança. Ou seja, há uma distinção percebida por ele de que em princípio a fala da criança pequena (de quatro e cinco anos) e a ação desta não conseguem ser dissociadas, pois a ela ainda está ocorrendo o processo de internalização da fala social. A esta fala expressa pela criança, Vigotsky dá o nome de fala egocêntrica⁷⁴. Posteriormente, no ciclo espiralado do desenvolvimento, será evidenciada a fala interior, na qual só é dito aquilo que se configura como essencial, "a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu *uso interpessoal*" (VIGOTSKY, 2008, 15, grifo do autor).

Sobre a relação existente entre a ação e fala nas crianças é que se pode interpor um diálogo com Hannah Arendt, pois tal relação é apresentada por Vigotsky sobre o prisma da antecipação da fala à ação, ou seja, quando a criança passa a possuir uma "*função planejadora* da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior." (VIGOTSKY, 2008, 17). E para dirimir possíveis dúvidas sobre a potencialidade de interpretar tais ações e falas no âmbito político, Vigotsky mais a frente acrescenta: "como resultado [dessa função planejadora da fala], a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal." (VIGOTSKY, 2008, 17).

A fim de concluir estas elucidações sobre os aspectos psicológicos da criança, fazem-se mais duas observações sobre os conceitos de Vigotsky e as implicações ao estudo ora apresentado. A primeira se aplica à interlocução possível entre os diversos autores tratados a partir da seguinte reflexão: "o significado é parte integrante da palavra, pertencendo ao domínio da linguagem e ao domínio do pensamento, pois uma palavra sem significado é um som vazio" (EBERT, sd, 05). E de onde surge, portanto, este significado? Tendo em vista que esta indagação se constitui mais num ponto de partida para uma discussão do que uma temática em si, deve-se fazer presente um esforço por interligá-la às teorias já apresentadas e às que ainda vão ser expostas. Deste modo, entende-se que a questão da aquisição da linguagem como instrumento internalizado – utilizando os

⁷⁴ Esta mesma terminologia pode ser encontrada com atribuição de sentidos um tanto diferentes também em outros autores, tal como Piaget.

conceitos de Vigotsky – é possível pela atribuição de sentidos e significado dado às coisas do mundo mediante uma luta travada no campo político – tal qual em Bourdieu –, que por uma tradição histórica e teórica é realizada apenas por um número restrito de indivíduos que dominam as atividades da ação e do discurso – tomando os termos de Hannah Arendt.

Um segundo ponto importante e proveniente do anterior, diz respeito à conceituação de relações abstratas, tal qual a política. Esta atividade é considerada por Vigotsky uma função psicológica superior, fazendo com que o nível de desenvolvimento possível às crianças que contribuíram com o trabalho seja entendido de forma variável, tendo em vista as relações reais estabelecidas entre elas e os demais que a circundam. A dificuldade ou não de se encontrar num grupo de crianças (seja ele específico ou aleatório) um entendimento ou uma construção de conceito sob o termo política não necessita, para o entendimento traçado neste trabalho, de uma justificativa classificada sob a faixa etária dessas crianças. Deste modo, entende-se que aquilo que for ou não trazido pelas crianças sobre o tema trará muito mais do que uma conceituação em si, pois demonstrará que alguma espécie de contato tem se estabelecido entre as crianças e os elementos provenientes deste elemento social: a política.

Deste modo, pode-se entender os aspectos de compartilhamento de símbolos e de valores entre as crianças e o mundo adulto de forma a não recorrer à ótica sociológica predominante a qual, comumente, identifica as crianças como atores essencialmente passivos no processo de socialização. É sobre este conceito que se encontrarão as principais críticas formuladas por diversos autores da sociologia da infância. Sobre isto, afirma Sarmiento (2005):

a desconstrução do conceito de ‘socialização’ é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos (SARMENTO, 2005, 374).

Com toda certeza, a herança deixada por Durkheim sobre a idéia passiva de apreensão e amadurecimento da vida social motiva resistências e até mesmo comportamentos de sedição de alguns autores, principalmente quando se está em um primeiro momento de afirmação e em construção de pilares teóricos que demarquem uma sociologia da infância em distinção às outras sociologias. Porém, como recentemente apontado por Prout (2005 *apud* PIRES, 2004), “na correria da fuga do determinismo biológico” deixou-se para trás alguns conhecimentos substancialmente importantes, além

de que, como afirma Grigorowitschs (2008), ignoraram-se avanços já alcançados por terceiros.

O modo de analisar e interpretar os processos de socialização precisou ser mudado, em essência, porque a transformação da sociedade e da própria sociologia fizeram com que os aspectos particulares e peculiares de cada contexto passassem a possuir maior relevância. Sendo assim, autores como Dubet e Matucelli (1997) e Thin (2006) passam a entender a socialização como algo diferente do

único produto da ação das instituições construídas ao longo da história, para concebê-la como um processo contínuo, nos dois planos da biografia individual e da produção das relações sociais, e que não se reduz, portanto, à ação de uma instância particular (THIN, 2006, 213).

Neste novo contexto, portanto, instituições tradicionais como a família e a escola passam a dividir com a mídia o papel pedagógico da socialização (SETTON, 2002), porém em um contexto relacional em que aos indivíduos não é dado apenas o papel mecanicista de adaptação e reprodução (THIN, 2006).

[O processo de socialização] pode ser considerado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado. (SETTON, 2002, 109).

A contribuição de Bourdieu (1989) sobre o entendimento do capital cultural em muito esclarece as questões que influenciam as diversas formas de socialização dos indivíduos e a maneira com que os diversos valores sociais serão ou não incorporados por eles⁷⁵. Porém, em decorrência do caráter fortemente funcionalista das conclusões bourdieunianas, ficam difusas as relações concretas entre estes indivíduos, o que vêm se chamando ao longo deste trabalho de conceituação humanizada destas relações. Refletindo acerca deste problema na teoria de Bourdieu, Thin (2006) aponta que:

[O conceito de capital cultural] deixa de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares, apesar das correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar, correlações que são a

⁷⁵ “Considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.” (SETTON, 2002, 112)

manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola. (THIN, 2006, 212)

Diante disso deve-se entender que as principais agências socializadoras fazem parte e não impõem o processo de socialização. Por isso, a família pode passar a ser analisada tanto pelo aspecto psicológico da formação da identidade⁷⁶ quanto pelo aspecto social da formação de identidade, pois ela possui fundamental importância no processo de compartilhamento do habitus tendo em vista sua preponderância sobre a construção do capital social e do cultural (BOURDIEU, 1989).

A escola, atualmente, passa por problemas sérios quanto ao seu papel no processo de socialização, pois a família passa a atribuir-lhe o caráter predominante na socialização de valores e, ao mesmo tempo, ela “não consegue [mais] conciliar as suas antigas funções de educar (transmitir valores), selecionar (qualificando distintamente o público) e socializar (adaptá-los a uma realidade social)” (SETTON, 2002, 112), em decorrência de todas as diversas transformações que passaram a reconfigurar as relações de socialização e, porque não, em decorrência da presença de um terceiro agente socializador importante no cotidiano dos indivíduos: a comunicação de massa⁷⁷.

Fenômeno recente, a cultura de massa é responsável pela circularidade de uma gama variada de imagens, códigos e conteúdos que se organizam coerentemente na forma de um sistema integrado de símbolos interdependentes aos valores escolar e familiar. (MORIN, 1983 apud SETTON, 2002, 113)

Setton (2002) propõe uma análise cuidadosa sobre o peso das relações destas agências socializadoras mediante as diversas configurações que elas se encontram de acordo com a peculiaridade de cada cenário e de cada situação. Por isso, só se pode dar maior ou menor relevância a uma dessas instituições socializadoras caso se exponha as limitações e localizações destes fenômenos. Isto quer dizer que, a importância ou, até mesmo, a predominância da família sobre a escola ou da mídia perante as demais instituições só pode ser concluída após uma análise do caso pesquisado, pois qualquer uma delas pode tomar um formato ou outro de acordo com as configurações relacionais estabelecidas em todo o processo de socialização.

⁷⁶ “Inicialmente tomados como absolutos, os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização.” (SETTON, 2002, 111). Tal qual a socialização primária em Berger (????).

⁷⁷ Que traz consigo a chamada “cultura de massas”: “Por cultura de massa entendo o processo mundializado de produção e difusão de mercadorias de caráter simbólico.” (SETTON, 2005, 336)

No campo da sociologia da infância, um trabalho significativo acerca desse debate fora desenvolvido por Corsaro (sd) que, na tentativa de desvencilhar-se dos vícios que o termo pode trazer, utiliza-se da idéia de “reprodução interpretativa”⁷⁸.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, sd, 01)

Porém, como lembra Grigorowitschs o contexto de originalidade deste ponto de vista está bastante limitado quando são analisadas as construções teóricas de Simmel (1983) sobre este fenômeno, “para quem qualquer forma de interação entre seres humanos deve ser considerada uma forma de socialização.” (GRIGOROWITSCHS, 2008, 36).

O maior problema de entender os estudos sobre a criança como um estudo atribuído apenas a um período da vivência humana, isto é, entender a infância enquanto um período meramente biológico o qual poderá ser superado, ou ao menos, tornar-se passado, é de que se recaia ao que existira conforme apontado por Ariès (1986) quando analisava a repetição de certas figuras e imagens presentes nos calendários do século XIV ao início do XIX:

A repetição dessas imagens (...) alimentava a idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, e a modas no vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade. (ARIÈS, 1986, 40)

Diante desta grande polêmica gerada internamente nas discussões originadas pelos sociólogos da infância, o que se vê como mais substancial é a concordância estabelecida sobre a necessidade de reavaliar a interpermeabilidade das relações existentes no processo de socialização – independentemente da nomenclatura dada ao fenômeno –, considerando todos os aspectos por elas gerados a fim de que não seja concebido nenhum vetor

⁷⁸ “O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.” (CORSARO, sd, 01)

unidimensional, em que num extremo se encontre passividade e em outro a atuação. Tudo isto passa a ser lentamente levantado, até mesmo pelo que é apontado por Sirota (2001):

Ora, com exceção da obra de Prost, A criança e a família numa sociedade em mutação, dispomos de bem pouca informação empírica sobre os modos de socialização contemporâneos e sobre o respectivo peso das diferentes instâncias de socialização, sendo o peso do grupo de pares e dos meios de comunicação surpreendentemente negligenciado. (SIROTA, 2001, 18)

Esta questão toma significativa importância para o presente estudo, já que este objetiva mais especificamente compreender de que forma as crianças concebem o termo política, e em decorrência desta concepção tem-se a identificação ou não das crianças nos espaços políticos. No inter cruzamento destas duas questões está a recorrência, tanto em estudos quanto no imaginário como um todo, de que dado o possível “insucesso” de seu processo de socialização, seu papel político e sua cidadania estarão restritos, no máximo, ao “sujeito-eleitor”. E contrariamente, porém com a possibilidade complementar, a tal entendimento tem-se a do processo de socialização em conjunto aos planos possíveis de ação política, ampliando, portanto a cidadania ao “sujeito-ação”. Deste modo, quando alterado o ponto de vista sobre a possibilidade de ação política do indivíduo e quando este é incluído tanto na esfera da política fundamentada pela ação e pela participação quanto naquela referente às instituições, pode-se construir análises um tanto menos deterministas, sem com isso se desconsiderar os aspectos contextuais que influenciam no amadurecimento político da sociedade.

Por isto, deve-se dar importância à estipulação de tais “conceitos humanizados” que é de onde surge sua real função perante esta parte reflexiva do trabalho. O único e exclusivo objetivo para que se dê tal destaque ao modo como se pretende expor determinados conceitos é que se possa entender que aqui se fala de crianças verdadeiramente existentes, isto é, que neste dado momento estão sendo pensadas desta ou daquela determinada maneira, que se situam em ambientes reais e demarcáveis e, ao mesmo tempo, constroem concepções sobre o mundo e agem, em certa medida, de acordo com tais construções.

Também se torna difícil admitir a existência de determinados elementos ou processos de capacitação dos indivíduos, necessários para que estes possam receber anuência de seus atos. Principalmente porque, ao se reconhecer a possibilidade de capacitação de indivíduos, se reconhece também a existência de incapacitados (CHAUÍ,

1981). E ainda, de pouco ou nada adiantaria se a percepção de uma instituição, seja ela a escola, a família ou mesmo a comunicação em massa, como possibilitadora de ação das crianças se concebesse apenas por meio de simulações ou representações de situações a serem enfrentadas apenas futuramente, pois isto ainda não se distanciaria nem superficial nem essencialmente daquela que se propõe como meio de capacitação. Nestes dois moldes ainda se encontram a idéia das crianças do “ainda não”, ou seja, “algo que se tornará sujeito um dia (quando adulto)” (ANDRADE, 1998, 166).

(...) as crianças são consideradas como ‘menores’ ou ‘ainda não cidadãos’ e o tema infância, enquanto política de ação social, está agrupado em família, educação ou saúde. A infância, como realidade social, tem freqüentemente permanecido afastada e excluída das reflexões sobre problemas sociais e qualidade de vida representada nas aspirações sociais coletivas. (ANDRADE, 1998, 167).

Existe, portanto um termo que deve ser encontrado entre dois entendimentos distintos. O primeiro diz respeito àqueles que pretendem afirmar que os indivíduos nascem preparados e prontos para agir diante as diversas e complexas relações sociais previamente criadas e existentes⁷⁹. Já o segundo relaciona-se àqueles que admitem o outro extremo, em que apenas depois de finalizado um determinado processo é que se poderão conceber as ações destes indivíduos como válidas e passíveis de deslocamentos, ainda com ressalvas, em decorrência da prerrogativa de que tal processo pode imbuir indivíduos de determinadas capacidades⁸⁰. A fim de estabelecer um termo um tanto mais coerente em que são analisados estes pontos de vista distintos, surge o entendimento de que, na realidade, se durante todo o processo de vivência e convivência relacional em que se situam as crianças são vetados a elas o contato com a realidade e a ação destas perante os desdobramentos possíveis de seus atos, não se pode pretender, posteriormente, que delas sejam geradas atitudes e reflexões autonomamente emergidas.

Porém, quando Hannah Arendt (2005) analisou as questões interpostas no que vinha a ser *A crise na Educação* a autora se viu na necessidade de esclarecer questões que cercam a realidade das crianças, e com isso trouxe reflexões bastante pertinentes sobre as (im)possíveis relações entre estes atores e a política. Esta crise de que trata Arendt vem como reflexo das características tomadas pela modernidade e as soluções, tidas pela autora

⁷⁹ Pois ele constitui-se de um “ser social” ou um “ser político” (ARISTÓTELES, 2002; PLATÃO, 2002).

⁸⁰ Pois ele passa a demonstrar predominância de seu “ser social” ao invés de seu “ser individual” (DURKHEIM, 1952).

como catastróficas, para as transformações que culminaram na sociedade de massa (BATISTA, 2006).

Neste contexto, Hannah Arendt oscila entre conclusões que afinam com o que até agora fora definido neste trabalho (isto é, com a interpretação da criança e seu lugar de ação no mundo comum) e afirmações bastante conservadoras. Isso pode ser visto quando a autora defende que:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDR, 2005, 243)

Quando Arendt analisa um dos pressupostos básicos do sistema moderno de educação que possui caráter destrutivo, ela irá perfazer um caminho que contempla justamente as quatro categorias de análise classificadas pela sociologia da infância, conforme definido por Montandon (2001), que são: a relação entre as gerações, as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas, as interações e a cultura das crianças, e as crianças enquanto grupo social. E isto culminará em uma resolução bastante coerente com as reflexões da autora que concluirá que nessa sociedade de massas:

existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras conseqüências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas. E é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual. (ARENDR, 2005, 230)

O que se torna mais importante sobre tudo isso, é a maneira como o arcabouço de Hannah Arendt pode servir tanto de instrumento legitimador de análise de novos atores políticos, como de impossibilitador da identificação da criança como sujeito da esfera pública (e menos ainda do âmbito político). Tudo isto em decorrência de um argumento central que trará conseqüência para todos os demais: Arendt entende que “a criança [é] um ser humano em desenvolvimento, [e] a infância é uma etapa temporária, uma preparação

para a condição adulta.” (ARENDR, 2005, 233). Com isso tem-se a idéia de que a relação da criança com o mundo adulto deve ser feita para que ela aprenda o trabalho⁸¹.

“Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.” (ARENDR, 2005, 234). A criança “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação.” (ARENDR, 2005, 235). Com isso, introduzi-la no mundo da política seria para prepará-la para ele e não para compreendê-lo.

Portanto, um ser entendido como “inacabado”, verdadeiramente não conseguiria fazer parte da esfera pública – onde tudo deve ser revelado. A questão se circunscreve na trajetória do entendimento da criança, onde, primeiramente se entendeu a criança como um adulto reduzido. Nesta concepção, as crianças poderiam ser postas de igual para igual no mundo adulto e, sem sombra de dúvidas,

no que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um fait accompli, isto é, como se o novo já existisse (ARENDR, 2005, 225)

Isto acarretou que a teoria de Arendt acabasse por convergir com o que se viu como segundo estágio da trajetória de entendimento da criança, que ocorre quando ela passa a ser entendida como um ser inacabado, incapaz, por ser um ser em formação. A mudança agora se estabelece no ponto de vista que se situa justamente em entendê-la como um ser que possui peculiaridades, que necessita de ser entendida tanto pelos seus aspectos biológicos quanto sociológicos (PROUT, 2005 *apud* PIRES, 2004) e que também interfere nos processos multidimensionais da socialização (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Implicações do ambiente da Escola

A princípio, tomado como referencial teórico a sociologia da infância, a opção por um estudo concentrado em uma instituição tal como a escola poderia se mostrar contraditório, entretanto, assim não o é em razão de dois fatores importantes. O primeiro diz respeito ao posicionamento desta pesquisa com relação à escola, pois esta se dará muito mais como ambiente de acesso do que como objeto ou centro de análise. Não se ignora,

⁸¹ Arendt contrapõe a idéia de aprendizado ao fazer, demonstrando que para se chegar ao fazer, deve-se primeiro aprender, além disso, a idéia de trabalhar também se contrapõe com a do brincar, demonstrando que a primeira pertence ao mundo de adultos e a segunda ao das crianças.

porém, o fato de que, ao optar por ela como meio de acesso, a relação interposta com estes sujeitos acabará por tomar algum viés característico desta instituição ainda que não vislumbrado claramente.

Contudo, advém daí o segundo fator importante, em meio ao ambiente da escola, o aspecto ou de tolhimento ou de estímulo às ações das crianças, possui potencialidades e se reconfigura cotidianamente, apesar do significativo destaque que este ator possui neste ambiente e apesar, também, das mudanças significativas e contínuas nas propostas pedagógicas insurretas⁸².

Não se entende que é de modo taxativo ou explícito que tais inibições são impostas às crianças sobre a importância de suas ações. Não se quer pretender a ingenuidade de que tais situações ocorrem a partir de um desdém ou arrogância por parte de todos os outros indivíduos e pelo ambiente que cerceiam as crianças, mas sim se constituem do desencaixe sofrido entre o entendimento real destas potencialidades de ação das crianças e o cotidiano⁸³. E este desencaixe em muito se assemelha ao que pode ser visto sobre o entendimento de diversos autores sobre conceitos importantes nesta reflexão (como política, cidadania, ação e participação política) que já aqui podem ser encontradas conseqüências semelhantes ao entendimento das crianças. Isto é, as possibilidades de ação das crianças são comumente percebidas no caráter - progressivamente - restritivo em que se busca eliminar de suas ações o conflito e a natalidade potenciais (ARENDDT, 2003).

Com o reforço da conclusão de Quinteiro (2003) este estudo se concentra no ambiente da escola, pois segundo ela,

é instigante constatar a vasta produção existente sobre a Sociologia Escolar e a ausência de estudos sobre a infância como condição social da criança na sociedade em geral e no interior da escola pública em particular e, ainda, sobre as possibilidades de esta vir a ser um lugar da infância nos nossos tempos (QUINTEIRO, 2003, 05)

E a isto se acrescenta a que:

a escola e a comunidade têm sido vistas em termos da organização do curriculum da importância e significação das reformas pedagógicas, das contribuições ideais que o ensino deveria dar ao crescimento econômico, ao desenvolvimento social e ao progresso cultural do país. (...) Isso não impede que mal conheçamos as escolas que possuímos e que sua contribuição efetiva para a escolarização das novas gerações seja por assim dizer ignorada (BAETA NEVES, 2002, 70).

⁸² Desde meados do século XX com o surgimento do construtivismo e, no Brasil, com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

⁸³ Sobre este ponto, conclusões substanciais poderão ser feitas adiante.

Exemplos disso são as inúmeras análises de: políticas públicas em educação; política educacional em determinados governos; política orçamentária para educação; análise política do trâmite dos projetos de lei que visam interferir no sistema educacional. Ou seja, diversas maneiras de tanger a educação a partir de pontos de vista já reconhecidamente politizados. Entretanto, neste trabalho abordou-se a educação – tendo a escola enquanto lócus de estudo – com a finalidade de entender a formação e o estabelecimento das relações sociais e políticas.

Existe ainda, sobre um outro ponto de vista bastante instigante, uma motivação por se pesquisar com crianças a partir desta instituição a qual tão relevada importância é dada a estes atores sociais: a noção de substituição de papéis por experiências.

Analizando a evolução e o funcionamento atual da escola, Dubet afirma assim que, como a formação dos atores e dos sujeitos não mais decorre harmoniosamente do funcionamento de uma instituição na qual cada um teria seu papel, é preciso substituir a noção de papel pela de experiência. (SIROTA, 2001, 17)

A escola, situada neste contexto “humanizado”, vai ocupando e agregando cada vez maior responsabilidade perante o conjunto de espaços e ambientes freqüentados pelas crianças, tendo em vista o esvaziamento observado de demais esferas como o lar e a rua enquanto lazer, além de passar a possuir papéis múltiplos dantes não requeridos. Segundo Hannah Arendt:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (ARENDR, 2005, 238)

Porém, o espaço da escola é aqui entendido como o lugar onde se farão os primeiros, ou quiçá, os mais contínuos contatos das crianças com a infinidade de situações e temáticas presentes na esfera pública, vivendo as relações de poder e conflito de que determinados temas são compostos. É neste momento, também, que se poderá perceber que a ação e a interação são elementos que em essência potencializam o conflito advindo de percepções diversas do mundo. Isto em si já traz um deslocamento tendo em vista que não raro é apresentada na literatura brasileira verdadeira aversão ao conflito, seja com o intuito de eliminá-lo das relações existentes, seja para omiti-lo de nossos acontecimentos históricos.

A escola é o locus privilegiado, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições - como os meios de comunicação de massa. A escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação. É evidente que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais da democracia direta. Mas a escola não deve substituir a militância, pois forma cidadãos ativos e livres, e não, como alertava Fernando de Azevedo, homens de partido, de facções virtualmente intolerantes. (BENEVIDES, 1991, 10)

Ao mesmo tempo, o espaço da escola passa a trazer reflexos muitos mais diferenciados em decorrência da diminuição de prestígio, relativo ao que se alcançava anteriormente por meio da conclusão das etapas de ensino (COSTA, 2000). E, por estes diversos motivos, ela possui destaque nesta reflexão, já que a conjuntura encontrada neste ambiente alimentará as demais relações das crianças dentro e fora dos muros da escola.

Isto pôde ser revelado em razão da presente importância da escola retratada nos desenhos e na fala das crianças, que ao criar a sua “cidade ideal” ou ao apresentar os objetivos da política, a escola sempre apareceu com certo destaque. Um dos exemplos está exposto abaixo, mas poderão ser vistos diversos outros quando a questão da política surgir.

B⁸⁴ – (...) Porque o presidente pode melhorar, né? Porque o campo não tem todas as condições de vida que a cidade tem, né? É, tipo, são boas, mas não são tão boas quanto a cidade, né? As escolas não são tão boas quanto as da cidade, né? Ai, o presidente podia trazer mais educação pra lá, né? Podia melhorar, né, as escolas, os hospitais, tudo...

A importância do ambiente ao indivíduo pode ser melhor compreendida sob o aspecto do desenvolvimento humano à luz dos conhecimentos da psicologia, o qual entende que “de fato, grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço” (ELALI, 2003), além de não ser possível ignorar o fato da convivência relacional que determinados ambientes acabam por propiciar. Isto é, na trajetória pessoal dessas crianças, é no espaço da escola em que serão possibilitadas, a princípio, o maior número de experiências diversas de seu mundo particular e de sua esfera privada. Mediante tal diversidade e tal diferença de realidade, apresentam-se às crianças aspectos relevantes para ação.

⁸⁴ Todas as crianças são identificadas ao longo do trabalho por meio de siglas fictícias aleatórias a fim de preservar seu anonimato ao longo da transcrição das falas. As siglas utilizadas foram: AC; RK; J; LL; LG; E; TC; TP; LI; BB; RC; AR; RF; PH; A; L; B; RL; FP; RA; LG; EA; GR; MM; B; LM; IJ; G; M; U; LV; JH; RD.

QUANDO AS CRIANÇAS REVELAM SUA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA

*“Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
Fossem somente crianças.”
(Chico Buarque, Os Saltimbancos)*

Diante de tudo o que foi exposto, não se pode defender que o entendimento prático da política se dê num único modelo conceitual, já que a política é em si um elemento da ação e não se pode delimitá-lo ou moldá-lo apenas pelo trabalho solitário de concepções originadas por reflexões exclusivas da comunidade acadêmica. Para entender a formação de valores políticos, é necessário que o investigador social delimite os elementos da realidade a serem estudados, a fim de interpretá-los e compreendê-los. Neste sentido, tomar-se-á por base a prática e o sentido subjetivo que os agentes sociais, em foco neste trabalho, atribuem à política no seu cotidiano.

Como nos aponta René Rémond (*apud* LINHARES, 1994), a política não é algo sozinho e isolado, mas guarda relações com as mais variadas expressões da atividade humana e com a sociedade civil. A política, neste estudo, é entendida de forma a contemplar diversos aspectos presentes nas concepções institucional, relacional e participativa, permitindo, deste modo, que sejam identificadas entre os cidadãos aquelas expressões e relações que colaboram para a conquista e a garantia dos interesses voltados ao bem comum.

Especificamente em relação ao aspecto institucional, a política deve ser assim conhecida com a finalidade de permitir a acessibilidade de todos os indivíduos, sejam eles representantes ou representados. O esclarecimento dos eficientes instrumentos institucionais utilizados nos processos decisórios permite tornar a política mais próxima dos cidadãos e, com isso, reforça, cotidianamente, sua legitimidade. Porém, devido seu recorte elitista e representativo, a política institucional está francamente e coerentemente descartando a existência das crianças enquanto atores deste processo. Pois, como demonstrado, buscar identificar as crianças enquanto eleitores pode culminar em processo inverso ao pretendido, ou seja, a adultização das crianças ao invés da inserção destas na esfera política.

Quando a política é entendida além do viés restrito às instituições, seu recorte conceitual passa a ser construído em torno de ações que pertencem a um emaranhado relacional. Com isto, ampliam-se as relações e os espaços de ação em que podem ser identificados indivíduos atuantes. Por outro lado, este recorte, que fora trazido aqui pelos conceitos teóricos de Hannah Arendt, acaba por, declaradamente, não conseguir considerar o âmbito da política como lugar viável de relacionamento entre ou com as crianças, pois toda a potencialidade de ação estaria engessada pelo fator etário e pela finalização de uma etapa fundamental de um processo de socialização.

A política participativa, por sua vez, elucida como estes recentes sujeitos políticos podem ser identificados, desde que esta seja entendida além dos instrumentos institucionalizados de participação e revelada a importância desta nas esferas do poder local onde poderá ser utilizada.

Assim, torna-se possível pensar numa concepção de política que abarque características institucionais, relacionais e participativas, que reconheça, identifique e legitime a ação dos mais diversos tipos de atores sociais. Deste modo, estes atores ficam interligados ao processo de resolução de problemas, à construção de soluções, à decisão e à interpretação das opiniões alheias. Enfim, os indivíduos se encontram em um emaranhado de posicionamentos criados e recriados mediante suas ações e inter-relações.

A perpetuação da idéia de política enquanto esfera ampla é muito importante para que os indivíduos possam estar reconhecidamente (por eles e pelos demais) incluídos no âmbito da política. Por outro lado, não se pode descartar a relevância do entendimento da prática política institucionalizada, já que este molde de ação possui mecanismos bastante eficientes para resolução de conflitos entre os indivíduos.

O conhecimento da política enquanto arranjo institucional se faz de grande importância quando se tem em mente a formação completa das crianças enquanto sujeitos. Não se pode desconsiderar a importância que tais arranjos possuem nas relações de poder, pois eles são instrumentos ainda necessários para o alcance de soluções das demandas sociais. Ao se admitir e possibilitar a ação e o conhecimento da política pelas crianças é que se poderá compor o sujeito-ação, a fim de que, posteriormente, se constitua o sujeito-cidadão.

Quando são entendidos os três parâmetros conceituais conjuntamente, conforme definido neste trabalho, pode-se identificar a ação política advinda das crianças, seja em

seu relacionamento com os seus pares, seja com os adultos, ou com as instituições em que elas se inserem. A maneira com que as crianças percebem e agem perante determinados conflitos e contextos relaciona-se diretamente a temáticas centrais da modernidade que vão desde a discussão da desigualdade social, da diversidade étnico-racial e cultural até a preservação do meio ambiente.

A competência das crianças para discutir temática de tamanha envergadura deve ser contextualizada até mesmo em decorrência das peculiaridades destes sujeitos, já que a pesquisa foi realizada com crianças de 09 a 11 anos.

A competência política pode ser entendida como a capacidade “para organizar uma vida social ordenada com valores compartilhados” (SIROTA, 2001, 20) pelo indivíduo em suas experiências cotidianas, que no caso específico das crianças refere-se às relações construídas na escola – intra e extraclasse –, junto à família e também à rede social em que se insere.

Pode-se entender que a competência das crianças está diretamente relacionada tanto aos aspectos cognitivos (portanto psicológicos) quanto aos aspectos contextuais, relacionais e do ambiente em que elas se encontram (portanto sociais).

E, por muitas vezes, a concepção de política e a conseqüente percepção sobre a formação de valores políticos diz respeito à maneira com que se percebe a idéia de capacitação e incapacitação para participar politicamente, decorrente da finalização ou não de um processo socializante exitoso. Essa maneira de se entender as potencialidades do agir político dos indivíduos, relaciona-se comumente ao processo integral de ensino, o qual entende que, ao final, o indivíduo deve estar apto e legitimado para ocupar um lugar de fala e de participação.

Neste ponto de vista hegemônico, a percepção de incapacitação por parte das crianças está diretamente relacionada com a faixa etária, isto porque, mesmo que as crianças estejam, hipoteticamente, passando por um processo de socialização política exitoso, elas ainda não são capazes de se perceber dentro da esfera de ação política. É nesta perspectiva que as crianças da faixa etária mencionada justificam o distanciamento entre elas e a política.

PESQUISADORA – E por que vocês acham que quando vocês crescerem vocês vão entender de política?

AC - Porque a gente já vai tá grande.

Nestes moldes, caso o processo de socialização não seja “exitoso”, o papel político de um indivíduo e sua cidadania tornar-se-ão restritos, no máximo, ao "sujeito-eleitor". E isso se agrava porque a visão moderna das crianças as circunscreve em um processo de negação constante⁸⁵.

