

DA CRIANÇA-CIDADÃ AO FIM DA INFÂNCIA

FLÁVIO BRAYNER*

RESUMO. O artigo discute a experiência de embaralhamento de fronteiras entre o espaço público e o espaço privado, de um lado, e, de outro, entre o adulto e a criança, com decisivas e, talvez, catastróficas conseqüências para a permanência de um mundo comum e sua transmissibilidade. A relação entre escola e cidadania serve como fio vermelho desta discussão que, em um de seus argumentos centrais, discorda da existência de algo que chamamos de “aluno-cidadão” para, no final, ensaiar uma breve nota sobre uma escola (“conservadoramente”) democrática.

Palavras-chave: Aluno-cidadão; Espaço público; Adulto-criança; Criança-adulto; Escola; Democracia.

É curioso que hoje tenha se tornado incontornável se aliar (discursivamente) escola, educação e cidadania, e isto até mesmo nos meios empresariais brasileiros, para os quais a educação das massas nunca fora uma preocupação central, e a prática perturbadora de sua cidadania vista, pelo menos no Brasil, como questão mais policial que política. O que surpreende é que, exatamente quando inúmeros autores alertam para o fato de estarmos vivendo uma era de grave e perigoso declínio do espaço público (Sennett, Lasch, Habermas¹) é quando mais se fala de cidadania.

Entre nós, o discurso da cidadania deixou de ser algo marginal e periférico, clamado e exigido por uma população completamente afastada dos benefícios políticos e sociais de uma sociedade moderna, para se tornar um discurso institucional. O problema, como dizia Mühlmann, a respeito dos movimentos revolucionários do Terceiro Mundo,² é que a institucionalização corresponde, em geral, à perda da crença e da força inicial onde, no entanto, a instituição tenta fundar e justificar sua exis-

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail:* flaviobrayner@hotmail.com

tência. No meu modo de entender, uma tal institucionalização discursiva só se tornou possível porque, hoje, educação e cidadania têm entre si uma relação insegura e imprecisa. E a frequência com que a relação é pronunciada corresponde à usura de seu valor subversivo, ao desgaste de sua possibilidade renovadora. É como se insistíssemos nesta relação (educação-cidadania) por sentir que ela perdeu grande parte de sua força de persuasão.

Esta hipótese guarda uma laivo de desencanto, admito, mas não deve produzir em cada um de nós beatas “almas desarmadas”. Ao contrário, deveria nos encorajar a retomar a relação escola-democracia, não necessariamente tentando reinventá-la segundo a última novidade vinda da filosofia política, mas assumindo com decisão o caráter necessariamente “conservador” da educação (que não tem nada a ver com conservadorismo social ou político). É o que este artigo tenta, num movimento em dois tempos: discutir o desgaste dos mundos público e privado, a interpenetração de fronteiras entre o adulto e a criança – ambos com graves consequências para nossa reflexão pedagógica – e sugerir, numa simples nota, uma relação “conservadora” entre escola e cidadania.

A forma como a idéia de cidadania foi até há pouco tratada no Brasil (e em muitos casos ainda o é) se reveste de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente “social”.³ Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. Muito frequentemente ouvimos ou lemos coisas que sugerem uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais dignas, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando este discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas. Mas esta nova inflexão discursiva não muda os termos da equação: a cidadania continua entendida como meio de resolução de questões sociais, ligadas à necessidade, como sinal de uma forma qualquer de luta contra um estado ou uma sociedade que funda sua existência na exclusão e na desigualdade. Pergunto-me se não estaríamos, neste caso, nos movendo numa espécie de truísmo: a “cidadania” é aquela prática dirigida

contra um certo estado de coisas que permitirá a seus praticantes se tornarem... cidadãos! Poderíamos até falar, neste caso, de “cidadania negativa” (num sentido próximo ao da ‘liberdade negativa’ de Isaiah Berlin): como reação, como defesa contra um Estado situado na antípoda do social e entendido como exterior à própria sociedade de onde, no entanto, ele surge.