Tal percepção é encontrada no diálogo abaixo empreendido com as crianças participantes da pesquisa:

PESQUISADORA – Então vocês vão poder votar quando vocês estiverem mais velhos?

Ind – Vamos.

PESQUISADORA – Aí vocês acham que vocês vão poder mexer com política?

TN – Até quando eu votar.

PESQUISADORA – É?

TC – A gente ainda não é adulto... Porque cidadão é só quem vota.

AR – A gente somos é... Como é que fala?

No diálogo acima a criança silencia por não conseguir definir o que ela é politicamente. De acordo com o que as crianças conhecem por política, pôde-se perceber que essas não conseguem encontrar nenhum espaço ou definição em que se incluam e se percebam em alguma categoria de sujeito político.

A contrapartida desta ausência de entendimento apresentada na fala das crianças poderia ser concebida por um entendimento relacional da política, desde que este se caracterize pela produção e pela garantia do bem comum, ampliando o conceito de cidadania que está no cerne da construção do "sujeito-ação". Deste modo, quando alterado o ponto de vista sobre a possibilidade de ação política do indivíduo, ou seja, quando este é incluído tanto na esfera da política fundamentada pela ação quanto naquela referente às instituições, pode-se pensar em uma participação mais efetiva desses agentes no âmbito político, sem que com isso se desconsidere os aspectos contextuais que influenciam o seu amadurecimento.

Na elaboração da pesquisa de campo, levou-se em consideração que tal aspecto, referente à competência e à capacitação das crianças, poderia ser verificado mediante uma anterior discussão a respeito da esfera pública. Intencionou-se identificar a maneira com

⁸⁵ “In modern times, children have been studied as a theme emerging from a constitutive negativity: assumedly, a child is the one who does not vote, the one not responsible for his or her own actions (and, being so, not imputable either), the one who cannot elect nor being elected (and, being so, the one deprived of any power), the one not really fitted in the society (and, being so, subjected to “socialization” processes), the one who cannot get married nor make up a family, the one who cannot work nor have an economic activity, the one who does not know nor think appropriately (and, being so, needs to find someone who submits him or her to instruction processes), the one who does not have moral values (and, being so, needs to be disciplined and morally orientated)”. (SARMENTO,????, 01)

que as crianças possivelmente enxergariam e construiriam a sua percepção de esfera pública, para assim poder identificar se nela existiam elementos constitutivos da política ou não. Para tanto, quando as crianças foram incentivadas a construir a sua “cidade ideal”⁸⁶, algumas delas deram ênfase a espaços da esfera privada e outras para um mundo bastante lúdico. Contudo, um grande número de crianças construiu identificações daquilo que poderia vir a ser a sua “cidade ideal” representada por elementos da esfera pública. Durante o debate acerca desta atividade, em alguns grupos a questão da política surgiu espontaneamente, enquanto se debatia os problemas da cidade real frente à cidade ideal.

PESQUISADORA – É? E o quê que você acha que perto da sua casa não tem, ou que tem, mas você poderia melhorar?

LL - Eu votaria no Arruda pra construir escolas, hospitais...

PESQUISADORA – E por que você acha que ... Por que o Arruda faria isso?

E - Pra proteger a cidade... Do mal...

LL - É.

PESQUISADORA – E por que que ele pode fazer isso?

LL - Porquê?

RK - Ela não sabe...

PESQUISADORA – E você, sabe?

RK- Eu sei, porque ele é o governador...

PESQUISADORA – É? Aí governador pode fazer essas coisas?

E - Pode.

AC - Mas primeiro ele tem que ter o direito do presidente.

Revelou-se sempre uma relação entre as possíveis melhorias de vida que podem ser obtidas pela ação de políticos ou pela situação hipotética em que elas, já adultas, tornam-se políticos profissionais:

AC - Mas olha, se eu fosse ser prefeita eu botava mais policiais, mais segurança na cidade, também algumas casa, algumas casas não são assim muito boa, eu até que "merolha"... Eu até que...

LL - Melhorava...

AC - "Merolhava"...

(risos)

E - Melhorava, pronto.

AC – Não, olha, eu até que deixava as casas mais boas, né? E também assim, precisa de reforma e além do mais eu também botava prédios e hotéis praqueles...

E - Que precisa, né?

AC - Desabrigados...

PESQUISADORA – Pros desabrigados?

AC - É, por que assim... Pros desabrigados eu até... Se eu também fosse presidente, você faz uma casa grande, grande mesmo, olha, em cada cidade do Brasil, sabe pra quê?

PESQUISADORA – Ahn...

⁸⁶ Como pode ser visto no Plano de Atividades exposto nos procedimentos metodológicos.

AC - Só pra "mim" pegar pros desabrigados... Que não têm casa...
 PESQUISADORA – Ah, entendi... E você acha que o presidente pode fazer isso?
 AC - Claro que pode...
 E - Pode até muito mais!
 LG - Mas só que ele não faz...
 AC - Ele ganha uns 5 milhões de reais ou 50...
 PESQUISADORA – Então ele pode fazer isso, você acha que ele ganha muito dinheiro pra poder fazer?
 AC - É, ele tem dinheiro...
 E - Ele tem que sobra...
 AC - É, ele tem é que sobra, ele pode fazer até uma cidade... E ainda sobra muito dinheiro... Ainda sobra uns 50 milhões... Porque do jeito que o presidente... Olha, mas se não fosse por a gente, o presidente não tinha nem... O presidente era normal... Mas aí, como é que diz? Pra gente ter menos... A gente tem que ter uma pessoa pra cuidar da nossa cidade, aí a gente... vota nele.
 E - Eu queria ser presidente...
 AC - Eu também... Eu queria ser a primeira-dama.

Neste diálogo e na figura abaixo, demonstra-se que ficam enfraquecidos os argumentos sobre a incapacidade das crianças de perceberem o espaço público e, com isso, de não serem capazes, também, de relacionarem determinadas ações da esfera pública ao âmbito político.



Figura 1 - Elementos que constituem uma "cidade ideal"

Nestes desenhos vê-se a necessidade das crianças concretizarem símbolos e determinadas concepções subjetivas, pois ao desenhar um hospital ou uma escola, a criança entende que esses ambientes possuem, em uma “cidade ideal”, a função de melhorar a qualidade de vida dos seus moradores.

A importância dos agentes socializadores na definição do que é política

Ao longo das atividades de pesquisa, aspectos relacionados a três agentes socializadores – a mídia, a escola e a família – foram identificados como centrais no discurso das crianças em relação à concepção de política formulada por elas.

A produção acadêmica acerca da relação entre mídia e política é relativamente recente no Brasil, isto decorre sem sombra de dúvida à gradual importância que este meio passou a ter enquanto agente socializador. A centralidade da mídia nos assuntos políticos é tema amplamente discutido na sociologia e na ciência política. A grande dissonância no discurso dos diversos estudiosos deste fenômeno está em afirmar se o papel dos meios de comunicação de massa é na verdade algo tonificante ou degenerativo (MIGUEL, 2002).

Antes de tentar identificar qual desses papéis a mídia demonstrou ter na fala das crianças a respeito da construção da concepção de política, deve-se saber como as crianças estabelecem relação entre mídia e política.

PESQUISADORA – O que você acha que é política?

(risos)

PESQUISADORA – Não tem certo, não tem errado, tá? Eu só tô querendo saber o que vocês acham.

AC - É porque a gente não... É porque... quem que gosta de assistir jornal aqui?...

(risos)

J - Eu não...

PESQUISADORA – Vocês não assistem jornal?

LG - Às vezes sim.

AC - Então só é ela mesmo, só ela que deve saber... porque ninguém aqui deve saber...

PESQUISADORA – E aí hoje eu quero saber o que vocês acham que é política, e se vocês se interessam por política.

L - Eu não me interessou.

PESQUISADORA – Não? E você? (cada uma delas vai dizendo que não com a cabeça) Nenhum de vocês?

B – Eu também não. Minha mãe que conhece.

PESQUISADORA – É? Por que a sua mãe que conhece?

L – A minha mãe conhece porque ela já é adulta, ela assiste jornal.

Atualmente a mídia possui tanta importância quanto outras duas instituições tradicionais de socialização: a família e a escola. Tal relação não foi de forma alguma ignorada pelas crianças, a ponto de admitirem explicitamente que o hábito de assistir a jornais televisivos é decisivo para que elas consigam emitir seu entendimento sobre o que vem a ser a política. Sendo bastante raros exemplos de contestação desta relação:

PESQUISADORA – Vocês não costumam falar sobre isso [sobre política] na sua casa...?

AC - Não, porque a gente somos crianças, e a gente somos... Adulto não assiste desenho... A gente, criança assim, não gosta muito de jornal. (...) Porque a gente quando é criança a gente não entendemos muito bem, a gente não conseguimos entender pra assistir jornal, depois a gente consegue entender muito bem.

LG - Já eu discordo completamente com ela.

PESQUISADORA – Por quê?

LG - As crianças podem sim assistir jornais, é por causa que elas não gostam mesmo, por causa que se toda criança assistisse jornal, saberia o que tá acontecendo na cidade e em outros países.

Interessante observar que a despeito das crianças estabelecerem uma conexão entre ver jornal e ter algum entendimento de política, elas admitem que não compreendem os conteúdos emitidos por esse meio de comunicação. Daí justificam, que ao não entender o conteúdo do jornal televisivo, não são capazes de emitir entendimento sobre a política. Com isso, revelam também uma desconexão entre o conteúdo televisivo e o conteúdo político com o seu cotidiano. As informações acerca da política que são veiculadas tornam-se tão irreais quanto aquelas transmitidas por novelas ou filmes, presentes na programação da televisão. A política é identificada como mais um cenário vivido por indivíduos que lhes são intangíveis.

PESQUISADORA – Vocês acham que essas revistas falam sobre o quê?

AC – Sobre política...

LG - Sobre os famosos...

AC - É sobre os famosos... O que eles têm, a vida dos famosos.

LG - O que tá acontecendo na vida do presidente, dos governadores.

A relação entre mídia e política também aponta para a questão da veiculação de informação. O universo da política, como vem sendo trabalhado pela mídia, vem afastando não só as crianças, mas também os adultos dos debates relevantes ao seu cotidiano.

Como aponta Benevides (1991), “a informação é o primeiro passo para enfrentar a ‘incompetência’ do povo.” (BENEVIDES, 1991, 84). Porém, cuidados devem ser tomados para que se analise ou se promova a importância da veiculação de informações, quaisquer que elas sejam. A relação da mídia com os debates políticos atuais vem enfrentando dois

problemas importantes: a prevalência da técnica no discurso político e as diferenças entre as causas de âmbito local e as de âmbito nacional.

O aumento do apelo à técnica em contrapartida aos aspectos políticos das decisões leva a perseverar a idéia de que o debate e ação política devem ser feitos apenas por aqueles que possuem capacidade e competência que só serão alcançadas por meio de um capital cultural compartilhado por um grupo bastante restrito. Quando este aspecto passa a relacionar-se às diferenças de interesses e motivações que os indivíduos possuem para se envolver mais com questões de âmbito local a despeito das de âmbito nacional, Benevides (1991) aponta que, tanto representantes quanto o povo não possuem competência e conhecimento técnico suficiente para dar cabo de todos os problemas sociais a serem decididos. Porém, sobre a possibilidade de expressar opiniões e interesses sobre princípios e normas gerais, Benevides entende que o povo está tão habilitado quanto seus representantes⁸⁷. No âmbito local, as questões mais técnicas, por estarem necessariamente aproximadas da realidade destes indivíduos, podem ser resolvidas com o intermédio da participação destes, como se vê nas práticas de orçamento participativo no Brasil.

Entretanto, caso estas informações veiculadas pela mídia, sendo elas técnicas ou políticas, locais ou nacionais, continuem sendo debatidas em uma democracia puramente representativa, estas continuarão dissociadas da realidade dos indivíduos, tendo em vista que a inexistência de mecanismos de participação torna tais discussões e informações irrelevantes, engendrando desinteresse e, por conseqüência, a “incompetência política” destes atores sociais. Diante disso, os indivíduos passam a entender que essas informações são inúteis e desconsideráveis.

PESQUISADORA – E em casa vocês escutam alguém falar sobre política?

EA – É lógico, a televisão.

PESQUISADORA – Na televisão?

EA – É, o Alexandre Garcia fala demais.

PESQUISADORA – E vocês costumam escutar as coisas que o pessoal da TV fala sobre política?

RA – Eu só escuto...

[MM – Osama Bin Laden!]

RA - Eu não escuto muito, eu só sou obrigada quando tem aqueles... quando é eleição aí tem aqueles comercial lá...

EA – Horário político?! Ôxi, eu desligo a TV!

⁸⁷ “Creio, portanto, que no plano nacional, os mecanismos de participação popular podem e devem ser usados para exprimir a decisão do povo em questões que envolvem os princípios éticos, o controle a garantia dos direitos fundamentais, assim como as finalidades de uma determinada política econômica.” (BENEVIDES, 1991, 85)

Ao mesmo tempo, sem deixar de atribuir à mídia um papel predominante no conhecimento e reconhecimento da política, as crianças conseguem identificar em outro âmbito um meio de vincular-se à política: o da própria utilização das ferramentas institucionais disponibilizadas.

PESQUISADORA – E você me falou “ah, minha mãe entende sobre política porque ela assiste jornal”, você acha que quem não assiste jornal fica sem saber sobre política?

L – Ah, sabe.

PESQUISADORA – Sabe também? E sabe como?

B – Votando.

A escola não possui destaque tão relevante quanto a mídia na fala das crianças na questão da formação de percepções acerca da política, porém sua contribuição de alguma forma pôde ser extraída da fala destas. Esta aparente dissociação da escola enquanto agente de socialização de valores políticos nas palavras das crianças envolve dois aspectos centrais: o primeiro é o entendimento de que o conteúdo escolar só é aquilo que é transmitido em sala de aula; e o segundo refere-se a compreensão de que os conteúdos de política são somente aqueles relativos à política institucional.

PESQUISADORA – E por que vocês acham que quando vocês crescerem vocês vão entender de política?

AC - Porque a gente já vai tá grande.

LL - Porque vai estudar mais...

RK - Porque quando a gente crescer assim, a gente vai...

AC - Vai ter terminado os estudos...

RK - A gente vai crescer pra cima, a gente vai estudar de política, a gente vai saber até outras coisas.

PESQUISADORA – E quando vocês acham que vocês vão aprender sobre política?

LL - Eu acho que é a partir da 4a série [hoje 5o ano].

E - Eu acho que é da 5a [6o ano].

AC - Eu também.

LL - Eu acho que é a 4a...

PESQUISADORA – E aqui na escola, vocês alguma hora conversam sobre política?

B – Não...

PESQUISADORA – Com os professores...?

L – Quando aqui tava tendo simulação, a professora da outra série falava pra gente ir lá e falava sobre os deputados.

Entretanto, ainda que o entendimento de política das crianças esteja predominantemente relacionado a aspectos institucionais, elas são capazes de ampliar o conceito de política para além desta dimensão. Em suas falas, foram percebidas certas emissões que pertencem a uma percepção relacional e até participativa da política. Tais

conteúdos foram desenvolvidos a partir do plano pedagógico das escolas, ainda que os próprios professores não demonstrem explicitamente a relação que esses elementos possuem com a concepção da política.

Em alguns casos as crianças conseguem fazer associações entre a política institucional e a realização do bem comum. Isto se explica, pois se encontram presentes no plano pedagógico desenvolvido pelas escolas, bem como no projeto “Política na Escola” – o qual uma dessas instituições aderiu – conteúdos valorativos que dizem respeito às dimensões relacional e participativa da política.

PESQUISADORA – Que mais? As ONG's, os poderes, e que mais você tá aprendendo?
B – Isso é história, né? Não é geografia. Geografia não tem nada a ver com política! O quê eu tô aprendendo não tem nada a ver com política.
PESQUISADORA – O quê que você tá aprendendo em geografia?
B – Campo e cidade. Não...
PESQUISADORA – A diferença entre campo e cidade?
B – A interdependência.
PESQUISADORA – Ah, entendi. As atividades...
B – Não, mas tem um pouco a ver com campo e cidade. Porque o presidente pode melhorar, né? Porque o campo não tem todas as condições de vida que a cidade tem, né? É, tipo, são boas, mas não são tão boas quanto a cidade, né? As escolas não são tão boas quanto as da cidade, né? Aí, o presidente podia trazer mais educação pra lá, né? Podia melhorar, né, as escolas, os hospitais, tudo...

TC – Nós também estudamos sobre cidadãos. O nosso professor ensinou muito sobre ser cidadão.
AR – É! Sobre esse negócio de preconceito...
TC – É, sobre a cor.
AR – Você pode ser negro, rico, pobre, branco, com cor, todo mundo é igual.
PESQUISADORA – É, ele fala isso?
RC – Todo mundo é ser humano.
AR – E não existe ninguém melhor que ninguém. E que todo mundo é pobre.
TC – É.
AR – Que ninguém é mais rico do que o outro. O professor disse que a pessoa ter um carro não é porque ela é rica. E nem o professor é rico. Porque se ele fosse rico ele não daria aula na escola, e nem moraria na Ceilândia. (enquanto isso os demais vão colaborando a contar o quê o professor ensinou sobre isso).
(...)
PESQUISADORA – É? E que mais o professor fala em sala de aula sobre essas coisas?
TC – Pra não xingar o colega, né?
AR – Porque tem pessoas que...
TN – E também que não é pra ficar na porta, chamando de...
AR – Ele fica falando que não quer ninguém em pé, ninguém brincando de bola pela sala...
(...)
TN – O professor fala bem assim: você não quer respeito pra você também não?

TC – E também quando ele tiver conversando com as nossas mães, pra gente não se intrometer. Porque nós somos pequenos pra se meter em conversa de gente grande⁸⁸.

Isso quer dizer que, apesar da escola ser um agente socializador importante para a difusão de valores políticos, esses não são repassados de forma totalmente consciente como pertencentes a este universo. Em outras palavras, tanto os agentes educacionais, quanto as crianças, percebem no âmbito da escola conteúdos amplos da dimensão política, mas não estão conscientes desta conexão.

Os dados da pesquisa também revelam a importância da família no processo de socialização política das crianças. Aquelas crianças que fazem parte de um ambiente familiar em que a prática e a discussão sobre a política fazem parte de seu cotidiano apresentam emissões valorativas mais consistentes que associam elementos da dimensão institucional à relacional e participativa da política.

A família é um agente central na construção do capital cultural, pois a incorporação do habitus construído pelo arbitrário cultural é possível principalmente a partir desta autoridade pedagógica primária, que reforça constantemente e permanentemente as regras sociais colocadas em jogo.

PESQUISADORA – Por que você acha que a sua mãe gosta tanto de... É tão interessada em política?

B – Porque ela é... Porque eu acho que ela é uma.

PESQUISADORA – É?

B – Ela compra blusa do Lula, não-sei-que-lá. Que nem esses dias que ela tava falando com a mãe da L. Aí eu ri... Aí ela falou “não-sei-que-lá do governo”, eu só fico escutando. Às vezes eu e a L ria.

(...)

PESQUISADORA – É, porque você falou “ah, eu acho que a minha mãe é uma política”, o que ela faz pra você achar isso?

B – Ela, ela, ela... Calma, tia. Tenho que pensar.

PESQUISADORA – Pode pensar.

B – Hum... Ela... Ai, eu não lembro o nome, tia. Não tem, não tem que passa na televisão, que não pode fazer propaganda do deputado?

PESQUISADORA – Ahan (afirmativo).

B – A minha mãe faz (ri).

PESQUISADORA – Ah, tá. Mas só não pode no dia da eleição.

B – É, então, ela faz, tia. Ela anda com a roupa...

PESQUISADORA – É?

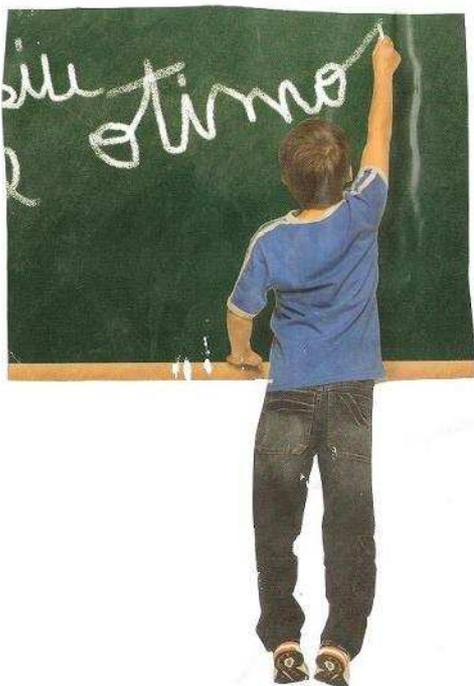
B – É. E só.

PESQUISADORA – E só?

B – Ah! E ela faz propaganda... das pessoas aí...

⁸⁸ Mais uma vez a relação do mundo adulto com o mundo da criança demonstra haver intangibilidades, quando o respeito e autoridade são construídos com base no distanciamento destes.

Crianças que estão inseridas neste contexto, mesmo que não consigam expressar discursivamente emissões valorativas mais amplas acerca da política, são capazes de fazer associações entre a percepção institucional desta e a noção de bem comum. No desenho abaixo a criança descreve a relação entre o recorte de revista escolhido por ela e a sua concepção de política.



PESQUISADORA – Por que você acha que isso [o desenho ao lado] aqui tem a ver com política?

B – Que o Lula, ele dá educação aí...

PESQUISADORA – E como ele consegue fazer isso?

B – Colocando as escolas...

PESQUISADORA – É? E por que você acha que ele pode fazer isso?

B – Porque... Ele governa o Brasil?

PESQUISADORA – É? Você acha que outra pessoa que não ele, podia fazer isso?

B – Podia, como o Arruda. Que sai governando Brasília.

PESQUISADORA – E que mais você acha que tem a ver com política?

B – Aí depois o Lula fala pra os dentistas vir pras escolas pra ver se os dentes das crianças tão bons. (B ri) Já veio uns aqui.

PESQUISADORA – É?

B – Duas vezes.

Figura 2 - Educação está vinculada à Política

Belloni (2007) afirma que a família aparece como um dos mais importantes agentes socializadores e quando comparada com a escola e a mídia passa a ser um elemento diferenciador no processo de inculcação do habitus (BOURDIEU, 2001).

Enquanto a família, a classe social, o bairro, os grupos de pares, e às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças face ao processo de socialização, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação, cuja finalidade é assegurar o consenso em torno de valores e normas supostamente aceitos por toda a sociedade. (Belloni, 2007, 59)

O que as crianças dizem que é política

Tendo notado a predominância dos aspectos institucionais trazidos por estes três principais agentes de socialização política: a mídia, a família e a escola, necessita-se aprofundar qual relação é estabelecida entre a política e as instituições formal e

reconhecidamente políticas do país na fala das crianças. Quando analisadas as instituições recorrentes ao tema da política, as crianças tinham referências vividas além daquelas referências trazidas pelo que é vinculado pelos meios de comunicação de massa.

LL - A gente já estudou sim sobre política.

E - Ah é! Já!

LL - Já fui eu, a RK, a A e não-sei-quem-mais-lá pro Palácio do Planalto.

E - Foi.

PESQUISADORA - Vocês foram lá no Palácio do Planalto?

J - Eu também fui!

PESQUISADORA - É?

RK - Eu fui lá no Palácio do Planalto...

PESQUISADORA - O quê vocês conheceram lá?

LL - A gente foi ver a casa do Lula, aonde ele...

LG - A sala onde o presidente trabalha.

As crianças que participaram deste passeio da escola fizeram, então, referência à sala de reuniões que conheceram no Palácio do Planalto.

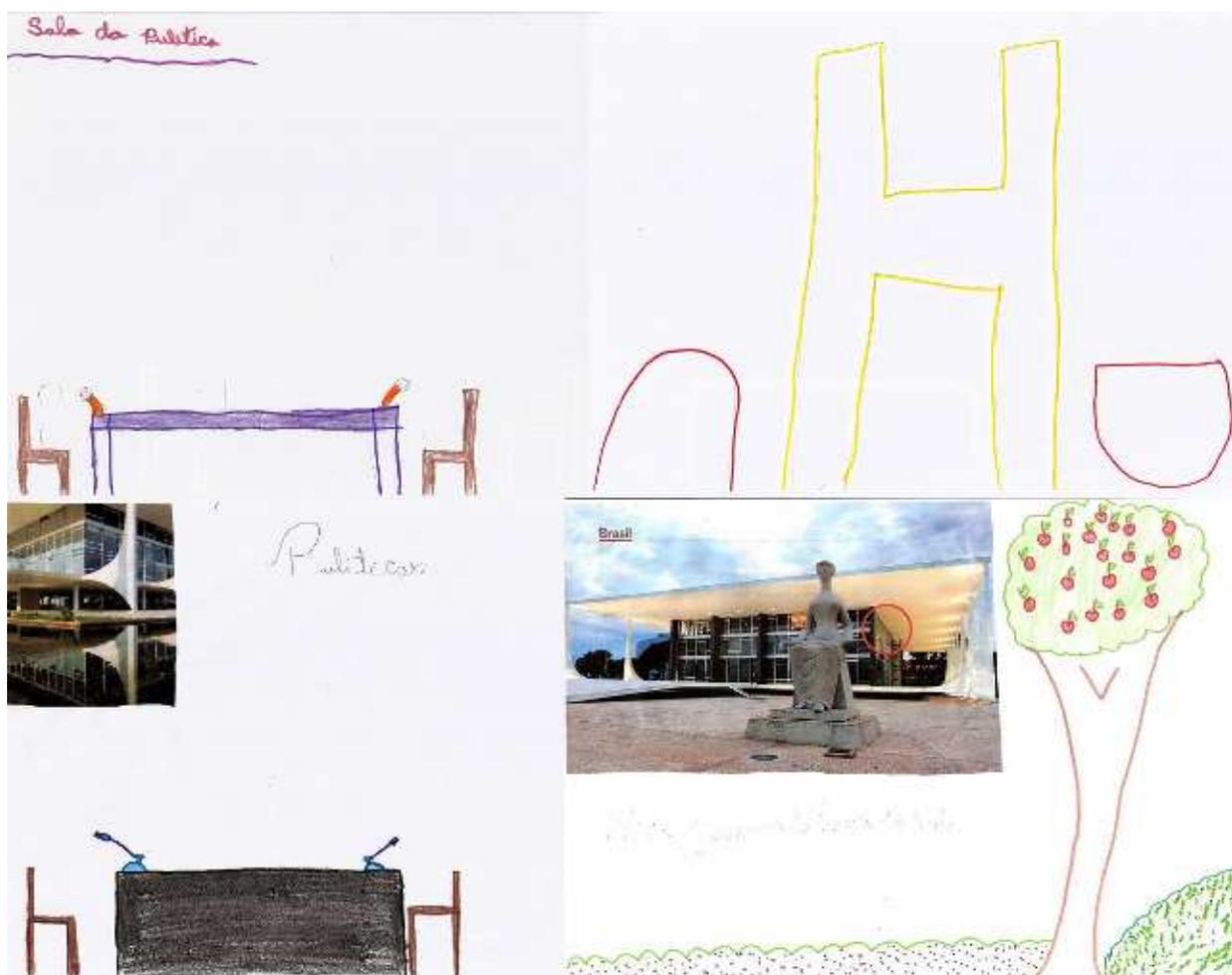


Figura 3 – As instituições e a "sala da política"

PESQUISADORA – E o quê vocês acham que eles fazem nessa reunião?

LL - Ele decide o que vai fazer na nossa cidade. O quê precisa na nossa cidade.

PESQUISADORA – E quem vocês acham que são as pessoas que freqüentam essas reuniões?

Várias crianças juntas - Governadores, presidentes, vice-governadores...

Nestes desenhos e falas, verifica-se que as crianças conseguem localizar o espaço de ação política em ambientes que não lhes são cotidianos ou vivenciados, conseqüentemente as pessoas que são reconhecidamente pertencentes a este ambiente são apenas os seus representantes eleitos. A relação estabelecida entre os representantes e os demais cidadãos é discutida por Weber como a conseqüência da distribuição destes indivíduos nas diversas formas de se dedicar à política.

Aqueles que se dedicam à política de forma a manter funcionando a sua “empresa de interesses” se dividem entre representantes e seus seguidores, que no entendimento weberiano estarão concentrados em um partido. Nas democracias modernas, a forma com que os mecanismos de intermediação entre o Estado e a sociedade são construídos remete diretamente à questão da configuração dos partidos na disputa eleitoral.

Apesar de estar bastante claro na fala das crianças de que a política se situa nas esferas institucionais e que estas são freqüentadas por representantes, a relação partidária é fracamente estabelecida por elas. Isso remonta uma das conclusões de Benevides, “pois se é tarefa específica dos partidos o encaminhamento de demandas e a representação de interesses, eles *não detêm o monopólio da ação política democrática.*” (BENEVIDES, 1991, 30, grifo nosso). No desenho apresentado a seguir, existe uma única e fraca referência a duas principais alianças partidárias presentes no Distrito Federal (uma encabeçada pelo PT e outra pelo PMDB) a partir das cores utilizadas, porém a característica personalista desta disputa possui maior ênfase.



Figura 4 - Rara e fraca referência a partidos

A vinculação entre a política e os políticos é, portanto, imediata na fala das crianças. Além disso, a percepção personalista da política tem como base uma relação direta entre os políticos enquanto pessoas e a opção profissional destes. Esta característica esteve presente tanto na fala das crianças, quanto esteve invariavelmente presente na representação por meio de desenhos e recortes de jornais.



Figura 6 - Trabalho com base em recorte de revista sobre o que é a política



Figura 5 - Desenho sobre o que é a política

Retomando a tipologia de Weber sobre as formas de dedicação à política, ficam definidos como agentes políticos apenas aqueles que se dedicam à política enquanto profissão principal e, quando muito, como profissão secundária, fazendo com que os demais agentes sejam desconhecidos pelas crianças.

A capacidade de agir politicamente mais uma vez surge atrelada diretamente à necessidade de finalização, exitosa, de um processo socializante comumente relacionado à educação. A percepção do agir político está então associada a um número restrito de pessoas que estão legitimadas a agirem tendo em vista a sua colocação profissional frente ao âmbito político. Portanto, para as crianças, a política é vista enquanto profissão:

B – Assim, eu tenho outros assuntos com as minhas amigas sem ser política. Porque política é coisa de gente mais velha, criança não entende muito disso. Eu, pelo menos não. Aí... Eu não sei direito.

PESQUISADORA – E por que você acha que os mais velhos sabem o que é política? Do que os mais novos...?

B – Porque alguns trabalham com política, aí é mais fácil eles saberem do assunto, né? Do que criança que só faz estudar e mais nada. Aí fica mais fácil, entendeu?

Profissão esta que pode ser escolhida e conquistada como qualquer uma das demais profissões:

PESQUISADORA – E como é que ele chega lá?

RF – Ah, tia, eles vão prum teste...

PESQUISADORA – Que teste?

RF – Ah, teste, assim, de faculdade, assim...

E com isso se entende que a possibilidade de trabalhar com política está atrelada à escolha profissional que poderá ser tomada livremente caso haja dedicação aos estudos.

AC - Olha, a gente tem que até saber [sobre política]... Também pra gente ser um presidente, ou um empresário a gente tem que... Olha, a gente tem que ter um estudo bem feito pra poder conseguir o que a gente quer, principalmente. Eu quero ser uma cantora, principalmente é estudar. Aí eu posso até me inscrever, aí já boto lá todos os meus estudos, aí eu posso até ser escolhida.