Problemas relativos à “cidadania” deixaram, no entanto, de ser exclusivos dos países ditos “emergentes”, marcados por uma tradição colonial e escravista ou aqueles simplesmente “pobres”. Devido a razões culturais, nacionais, históricas e sociais muito distintas, a França também vive sua hora da “educação para a cidadania”.

Em 1998, le Bureau de la Valorisation des Innovations Pédagogiques, ligado à Direção de ensino escolar do Ministère de l'Éducation Nationale, publicou, sob os auspícios editoriais do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), uma síntese do Primeiro programa nacional de inovação (INRP, 1998), intitulado “L'éducation à la citoyenneté”. O documento reúne e descreve um amplo conjunto de experiências levadas a cabo em várias instituições escolares localizadas em diferentes regiões francesas e, especialmente, ali onde se observa sérios problemas escolares, em grande parte originados na condição de semi-exclusão de jovens habitantes do que, eufemicamente, os franceses chamam de *quartiers sensibles* (“bairros sensíveis”; uma expressão que lembra o vocabulário militar americano durante a Guerra do Vietnã, “sensitive zone”). Experiências pedagógicas relativas aos direitos dos alunos; conhecimento de si e trabalho sobre a identidade; valorização das culturas de onde são originários (jovens emigrados ou filhos de pais emigrados); formação de Conselhos de alunos; oficinas profissionais; definição de um novo papel do professor etc; são alguns dos inúmeros temas trabalhados e descritos na coletânea. Tais iniciativas públicas refletem, no fundo, um problema: uma certa consciência da ameaça de ruptura do pacto republicano. Mas aponta também para uma tentativa de solução: atribuir à escola uma tarefa primordial na recuperação da visibilidade civil de seus membros, reatando, em seu lado mais frágil, os laços do tecido social em vias de esgarçamento. Tem-se a impressão, após a leitura do documento, que em toda a França, a escola dos “deserdados” se transformou, num determinado momento, num vasto **laboratório** de experimentos de cidadania, onde a figura central, seu principal ator e público, é o que o documento chama, simpática e... republicanamente, de “cidadão-aluno” (*citoyen-élève*).

Tais experiências, acima tão apenas indicadas, não apenas fazem muito sentido para nós, brasileiros, como se tornaram algo de realmente desejável para um cada vez mais amplo conjunto de educadores às voltas com os destinos escolares e, num sentido largo, políticos de grande parte de nossos “excluídos”. Se, nos anos 60 e 70, as demandas pedagógicas dos setores progressistas da sociedade brasileira estavam centradas na expansão do sistema escolar aos desfavorecidos (ampliação da rede), os anos 80 e 90 conheceram o polêmico e caloroso debate em torno da “qualidade” do ensino. Poderíamos dizer que os termos podem ser entendidos como, num caso, concernente à “dívida social” (expansão da rede) e no outro (qualidade) como relativa à “dívida política”. O termo talvez seja inapropriado, mas na ausência de algo melhor, chamo de **dívida política** a inadimplência de nossa república em oferecer as bases e instrumentos que permitiriam a todo indivíduo de se tornar “visível”. Estou usando propositadamente o conceito arendtiano de visibilidade, porque ele remete a esta condição essencial do projeto humano, enquanto ser de relações e de ação, só realizável no espaço do “entre nós”, ali onde construímos, a partir de perspectivas diversas, um mundo comum.

Quem poderia, em bom juízo, se opor a experiências e projetos que procuram impulsionar, entre uma população brutalmente afastada de seus direitos mais elementares, a consciência de sua cultura, a afirmação de suas identidades, a expressão de sua voz política, o sentimento de responsabilidade coletiva, o desejo da vivência democrática? Creio que poucas pessoas se arriscariam a defender publicamente o contrário. E penso até que se o termo “cidadania” obteve o quase estatuto de *passé-partout