Fazendo com que a própria política não consiga ser em si definida pela não dissociação dessas pessoas, ou seja, dos políticos profissionais, com a própria atividade realizada:

PESQUISADORA – E quando eu falo a palavra política? O que vocês pensam quando eu falo em política?

AC - Eu penso em governador, em prefeito...

LL - Eu também, em presidente essas coisas...

Destaca-se também a prevalência do Executivo sobre o Legislativo, que segundo Carvalho (2004), tem origem na inversão cronológica da conquista dos direitos no Brasil.

Atribui-se, assim, ao Executivo a relação direta de reivindicação dos problemas da sociedade, e por isto, a questão da representação/delegação fica difusa no imaginário, sendo sempre mais importante as eleições presidenciais do que as eleições para o Congresso Nacional. Sobre isso, Carvalho afirma que:

Há uma convicção abstrata da importância dos partidos e do Congresso como mecanismos de representação, convicção esta que não se reflete na avaliação concreta de sua atuação. O desprestígio generalizado dos políticos perante a população é mais acentuado quando se trata de vereadores, deputados e senadores. (CARVALHO, 2004, 222)

Quando as crianças falam dos políticos, elas se referem a pessoas às quais elas não conseguem associar aos cargos que aquelas possuem. Mas ao citar o nome de políticos que elas conhecem, recorrem a nomes quase que invariavelmente de políticos pertencentes ao Executivo. Estes políticos, por sua vez, não eram plenamente conhecidos pelas crianças de forma plena. Elas listavam um número maior ou menor de políticos que conheciam pelo nome de acordo com seu próprio interesse sobre as informações veiculadas na televisão, sendo que as que possuíam maior interesse normalmente citavam maior número de políticos.

Uma das crianças, que estava muito envolvida com as discussões acerca das eleições dos Estados Unidos, enumerava alguns políticos que estavam neste contexto, como: Barack Obama e sua esposa Michele, Hillary Clinton e John McCain. Outro grupo de crianças que se interessava muito por um programa humorístico de televisão (chamado de *Pânico na TV*) conhecia nomes da política nacional que estavam envolvidos em escândalos, como: Daniel Dantas, Gilmar Mendes e José Dirceu. Porém o que chamou atenção é que grande parte das figuras recortadas das revistas não eram conhecidas por elas, mas mesmo assim as crianças identificavam-nas como sendo políticos. As justificativas para assim identificá-las não variaram significativamente sobre o possível perfil desses políticos.

RC – Já peguei uma fileira [uma série de fotos]

PESQUISADORA – Você conhece eles?

RC – Eu não. Mas esses daqui não são todos políticos?

PESQUISADORA – Por que você sabe que eles são políticos?

RC – Porque eu já vi na televisão.

PESQUISADORA – E por que você achou que esses aí eram políticos?

LI – Porque eles tão falando no microfone.

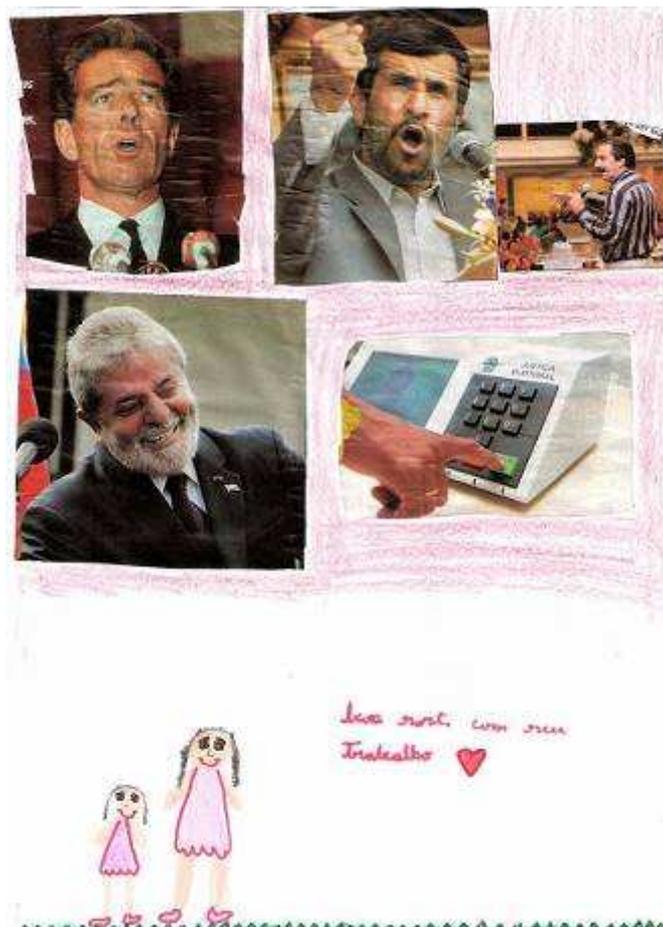


Figura 7 - Políticos falam ao microfone⁸⁹

As crianças, portanto, constroem uma concepção de personagens que podem ser encontrados no âmbito da política, que por sua vez não possuem um significado maior do que a própria exposição destes enquanto figuras públicas.

RA – Isso aqui é político? Esse aqui é político?

PESQUISADORA – Não sei, você que vai me dizer. Por que você acha que ele é político?

EA – Tudo é “você que vai me dizer”... Porque ele tá com a maleta...

PESQUISADORA – Por que você acha que ele é político?

RA – Porque eu olhei a foto.

PESQUISADORA – E por que quando você olhou a foto você achou que ele podia ser político?

EA – Por causa do colarinho...

RA – Porque ele tem cara de político.

PESQUISADORA – O quê que uma pessoa tem que ter pra ter cara de político?

EA – Terno, gravata...

RA – É.

EA – Ser careca.

⁸⁹ Detalhe importante no desenho: uma das figuras públicas recortadas, o pastor Silas Malafaia é, na verdade, pastor evangélico.

PESQUISADORA – E ser careca?

RA – É, ser careca! Ou senão ter cabelo branco.

EA – Quase todo político... É.

PESQUISADORA – E mulher? Não tem mulher na política?

RA – Tem...

EA – Tem que andar com uma saíinha, terno. Cabelo preso...

PESQUISADORA – E o quê que essas pessoas fazem? Vocês acham? No dia-a-dia delas...

EA – Nada.

Como já defendido por Benevides (1991), Cardoso (1992) e Carvalho (2004), a percepção negativa da política pode ser apreendida de maneira muito mais rápida e recorrente do que os seus próprios aspectos funcionais. Portanto, quando as crianças conseguiam expressar as possíveis contribuições que a política possui, como a garantia e a promoção de emprego, estas tinham, logo em seguida, seus aspectos funcionais transfigurados em algo negativo, tendo em vista as experiências vividas ou as impressões deixadas.

PESQUISADORA – O quê mais que vocês acham, quando fala a palavra política, o quê que vocês pensam?

TN – Hum, trabalho.

PESQUISADORA – Trabalho?

TN – É porque tem gente que trabalha.

PESQUISADORA – É? E aí o quê que isso tem a ver com política?

AR – É porque política é obrigada, é quase obrigada, não precisa ser obrigada a dar emprego pra todo mundo.

PESQUISADORA – E quem que ia dar esse emprego pra todo mundo?

RC, TN e AR – O governo.

TC – Os políticos também pode, né? Porque ele promete emprego pra todo mundo que votar nele, aí ele promete emprego pra todo mundo.

TN – É, aí mas quando vota...

AR – É o que eu ia falar.

DaMatta (1992) chama de “censura cultural” aquilo que nos impede de perceber e discutir os problemas da vida pública brasileira, já que todos potencialmente tem a possibilidade de usufruir em algum momento de práticas de nosso fisiologismo político. E é deste mesmo problema que surge a desconfiança generalizada no sistema representativo.

PESQUISADORA – Quando eu falo em política, o quê que vocês pensam?

GR – Dos politicanos.

FR – Dos governos.

MM – Que os políticos são corruptos.

FR – Presidente.

GR – Dinheiro.

EA – Roubo!

PESQUISADORA – De roubo também?

MM – Mensalão! Sanguessuga.

RA – *É! (ri)*
PESQUISADORA – *Que mais?*
EA – *Dinheiro.*
PESQUISADORA – *Dinheiro também?*
EA – *Político é cheio do dinheiro.*
PESQUISADORA – *E o quê que vocês acham que é política?*
MM – *Mensalão. (RA ri)*
EA – *Política?*
PESQUISADORA – *É.*
GR – *São os caras que conversa.*
EA – *Tia, os homens da escola parque mandaram só um ônibus pra apresentação, se fosse ano de eleição eles mandavam bem uns dez. Só pra gente votar neles.*
PESQUISADORA – *Por conta das eleições...?*
EA e RA – *É!*

Com respeito ao parâmetro relacional da política, Arendt (2003) traz uma contribuição significativa sobre esta vinculação da política com o dinheiro e com a corrupção. À esfera pública moderna é dado o espaço à recompensa monetária pela atuação do político enquanto representante. Com isto a autora aponta uma degradação da admiração pública, pois esta passa a ser vinculada a uma lógica pertencente ao âmbito econômico: a admiração pública se torna consumível. Assim,

a admiração pública é também algo a ser usado e consumido; e o status, como diríamos hoje, satisfaz uma necessidade como o alimento satisfaz outra: a admiração pública é consumida pela vaidade individual da mesma forma como o alimento é consumido pela fome. (ARENDR, 2003, 66)

Arendt, portanto, revela uma clara relação entre a questão da admiração pública e o elemento já exposto da política enquanto uma profissão possível de ser adotada como todas as outras.

PESQUISADORA – *E por que você acha que todo político tem dinheiro?*
EA – *Porque o salário deles é melhor.*
PESQUISADORA – *É?*
EA – *Quem tinha que ganhar melhor tinha que ser professor, porque pra você ser qualquer coisa você tem que passar por um professor.*

Na figura a seguir são trazidos trabalhos de três crianças que demonstram que a política pode ser definida basicamente pelos políticos e pelo dinheiro, este também representado por bens materiais.

EA - Oxi... Prometendo, contando altas mentiras. Aí o pessoal vai lá e vê... Não é que é?

MM (encenando um discurso) – “Eu prometo!” “Quando eu crescer, eu prometo...”.

RA – Quando cresce, não faz nada que preste.

Tal diagnóstico, presente no imaginário social e na fala das crianças, em nada contradiz o que já se encontrou em estudos que tratam da esfera de representação política brasileira, como os problemas decorrentes do clientelismo, do fisiologismo, do populismo e da perpetuação oligárquica da elite política.

A representação política – legítima e indispensável nas democracias modernas – é uma instituição deficiente para exprimir, com fidelidade, a vontade popular e a realização dos interesses do povo, na multiplicidade de suas manifestações. (BENEVIDES, 1991,13)

Na ilustração a seguir, a criança demonstra o desencanto com a política apresentada sobre o aspecto representativo e eleitoral, expondo de que maneira os anseios apresentados por ela – tais como: preservação da Amazônia, melhoria em habitação e erradicação da violência e do tráfico de drogas – acabam não sendo solucionados pela política tal qual lhe é conhecida e apresentada.

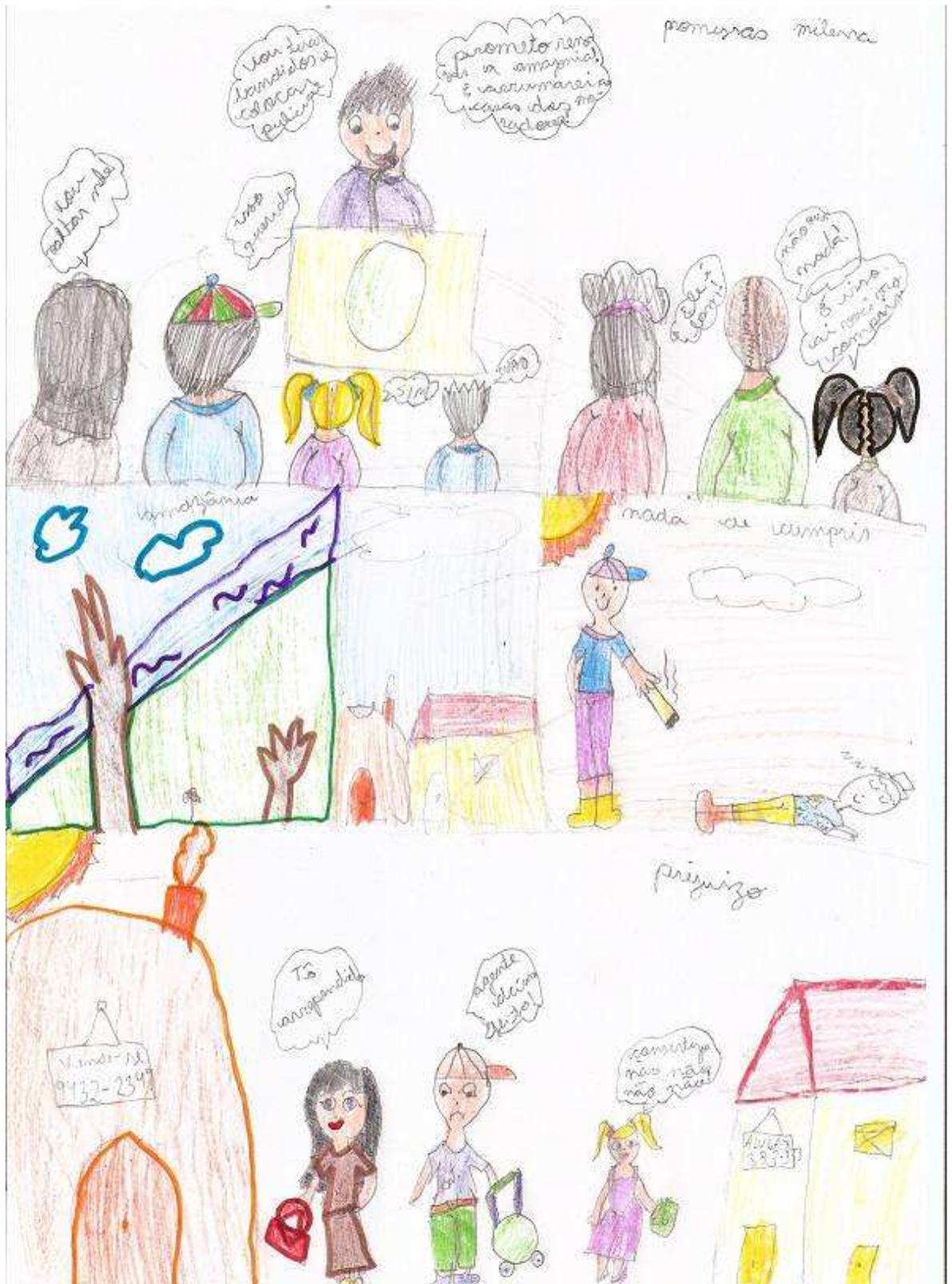


Figura 9 - Representação e concepção da política

Proveniente do tema da representação surge a questão da construção da autoridade política, que na fala das crianças é apresentada pela relação de mando e obediência encontrada e legitimada na relação entre representantes eleitos e seus representados.

PESQUISADORA – E você TC, ia falar o que sobre o presidente?

TC – Que ele mandava...

PESQUISADORA – Ele manda o quê?

TC – Manda num povo.

PESQUISADORA – É? E quando ele manda, ele manda no quê? Ele faz o quê? O que acontece? Quando ele manda.

TC – Ele manda no governador, assim.

AR – Eu acho que ele manda porque o povo obedece.

TC – Manda assim nas escolas...

PESQUISADORA – Você acha que ele manda nas escolas?

TC – É.

TC – Aí manda, aí os outros tem que obedecer

A forma com que as crianças levantaram a construção de autoridade política encontra-se próxima àquela definida pelas teorias que entendem a política por seu viés institucional. Este tipo de autoridade revela-se quando se tem uma visão da política que, por um lado constrói relações de mando e obediência e por outro se pauta na detenção da violência física.

PESQUISADORA – O que vocês apresentaram com o projeto [Política na Escola], fez diferença no dia-a-dia de vocês? Vocês passaram a entender alguma coisa que vocês não entendiam?

M – Tia, é que eu não sabia que eles fazia guerra pra ver quem tem a verdade, assim essas coisas... (...) Eu achava que isso era besteira, mas eles [os integrantes do projeto] falaram pra gente que isso não é besteira, que isso já aconteceu com pessoas que morreram em guerras... Eu só lembro assim.

(...)

PESQUISADORA – E como é que vocês acham que eles [os políticos] conseguem ser eleitos?

G – Porque eles falam assim: vota em mim senão eu mato!

Sobre o aspecto do uso da violência, as crianças não chegaram a apresentar se há algum tipo de diferença entre aquela que é utilizada pelos Estados em suas disputas internacionais e aquela empregada por candidatos políticos a fim de obter a obediência esperada. Sendo, portanto, marginal ou desimportante a questão de se alguma dessas manifestações de uso da força são ou não legítimas.

Quão amplamente as crianças concebem a política?

Dada as contribuições que os principais agentes socializadores dão ao processo de inserção destas crianças ao âmbito da política, torna-se difícil ou quase impossível esperar

encontrar em suas falas uma relação direta entre o que elas entendem por política e os demais valores políticos amplos que podem ser vistos na concepção relacional e participativa da política.

Ao mesmo tempo, as novas questões enfatizadas pela sociedade civil, que se consolidaram e se fortaleceram nas últimas décadas, vêm demonstrando ter bastante efeito na formação e socialização de valores políticos no discurso das crianças. Estas novas abordagens do entendimento da política dão a ela um tom um tanto mais participativo, e ao mesmo tempo vêm sendo trabalhadas e constantemente expostas pela mídia a partir de temas como o desenvolvimento sustentável, a preservação do meio ambiente, a responsabilidade social, além de questões sobre o multiculturalismo.

A questão ambiental foi recorrente na fala das crianças quando estas definiam seu conceito de “cidade ideal”:

A - É assim a minha cidade...

PESQUISADORA – Ahn...

A - Tem várias árvores, finge que tem árvore pra lá. Tem várias, tudo pra lá. Aí, tia, é uma cidade, sem pista. Aí só aqueles matinhos pequeninhos, igual tem no...

RL - Aqueles que corta?

A - Não, é bem pequeninho, bonitinho, aí tem flores que eu vou desenhar aqui.

PESQUISADORA – E por que você queria que tivesse mais flor, mais árvore, mais grama?

A - Ai, tia, porque é mais bonito. Do que uma pista toda movimentada. Carro pra lá pra cá, pra lá pra cá, pra lá pra cá.

PESQUISADORA – É?

RL - Tia, eu também queria que tivesse isso...

A - Também sem carro no mundo.

PESQUISADORA – Sem carro no mundo?

A - Podia ter um carro.

RL - Não, sem carro! Só bicicleta.

A - É, bicicleta ia ser legal, tia.

PH - O carro podia andar no ar.

PESQUISADORA – E por que vocês acham... Principalmente a A...

RL - Ó tia, ou então um carro que anda no mato e que é movido à luz solar.

A - É!

(todos começam a falar ao mesmo tempo como seria esse carro)

A - Tia, eu queria uma cidade sem carro, pra não poluir o mundo. Aí ia ficar mais melhor.

PESQUISADORA – É? Você acha que do jeito que a gente vive hoje, polui muito?

A – Muito.

RL – Muito, muito, muito. Tia, quando eu tô na parada esperando o ônibus, fica tudo preto, aquela fumaçona, eu fico tossindo, é ruim.

PESQUISADORA – E por que vocês acham que na cidade real, tem tanto carro e tanta poluição?

RL – Porque... Ganância. Porque eles, tipo assim, quer se achar. “Olha o meu carro é mais bonito, essas coisas”.

A partir da oportunidade surgida em apenas um dos grupos, veiculou-se um vídeo em que uma criança de doze anos, chamada Severn Suzuki, discursava durante a ECO 92, abordando a dimensão e a gravidade do problema da degradação ambiental. Sobre esta questão a criança expressou sua indignação:

PESQUISADORA – Em 92 foi realizado no Brasil...

B – 92! Já? Em 92?! Já tinha isso [ela se refere às situações de degradação ambiental citadas no discurso]? Essa pobreza, esse risco de água, já!?

PESQUISADORA – Isso. Isso já há muitos anos. Muitos anos... E em 92 teve uma...

B – Por isso que vai acabar o mundo!

(...)

B – E a gente tem que tomar consciência do tanto que a gente tá prejudicando, né? Acabando com a água, desperdiçando água, poluindo, toda essa poluição, essas coisas de água, o mundo não fica bem, né? Ele não... A gente fica sem os elementos... os recursos pra que exista vida na Terra. A gente tá jogando todos eles fora, porque a gente tá poluindo, desperdiçando água. É, a gente podia contribuir com a nossa parte. O que a gente faz é cumprir as leis, e ter um mundo melhor.

A participação daquela criança na ECO 92 remete a demais possíveis vias participativas que ainda não são em todo conhecidas pelas crianças de modo familiarizado, mas de alguma forma estas vão sendo introduzidas no imaginário das crianças.

B – Você já ouviu falar nas ONG's?

PESQUISADORA – Aham (afirmativo)

B – Tem a ver com política?

PESQUISADORA – Não sei, você que vai me dizer. Você acha que tem a ver?

(silêncio)

PESQUISADORA – O quê que as ONG's fazem?

B – Elas... Não, eu não acho que tem a ver. Ah, eu acho. Porque as pessoas que tem alguma coisa em comum que trabalham pra fazer o melhor pra alguma coisa. Tipo existe as ONG's de não matar as tartarugas marinhas. Elas ajudam pra que não matem, pra que fiquem de olho, é, pra isso.

PESQUISADORA – Você já conheceu o trabalho de alguma ONG, assim, de perto? Alguém que trabalhasse em alguma ONG...

B – Não.

No âmbito da política participativa, práticas desenvolvidas para solucionar problemas do cotidiano tornam-se elementos tangíveis e relacionados à ação política possível dessas crianças. Porém, ao mesmo tempo, é de difícil identificação para elas que estes elementos pertençam àquilo que correntemente se vincula ao termo política.

Como demonstrado por Hannah Arendt, só é possível pressupor continuidade da esfera pública e do mundo comum enquanto for compartilhado pelos indivíduos que ali habitam, que este mundo comum se perpetuará mesmo após finda a vida destes indivíduos.

Quando cessada a crença de que ele continuará a existir no decorrer das gerações seguintes, cessa também a existência deste. Acrescenta-se ainda que, “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais” (ARENDR, 2003, 64). Portanto, aqueles que agem na esfera pública devem se preocupar com ações e discursos que possam transcender a duração de suas próprias vidas. Esta postura encontra adjacência com a preocupação recorrente das crianças com questões ambientais trazidas até então.

Segundo Arendt, “o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” e quando há uma preocupação com este mundo comum, pode-se entender que “os homens ingressam na esfera pública por desejarem que algo seu, ou algo que tinham em comum com outros, fosse mais permanente que as suas vidas terrenas” (ARENDR, 2003, 65).

A forma, porém, com que a política vai pertencer ao cotidiano das crianças frente a esta preocupação e permanência no mundo comum, vai possuir contornos variados. Mesmo sendo possível demonstrar esta preocupação das crianças com o mundo comum, a política só aparece como um elemento presente em seu cotidiano quando esta é feita por terceiros para seu maior conforto. Isto é, enquanto legitimamente realizada por representantes que tem como função trazer melhorias para indivíduos passivos frente à política.

PESQUISADORA – E você RK, o que você acha que a política tem a ver com o seu dia-a-dia?

RK - Eu acho... Que o Arruda... Ai, sei lá, eu acho que pra dar uma vida melhor pra gente ter casa.

PESQUISADORA – É? E você já viu alguma coisa da política fazer diferença na sua vida assim? Que você achou, isso tem a ver com política.

RK - Ixi... Sei não... Posso ir no banheiro?

PESQUISADORA – Pode.

LG - O que a política tem a ver com a gente...?

PESQUISADORA – É.

LG - Porque todo dia assim ele constrói novos asfaltos, novas casas, dá nossa roupa pra gente ir na escola. E constrói novos postos policiais, para dar mais segurança para nossa cidade.

A política também pôde ser identificada no cotidiano das crianças como forma de obter benefícios por meio de um sistema de troca. Além de revelar uma percepção minimamente assistencialista da política, em que o político é quem “dá” aquilo que se necessita, esta questão ressalta um elemento comum àqueles que possuem resistência em

atribuir à criança a denominação de cidadão. A cidadania só pode ser construída com base em um fluxo e um contra-fluxo pautado em deveres e direitos, isto é, à criança pode-se atribuir apenas direitos e não deveres perante a política institucional presente em nossa Constituição Federal. Neste estudo, contudo, não houve a intenção argumentativa de entender a criança enquanto cidadã perante nossa política institucional, ou seja, enquanto eleitora. Porém, enquanto sujeita às ações políticas, pode-se perceber que são atribuídos a elas deveres concernentes à esfera pública. O dever que certamente aparece com maior destaque é o de frequentar a escola e concluir um bom ensino. Configurando-se tal dever como uma forma das crianças relacionarem-se com a prática política.

PESQUISADORA – Você acha que tem alguma coisa no dia-a-dia de vocês, que vocês façam e que tem a ver com política?

(algumas crianças) – Sim.

PESQUISADORA – É? Então vocês que disseram que sim. O quê, por exemplo?

B – Educação, segurança, saúde.

PESQUISADORA – Mas que você faz...

B – Que eu faço?

PESQUISADORA – É.

L – Estudar.

B – É, estudar.

PESQUISADORA – É? E você.

A – Também faço estudar.

PESQUISADORA – E por que vocês acham que isso tem a ver com política?

L – Porque ele que deu a escola pra gente.

Em outro exemplo:

PESQUISADORA – No dia-a-dia de vocês, as coisas que vocês fazem, vocês acham que alguma coisa tem a ver com política?

(silêncio)

Ind – Não. (e alguns balançam a cabeça negativamente)

PESQUISADORA – Não? Por que vocês acham que não?

TC – Porque...

RC – Porque a gente só estuda.

Como já visto, a questão negativa de fato está consolidada no imaginário das crianças, com isso, a percepção de que a política não pertence a seu cotidiano foi bastante ressaltada por diversas outras crianças.

PESQUISADORA – Você acha que tem alguma coisa que você faz no dia-a-dia que tem a ver com política?

RK - Um pouco assim...

PESQUISADORA – É? O quê? Você consegue me falar?

RK - Porque assim, muitas coisas que a gente faz não tem assim a ver com política e algumas, que eu não sei o quê que é, tem.

Ao exprimir a própria dificuldade em saber do que se trata a política, esta fala revela que, enquanto existir uma desconexão entre a realidade das crianças e as práticas políticas, não haverá sequer o entendimento do que vem a ser a política, quanto mais de suas potencialidades de ação. Por tudo isso, fica mais fácil às crianças entenderem e expressarem que se elas não sabem do que se trata a política isso se deve ao fato de não terem idade o suficiente ou, mais uma vez, por não terem finalizado o ensino regular.

PESQUISADORA – Por que vocês acham que vocês não fazem coisas que têm a ver com política?

AR – Porque política é outra coisa.

PESQUISADORA – É outra coisa? Mas vocês acham que é possível algum dia vocês fazerem alguma coisa que tenha a ver com política?

TC – Ahan (afirmativo).

RC – Claro!

TC – Se estudar muito.

PESQUISADORA – Tem que estudar muito?

LI – Tem que formar. Tem que tá formado.

AR – Ixi... Até você terminar os estudos...

PESQUISADORA – E por que vocês acham que tem que estudar, tem que se formar?

AR – Porque se a gente não estudar, não se formar...

RC – A gente não vai ser nada na vida.

AR – A gente não vai conseguir fazer nada na vida.

RC – É.

De outro modo, a forte percepção da política enquanto profissão leva a um afastamento ainda maior da possibilidade da política adentrar em seu cotidiano, sendo mais fácil decidir por qualquer outra profissão que não as referentes à representação política. Com isto, percebe-se que a política encontra-se como uma “opção” de profissão para o futuro, porém não sendo esta muito palpável.

PESQUISADORA – Tem alguma coisa no seu dia-a-dia que você faz que tem a ver com política, que você acha?

LG - Não.

PESQUISADORA – Não? Quando que vocês acham que vão ter alguma coisa no dia-a-dia de vocês que vai ter a ver com política? Vocês acham que um dia vai ter isso?

E - Vai...

AC - A gente pode achar, mas só que a gente não tem certeza, porque a gente não pode saber o que vai acontecer... Quando a gente vê o futuro, a gente vai saber se a gente pode ser um presidente, um governador... Só que a gente não vê, então a gente não sabe qual o rumo que a gente vai tomar. Que opção que a gente vai ter.

(...)

PESQUISADORA – E vocês acham política um assunto legal, interessante?

Ind – Eu acho.

TC – Hum, mais ou menos.

AR – *É, mais ou menos, não muito, porque política tem criança que sabe muito sobre política porque fica mais tempo com o presidente, com os outros lá, e que já estudou, né?*

(...)

AC – *Eu não entendo muita pouca coisa sobre política. Olha, é porque política é coisa pra adulto, criança gosta é de desenho, assim, de novela eu não gosto muito não. E a maioria das outras crianças também não gosta. Gosta de jogar ... de brincar com as outras crianças, essas coisas assim de criança mesmo.*

PESQUISADORA – *Sei, e você acha que os adultos se interessam por política?*

AC – *Olha... Até que eles têm vontade de voltar a ser criança, só que eles não conseguem. É, eles preferem a política, porque eles sabem o que é política, só que eles não são mais criança.*

Torna-se evidente as causas para um atual desinteresse das crianças com a política. O que se questiona é: que alteração irá ocorrer com relação a esta percepção negativa e este afastamento da política em meio à realidade destes indivíduos daqui a menos de dez anos, quando estas crianças passarem a ser entendidas como eleitoras? Talvez a permanência destes elementos acarretará em comportamento semelhante ao que se viu em grande parte dos grupos pesquisados:

PESQUISADORA – *E você se interessa por política?*

L – *Não.*

PESQUISADORA – *Não? Por quê?*

L – *Porque pra mim não é muito importante.*

O diagnóstico que se consegue fazer sobre as principais impressões das crianças acerca da política reafirma que:

Se o exercício dos direitos políticos, se os mecanismos democráticos de governo aparentemente não funcionam no sentido de representarem os interesses mais prementes da população, de possibilitarem a solução dos problemas mais dramáticos do povo, gera-se o desencanto com as próprias instituições democráticas, gera-se o que todas as pesquisas de opinião pública revelam: a baixa estima popular por essas instituições, pelos partidos políticos, pelo Congresso e pelos responsáveis por sua operação, os políticos. Gera-se, no final das contas, o desencanto com o sistema político e com o próprio país. (CARVALHO, 1992, 99)

“Esta *cidadania ativa* supõe a participação popular como possibilidade de *criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes.*” (BENEVIDES, 1991, 20, grifo do autor). Caso este poder ou poderes forem vistos de forma só institucional, essa cidadania ativa vai estar relacionada aos mecanismos institucionais de participação e àqueles restritos meios de que estes cidadãos têm acesso. Do contrário, caso os poderes possam ser vistos também de forma relacional, essa cidadania ativa poderá conseguir ser identificada na esfera de ação dos indivíduos e porque não dizer, das crianças, pois passaria a ser um tipo

de cidadania em que várias formas de poder político presentes na esfera pública estão relacionados.

Durante a pesquisa pôde-se perceber que as crianças possuíam percepção e posicionamento político, porém sem identificá-lo como tal. Um desses momentos deu-se com uma criança que, em uma primeira conversa, a qual não se perguntou diretamente nada que trouxesse termos conhecidamente políticos⁹⁰, demonstrou aspectos referentes ao seu posicionamento:

IJ – Porque aqui é o hospital... E aqui é... Eu não sei o quê é... Bom, e essas coisas... Aqui é o hospital e tem um monte de coisa... Eu não sei o que quê é direito...

PESQUISADORA – Que precisa onde? Na cidade?

IJ – Tipo assim, não vai ter loja pra vender coisa, vai ter hospital, e o que mais que tem? Escola... Inglês, tam-tam, do lado da escola, aí aqui tem esportes e aqui tem sei-lá-o-quê.⁹¹

PESQUISADORA – E por que não ia ter loja?

IJ – Porque, pra gente não gastar tanta coisa, cada um ia ter que fazer as suas coisas. Porque a gente ia ficar com preguiça assim, e aí não iam fazer tanta coisa que nem fabrica hoje.

PESQUISADORA – Ah! Entendi, ia fazer só o que fosse pra...

IJ – Não, só podia fazer as suas coisas.

(...)

IJ – Não ia ter dinheiro pra eles poderem... Porque pra eles comerem aqui eles iam ter que trocar alguma coisa que ele fez por um pano, sei lá...

PESQUISADORA – Ah, entendi. Então você acha que dinheiro, nem loja era melhor não ter? (IJ faz que sim com a cabeça) É? E o que você acha que não ia ter também...?

IJ – Muitas coisas... (risos) Dá pra perceber, né?

PESQUISADORA – Ia ser só casa e árvore, então?

IJ – É.

PESQUISADORA – E por que você acha que essas coisas são tão...

IJ – Tipo assim, pra não poluir...

PESQUISADORA – Tudo por causa da poluição...?

IJ – Ah, eu esqueci de fazer uma coisa!

PESQUISADORA – O quê?

IJ – A gente não pode ficar sem água! (risos)

PESQUISADORA – Sem a água! É verdade!

IJ – Ahn... Pronto! Nossa...!

PESQUISADORA – E se alguém resolvesse cercar esse lugar e ficasse com toda água pra ele, só pra ele? Pra ninguém mais tomar...

IJ – Não ia poder, por que iam ter umas pessoas que iam cuidar.

PESQUISADORA – Então iam ter umas pessoas pra proibir isso?

IJ – Ahan (afirmativo). E também é de todo mundo!

PESQUISADORA – E quem seriam essas pessoas que iam proibir?

IJ – Umhas pessoas que trabalham aqui (na casa onde teriam o hospital, escola, etc)...

⁹⁰ O dia em que a atividade se volta para a criação da “cidade ideal”.

⁹¹ As instituições apresentadas por ela são apenas aquelas que circundam seu cotidiano: a escola, o inglês, os esportes, o hospital (sendo este inclusive o local de trabalho de seu pai) e as lojas.

PESQUISADORA – É? E aí elas trabalham pra fazer isso, e aí quem...?

IJ – Na verdade, quem ia cuidar disso eram... todo mundo assim...

PESQUISADORA – Ah! Entendi!

IJ – Era tipo assim, uma comunidade...

PESQUISADORA – Entendi! Todo mundo ia proteger pra todo mundo usar...

IJ – É.

Como se pôde perceber, estão construídas aí idéias pertencentes a um modelo econômico do mundo, a uma forma de pertencimento e participação dos indivíduos frente aos bens naturais que podem ser captados e a uma postura frente ao problema sócio-ambiental. Mesmo diante de tudo isso, no dia seguinte quando a política entra abertamente em discussão, a mesma criança não consegue identificar qual o seu conhecimento sobre o tema.

PESQUISADORA – Alguma vez em sala de aula vocês conversaram sobre essas coisas?

IJ – A nossa professora costuma conversar com a gente sobre tudo, ontem ela começou a falar sobre o presidente que ganhou na eleição.

PESQUISADORA – Ah, dos Estados Unidos? E o que vocês conversaram sobre isso?

IJ – A gente ficou falando que a gente queria que fosse ele, e que o outro não... e que a gente não queria que fosse o outro.

PESQUISADORA – Esse tipo de conversa você costuma ter em casa também? Sobre qual que você gostaria, qual que você não gostaria?

IJ – Ahan...

(...)

PESQUISADORA – E tua mãe e teu pai falam sobre isso, vocês conversam sobre isso ou não?

IJ – Até que todo dia meu pai, a gente, quando a gente assiste televisão, ele comenta “isso tem que melhorar nisso”, aí a gente fica conversando.

PESQUISADORA – E você costuma participar ou não?

IJ – Fico ouvindo...

PESQUISADORA – Só ouvindo? E por que você só ouve? Não fala nada...

IJ – Ah... Porque eu tenho medo de falar alguma coisa errada... Porque assim, eu também não sei quase nada.

Mesmo diante deste não reconhecimento sobre suas próprias percepções, pôde ser obtido um dado relevante: existem valores políticos que vêm sendo construídos no imaginário destas crianças que oscila em dois pólos, o primeiro é o da negação da política, por ser esta monopolizada pelos instrumentos de ação do Estado que se percebem desgastados, e outro é o de uma postura cívica e voltada para a construção de uma sociedade com indivíduos conscientes de suas responsabilidades sociais e, com bastante ênfase, ambientais.

PESQUISADORA – E outra coisa que eu quero te perguntar, dessas coisas que a gente tá falando, de política, de que Brasília mesmo tem a ver com política, e tal, você acha que tem algum momento que tem alguma coisa com você, com a criança, com você enquanto criança... Política...?

B – A gente também é cidadão, né? Então, o Lula, por exemplo, ele precisa ajudar o país, o país inteiro, e as crianças também são cidadãos, né, depende da idade, aí eu acho que ele também tem que melhorar tanto o mundo pras crianças, quanto pros adultos, pros idosos. Enfim, de todas as idades. E eu acho que tem a ver, né? Inclusive, a metade das pessoas pobres, né? Que são carentes, são crianças. Aí, também precisa ajudar elas, né? Então eu acho que tem a ver com criança.

PESQUISADORA – No caso de um presidente, um governador, que nem você falou, eles têm que fazer muita coisa, né? Pra melhorar o mundo, pra ajudar, se ele não faz isso, o quê que pode ser feito, assim? Se ele não melhora, se ele...

B – Nós cidadãos também temos que contribuir, né? Não jogando lixo no lixo, ow, jogando lixo no lixo! Não poluindo. Respeitando, né? Evitar, evitar a violência, né? Ah, é, como o LM disse, evitar a violência e tentar resolver da melhor maneira possível, dialogando, né, conversando com a pessoa. Ah, nós cidadãos, mesmo, podemos contribuir, né? Não desperdiçando água. Acho que a gente pode contribuir.

PESQUISADORA – Você acha que você faz isso?

B – Eu tento, de vez em quando eu não consigo, por exemplo, no chuveiro, eu fico cantando e esqueço, né? Agora jogar lixo no lixo, com certeza. Que mais, evitando brigar, com certeza. Evitando poluir, é, com certeza. Agora desperdiçar água, eu tenho que me concentrar. Porque eu começo a me distrair, canto, danço, aí demoro um pouco.

PESQUISADORA – E outra coisa que você falou é que metade das crianças, quer dizer, metade das pessoas pobres são crianças, você acha que você pode fazer alguma coisa em relação a isso? Ou você acha que... Pra melhorar a situação delas, ou você acha que não?

B – Doando roupa, doando brinquedo, todo ano, a minha casa enche, enche, enche de brinquedo, a minha mãe separa os brinquedos que a gente não usa mais, as roupas que a gente não usa mais, e doa.

Ao fim desta experiência de campo e da análise obtida por meio desta, consegue-se entender que é possível extrair a percepção construída junto às crianças sobre o que vem a ser a política. A partir disto, algumas considerações importantes sobre a formação de valores políticos e demais aspectos da cultura política brasileira podem ser analisados conforme poderá ser visto nas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de concluir as argumentações deste trabalho, porém não de encerrá-lo, deve-se ter em mente que passar a mudar as perspectivas de análise para tentar explicar determinados questionamentos tão recorrentes nas ciências sociais traz novos desafios metodológicos, mas, ao mesmo tempo, acresce e enriquece o trabalho acadêmico de elementos explicativos.

Sendo este o momento de sintetização dos argumentos, busco retomar algumas posições assumidas nesse trabalho a fim de relacioná-las com alguns aspectos que sobressaíram na discussão realizada com as crianças, marcando dessa forma as principais compreensões sobre o problema estudado.

Como já adiantado por Arendt:

Tão antigas quanto a pergunta sobre o sentido da política são as respostas que justificam a política; quase todas as classificações ou definições da coisa política que encontramos em nossa tradição são, quanto a seu conteúdo original, justificações. Falando-se de maneira bastante geral, todas essas justificações ou definições têm como objetivo classificar a política como um meio para um fim mais elevado, sendo a determinação dessa finalidade bem diferente ao longo dos séculos. Contudo, essa diferença também pode ser reduzida a algumas poucas respostas básicas, e o fato de assim ser indica a simplicidade elementar das coisas com as quais temos de lidar aqui. (ARENDR, 2002, ???)

Apesar de concordar a respeito da simplicidade e da centralidade da definição da política, não deve ser ignorado o que se encontra por detrás da construção das concepções da política: o espaço legitimado de ação, a identidade política dos indivíduos, as atitudes e comportamentos compartilhados entre eles, enfim, a construção de valores que se enraízam no cotidiano dos indivíduos.

No processo de socialização é onde se encontrarão os aspectos relacionados à forma e conteúdo destes valores. O processo de socialização que ocorre da maneira descrita por Durkheim (1952) é possível e tem ocorrido na sociedade moderna, isto é, uma socialização que pressupõe e consegue encontrar a dualidade entre aqueles que somente são passivos no processo e que se adéquam às informações e construções valorativas dos indivíduos ativos. Ao mesmo tempo, existem processos de socialização que não se configuram de maneira tão autoritária, mas que implicam em uma visão unidimensional deste processo dando espaço apenas para a iniciativa de (algumas) determinadas instituições que, por sua vez,

implicarão em uma visão institucionalista das relações, como demonstra ser hegemonicamente o caso da socialização política brasileira.

Com o embasamento teórico calcado em Norbert Elias, Setton (2002) afirma que a família, a escola e a mídia “são instâncias que configuram uma forma permanente e dinâmica de relação.” (SETTON, 2002, 110). E na conjunção destes três principais agentes socializadores a concepção de política vem sendo traçada de maneira muito similar. O resultado encontrado a partir da fala das crianças surge de um processo socializador calcado em instituições, sendo estas tradicionalmente a família e a escola que modernamente são acompanhadas pela mídia. Neste processo que se enquadra o caso brasileiro, o papel das instituições é primordial para a legitimação das relações estabelecidas, por isso cabe ao sujeito em socialização um papel estritamente passivo. Deste modo, identificou-se na fala das crianças a hegemonia do viés institucional da conceituação de política, fazendo com que esta pertença a uma esfera não tangível ao seu cotidiano.

A concepção participativa da política, por outro lado, não se relaciona ao quadro semântico construído por elas quando o termo “política” é dito. A sociedade civil, com certo apoio da mídia, tem trabalhado, de certa forma, na reconstrução de valores políticos como o associativismo, a participação, a conscientização ambiental e a superação de preconceitos. Isto tem colaborado para o surgimento de elementos importantes na socialização de valores políticos, como os valores republicanos⁹² e democráticos⁹³ que puderam ser vistos nas crianças, apesar da grande dificuldade em associar tais questões ao termo da política.

Quando Rennó (2006) analisa as contribuições pedagógicas destes novos formatos que a sociedade civil vem assumindo, o autor diagnostica uma ainda grande indistinção entre a necessidade dos cidadãos participarem ou não destas formas associativas para demonstrarem seu interesse por informações sobre a política eleitoral. Porém, o que se pode identificar ao longo de toda a pesquisa junto às crianças é que a informação não revela em si o caráter de formação e amadurecimento dos valores políticos.

⁹² Benevides (2004) define valores republicanos a partir do: “respeito às leis; respeito ao bem público; sentido de responsabilidade no exercício do poder.”.

⁹³ Benevides (2004) define valores democráticos a partir de: “virtude do amor à igualdade; respeito integral aos direitos humanos; acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias (tolerância).”.

Entre as crianças estudadas, aquelas que demonstraram obter maiores oportunidades de acesso à informação, sendo esta primordialmente veiculada pela mídia, foram as que mais relacionaram a política a aspectos negativos como corrupção ou aos aspectos da violência física utilizada para a resolução de conflitos políticos. Isto é, dado o formato hegemônico que a política possui hoje no nosso país, o acesso à informação – seja ele proveniente da mídia ou da escola – faz com que a política demonstre ser ainda mais distanciada dos interesses destes indivíduos.

Possuir ou não informação sobre o processo eleitoral vivido não revela se há ou não consonância da prática política com o cotidiano, nem com os problemas nacionais que possam afligir o cidadão. Como se pôde perceber durante a pesquisa, existem questões de âmbito público elencadas como mais problemáticas e que deveriam ser resolvidas com maior urgência como o caso da segurança pública e o da desigualdade econômico-social e que não parecem, em um primeiro momento para elas, possuir qualquer relação direta com a política. Isto é, o meio legitimado por elas para resolver tais situações não perpassa por aquilo que elas conhecem como política.

Enquanto a esfera de cidadania estiver atrelada quase que somente a mecanismos institucionais presentes no aparato legal e nas instituições propriamente ditas, nunca se terá um cidadão politicamente instruído. As crianças são o primeiro, e chocante, indicador disso. É impressionante como estas marcas sociais, que notadamente não se extinguem, mas sim perduram na vida adulta, já estão tão presentes e enraizadas socialmente, nas palavras destas crianças, que são indivíduos com menos de uma década de vida.

Disto advém a contribuição que este estudo pretende deixar enquanto questionamento a ser respondido em uma próxima oportunidade: se tamanha semelhança pode ser encontrada entre os valores políticos expressos na fala das crianças e aqueles valores políticos tradicionalmente encontrados entre os adultos⁹⁴, isto se deve a qual motivo?

Pode-se apontar a hipótese de que o conhecimento que é dado sobre a política no mundo dos adultos e os valores dados a ela são tão pouco elaborados que durante a trajetória de vida de um indivíduo haverá pouca mudança entre aquilo que fora concebido em sua infância e aquilo que ele detém na caminhada enquanto eleitor.

⁹⁴ De acordo com os tradicionais estudos sobre a cultura política, cujos exemplos podem ser representados por MOISÉS, 1995 e ALMOND, VERBA, 1963.

Sendo isto passível de verificação, esta questão pode tornar-se, então, bastante desencorajadora, pois revela um processo de socialização política tão passivador quanto superficial.

Mais uma vez, a forma de desvencilhar as análises deterministas das ciências sociais sobre as práticas políticas brasileiras só pode se dar caso sejam identificadas as demais práticas que vêm acontecendo em torno dos outros âmbitos – relacional e participativo – que a política contemporânea apresenta.

Por fim, deve-se esclarecer que o maior senso de conquista que este trabalho apresenta neste momento de encerramento é de que ao optar por um desafio que propunha uma metodologia provocadora, em decorrência do foco em um sujeito re-significador, que foi colocado frente a um tema inusitado, pode-se construir reflexões muito pertinentes e construtivas sobre questão já deterministicamente solucionadas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADORNO, Sérgio. *Children in Brasil: Legislation and citizenchip*. In: RIZZINI, Irene. The children in Brazil today – a challenge for the third millinnium. Rio de Janeiro: EDUSU-CESPI/USU, 1994.

AGUIAR, Odilio Alves. A questão social em Hannah Arendt. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 27, nº 2, 2004.

ALMOND, G. A. & VERBA, S. *The civic culture*. Little, Brown and Company, Boston, 1963.

ANDRADE, Ângela Nobre de. As crianças na sociedade contemporânea: do ainda não ao cidadão em exercício. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 161-174, 1998.

ARENDT, Hannah. *O que é política?*. , 2002.

_____. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

_____. *A crise na Educação*. In: Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de janeiro: Ed Guanabara, 1986.

ARISTOTELES. *A Política*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional. *Opinião Pública*, UNICAMP, v. 14, p. 43-64, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAETA NEVES, Clarissa E. “Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil”. In: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002*. São Paulo: ANPOCS: Ed. Sumaré; Brasília, DF: CAPES, 2002.

BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 15, n. 4, 2001.

BAQUERO, Marcello; SHCNEIDER, A; LINHARES, B. F; ALVES, D.S; PEREIRA, T.I. Bases de um novo contrato social? Impostos e orçamento participativo em Porto Alegre. *Opinião Pública*, UNICAMP, Campinas, v.11, nº 1, p. 94-127, 2005.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 6ª edição. Florianópolis, Editora da UFSC, 2006.

BATISTA, Douglas Emiliano. A dissociação entre a natalidade e o mundo. *Estilos da Clínica*, USP, São Paulo, v.21, p. 56-63, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídia e educação: revisitando o conceito de educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, p. 57-82, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa*: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERLINCK, Manoel T. Prefácio. In: WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. 13ª ed. São Paulo, Cultrix, 2005.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, Rio Grande, v.18, p. 35-50, 2007.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

_____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Difel, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2008.

BROOKOVER, Wilbur B. A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora. IN: PEREIRA, Luis, 1933-; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*: Leituras de sociologia da educação. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

BUARQUE, Chico. *Os Saltimbancos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. Inesperado processo de formação política. In: DA MATTA, Roberto. *Brasileiro: Cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil* – o longo caminho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

CARVALHO, José Murilo. Interesses contra a cidadania. In: DA MATTA, Roberto. *Brasileiro: Cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº 17, p. 63-85, maio-ago 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia* – o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

CIPÓ. Rede Sou de Atitude. Disponível em: www.redesoudeatitude.org.br

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Campanha da Fraternidade 2009. Disponível em: http://www.edicoescnbb.bom.br/site/files/downloads/cf2009_texto_base.pdf

CORSARO, Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Indiana University, Bloomington, sd. Trad. CARVALHO, Ana. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/texto.pdf>

DA MATTA, Roberto. *Brasileiro: Cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll ; MULLER, F. . Apresentação/Organização do Dossiê Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ago 2005a, vol.26, no.91, p. 351-360.

_____. Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago., 2005b.

_____. Infâncias, tempos e espaços: Um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 15-24, 2006.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, André. Hannah Arendt e a modernidade: esquecimento e redescoberta da política. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 24, n. 1, 2001.

DUBET , François e MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, n° 40-41, 1997. Disponível em: http://books.google.com/books?id=gim5Oz5lG_0C&lpg=RA1-PA241&ots=uhdWouTrUf&dq=dubet%20autor%3Af-dubet&lr=lang_pt&hl=pt-BR&pg=RA1-PA241

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. Definição de educação. In: *Educação e sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo : Melhoramentos, 1952.

DWORECKI, Silvio. *Criança*: evitando a perda de sua capacidade de figurar. São Paulo: FDE, série Idéias n. 10, 1991.

EBERT, Sintia Lúcia Faé. *A aquisição da linguagem*: uma reflexão da teoria de Vigotsky. sd. Disponível em: http://www.aletra-rs.com.br/artigos/artigo_sintia.pdf

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estudos Psicológicos (Natal). 2003, vol. 8, no. 2.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. Conceitos centrais de Vygostky: implicações pedagógicas. Revista Educação, Universidade de Guarulhos, p. 50-54, 2006.

FRANCASTEL, Pierre. **Realidade figurativa**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo, Cortez Editora, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Desenho na Pré-Escola**: o olhar e as expectativas do professor. Revista Idéias Fde, v. 14, p. 53-61, 1992.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*: encontros com o pensamento social, clássico e contemporâneo. São Paulo: Unesp, 1998.

GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. A apropriação da sociologia weberiana por dois sociólogos da educação: Luiz Pereira e Margareth Archer. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, 2001, Caxambu. *Intelectuais, conhecimento e espaço público*. Rio de Janeiro : Vozes, 2001.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Diretrizes pedagógicas – Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001706.pdf>

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*: estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo, Loyola, 2002.

HART, Roger A., *Children's Participation*: From tokenism to citizenship, Ensaios Innocenti, nº 4, UNICEF, Centro Internacional de Desenvolvimento Infantil, Florença, Itália, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?. *Educação e Sociedade*, Ago 2005, vol.26, no.91, p.379-403.

LAMOUNIER, B. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, B., org. *O Brasil republicano* – sociedade e instituições (1889-1930). Difel: São Paulo, 1977.

LINHARES, Maria Yedda Leite . Resenha - Porque a História Política - a obra de René Rémond. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 1994.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito 'menor'. In: DEL PRIORE, Mary. *História da Criança no Brasil*. Coleção: Caminhos da História. São Paulo: Contexto, 1991.

MADEIRA, Rosa. A infância que sex reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 79-114, jan./jul. 2005.

MANNHEIM, Karl. “Planificação democrática” e educação. IN: PEREIRA, Luis, 1933-; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*: Leituras de sociologia da educação. 2. ed. Sao paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania e classe social*. Brasília: Senado Federal, 2002.

MATOS, Michelle Nunes; RICCI, Ruda. OP Criança – projeto pedagógico para a cidadania. Ed. Autêntica, São Paulo, 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. Os meios de comunicação e a prática política. *Lua Nova*: Revista

de Cultura Política. São Paulo, nº 55-56, p. 155-184, 2002.

MOISÉS, José Álvaro. *Os brasileiros e a democracia*: bases sócio-políticas da legitimidade democrática. São Paulo, Ed. Ática, 1995.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 112, março, 2001, p 33-60.

MONTEIRO, Tatiára. *Política na Escola: Extensão universitária e aprendizado de política*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília – UnB, out. 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 78, p.15-35, abr 2002.

PENTEADO, Regina Z. Administração mirim em condomínio: análise de uma experiência participativa com crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.11, nº 1, p. 48-54, 2000.

PEREIRA, Luis, 1933; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade*: Leituras de sociologia da educação. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

PIRES, Flávia. Resenha: The future of childhood. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº 2, 579-584.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna. *Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz*: um estudo sociocultural construtivista. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília – UnB, 2007.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004

_____. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ago 2005, vol.26, no.91, p. 405-417.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Brasil Ponto a Ponto. Disponível em: www.brasilpontoaponto.org.br

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ago 2005, vol.26, no.91, 683-688.

PRZEWORSKI, Adam; CHEIBUB, José Antônio; LIMONGI, Fernando. Democracia e cultura: uma visão não culturalista. *Lua Nova*, São Paulo, n. 58, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: *XXIV Congresso ALAS*, 2003, Arequipa. America Latina: Por una nueva alternativa de desarrollo, 2003.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? Educação e sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 465-484, Maio/Ago. 2005.

RENNÓ, Lúcio. Os militantes são mais informados? Desigualdade e informação política nas eleições de 2002. *Opinião Pública*, Campinas, vol. 12, nº 2, nov., 2006, p. 329-347

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo/SP, v. 28, n. 02, p. 113-128, 2002.

RIZZINI, Irma. In praise of science, or the concept of “minors” in legal practice. In: RIZZINI, Irene (org.). Children in Brazil today: a challenge for the third millennium. Rio de Janeiro, Editora Universitária Santa Úrsula, 1994.

RUBIM, Antonio Albino Canelas; AZEVEDO, Fernando Antônio. Mídia e Política no Brasil: estudos e perspectivas. *IV Congresso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación*, 1998. (disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/rubim-albino-midia-politica-brasil.html>)

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ago 2005, vol.26, no.91, p.361-378.

SCHUMPETER, Joseph Alois. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.

SENER, Tulin. The Children and Architecture Project in Turkey. *Children, Youth and Environments*. v. 16(2) p. 191-206. 2006

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Revista da Faculdade de Educação da UFRS*. Unniversidade de São Paulo, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 107-110, 2002.

SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SIROTA, Régine Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do

olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 112, março, 2001, p 7-31.

SOARES, Natália F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva: Uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989 (disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)

VIANNA, Oliveira. *Instituições Políticas Brasileiras*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. 2 volumes.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, p. 21-39, 2007.

WEBER, Max. *Parlamento e governo na Alemanha reordenada: crítica política da burocracia e da natureza dos partidos*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

_____. *Ciência e Política* – duas vocações. 13ª ed. São Paulo, Cultrix, 2005.

_____. *Economia e Sociedade* – fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 1. Brasília, EdUnb, 1999.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova*, São Paulo, 67: 139-190, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Apresentação à Secretaria de Estado de Educação do Distrito



Federal

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Sociais – ICS

Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL

Prezado(a) Responsável pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,
Apresento Elisa Sardão Colares, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, que possui o intuito de realizar um projeto de pesquisa junto a duas escolas públicas do Distrito Federal (uma localizada na cidade satélite da Ceilândia e outra localizada no Plano Piloto) com o objetivo de investigar concepções de política formuladas pelas crianças de 9 a 10 anos matriculadas no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas públicas e privadas do Distrito Federal. Este projeto consistirá na experiência de campo necessária para a construção da dissertação desta mestranda, que está sendo desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Débora Messenberg Guimarães, professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

As atividades a serem realizadas com as crianças a fim de que se consiga alcançar os objetivos desta pesquisa estão descritas no Anexo I deste documento. Sobre alguns detalhes com relação à forma que serão realizadas estas atividades, existem alguns pontos que serão definidos apenas após estabelecido acerto com a direção e/ou coordenação das escolas, principalmente no que concerne ao horário em que serão realizadas estas atividades.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para posterior análise, possivelmente serão realizadas gravações em áudio, vídeo ou por fotografias, acerca das interações e processos que vierem a ocorrer durante as sessões que contribuam para os objetivos desta pesquisa. É fundamental salientar que todas as informações e gravações obtidas durante a experiência de campo serão consideradas e tão somente para o objetivo de pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade que não a acadêmica. O nome das crianças, bem como o das escolas participantes e outras informações de identificação serão omitidas em todos os registros escritos e os registros obtidos por gravação em áudio, vídeo ou fotografia serão utilizados para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa além de se garantir a preservação da imagem das crianças.

Pedimos, portanto, a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal para que esta pesquisa possa ser realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal localizadas, respectivamente na Ceilândia e no Plano Piloto (em conjunto com duas escolas privadas nas mesmas localidades). Escolas estas a serem definidas em acordo com as diretorias das escolas que darão consentimento livre e esclarecido (conforme disposto no Anexo II deste documento) sobre as atividades a serem realizadas com um grupo de crianças matriculadas em suas escolas.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

Professor Doutor Michelangelo Giotto Santoro Trigueiro
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Departamento de Sociologia
Universidade de Brasília – UnB

Anexo 2 – Carta de apresentação às Escolas Particulares



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL

Prezados Corpo Diretivo e Coordenação,

A escola _____ foi escolhida para contribuir com um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar concepções de política formuladas pelas crianças de 9 a 10 anos matriculadas no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas do Distrito Federal. Este projeto consiste na experiência de campo de minha dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Débora Messenberg Guimarães, professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

As atividades a serem realizadas com as crianças a fim de que se consiga alcançar os objetivos desta pesquisa estão descritas no Anexo I deste documento. Sobre alguns detalhes com relação à forma que serão realizadas estas atividades, existem alguns pontos que serão definidos apenas após estabelecido acerto com a direção e/ou coordenação das escolas, principalmente no que concerne ao horário em que serão realizadas estas atividades.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para posterior análise, possivelmente serão realizadas gravações em áudio, vídeo ou por fotografias, acerca das interações e processos que vierem a ocorrer durante as sessões que contribuam para os objetivos desta pesquisa. É fundamental salientar que todas as informações e gravações obtidas durante a experiência de campo serão consideradas e tão somente para o objetivo de pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade que não a acadêmica. O nome das crianças, bem como o das escolas participantes e outras informações de identificação serão omitidas em todos os registros escritos e os registros obtidos por gravação em áudio, vídeo ou fotografia serão utilizados para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa além de se garantir a preservação da imagem das crianças.

Sua assinatura abaixo indica que você enquanto membro da direção e/ou coordenação leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em autorizar a realização das atividades descritas acima nesta escola. Caso tenha alguma questão ou dúvida, por favor entre em contato comigo, ou com a professora orientadora, Dra. Débora Messenberg Guimarães, conforme telefone e endereços eletrônicos disponíveis abaixo.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

ELISA SARDÃO COLARES
Mestranda em Sociologia
E-mail: elisacolares@gmail.com
Telefone: (61) 8467.3655

DÉBORA MESSEMBERG GUIMARÃES
Professora Orientadora
E-mail: deboramess@gmail.com

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL

Senhores Pais, Mães e/ou Responsável,

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar concepções de política formuladas pelas crianças de 9 a 10 anos matriculadas no 4º e 5º anos do ensino fundamental em escolas do Distrito Federal. Este projeto consiste na experiência de campo de minha dissertação de mestrado, que está sendo desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Débora Messenberg Guimarães, professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

As atividades a serem realizadas com as crianças a fim de que se consiga alcançar os objetivos desta pesquisa deverão ocorrer no contra-turno, ou seja, no turno oposto ao escolar (por exemplo, as crianças com aulas regulares do turno vespertino participarão das atividades no turno matutino) durante 04 (quatro) dias. A fim de poder definir as datas e horários que serão realizadas tais atividades, pede-se aos senhores pais que indiquem os dias em que as crianças estarão disponíveis.

Como todo o procedimento precisa ser registrado para posterior análise, possivelmente serão realizadas gravações em áudio, vídeo ou por fotografias, acerca das interações e processos que vierem a ocorrer durante as sessões que contribuam para os objetivos desta pesquisa. É fundamental salientar que todas as informações e gravações obtidas durante a experiência de campo serão consideradas e tão somente para o objetivo de pesquisa, sendo assim de caráter totalmente sigiloso e confidencial, estando vedada sua utilização para qualquer outra finalidade que não a acadêmica. O nome das crianças, bem como o das escolas participantes e outras informações de identificação serão omitidas em todos os registros escritos e os registros obtidos por gravação em áudio, vídeo ou fotografia serão utilizados para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa além de se garantir a preservação da imagem das crianças.

Sua assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” que vem a seguir indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em autorizar a participação de seu(sua) filho(a) nessa atividade. Caso tenha alguma questão ou dúvida, por favor, entre em contato comigo, ou com a professora orientadora, Dra. Débora Messenberg Guimarães, conforme telefone e endereços eletrônicos disponíveis abaixo.

Além disso, ressalta-se que sua autorização não implicará, necessariamente, na participação de seu(sua) filho(a), tendo em vista que às crianças será dada oportunidade para que, voluntariamente, exponham sua pretensão em participar desta pesquisa.

Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

ELISA SARDÃO COLARES
Mestranda em Sociologia
E-mail: elisacolares@gmail.com
Telefone: (61) 8467.3655

DÉBORA MESSEMBERG GUIMARÃES
Professora Orientadora
E-mail: deboramess@gmail.com



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Sociais – ICS
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPG/SOL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, enquanto
responsável, autorizo que meu(minha) filho(a):
_____, estudante da escola
_____, participe das atividades realizadas pela mestranda
Elisa Sardão Colares referentes à pesquisa acima citada que buscará investigar concepções
de política formuladas pelas crianças de 9 a 10 anos matriculadas no 4º e 5º anos do ensino
fundamental em escolas do Distrito Federal, conforme os esclarecimentos anteriormente
feitos. E indico os seguintes dias para possibilidade de realização dessas atividades:

_____.

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável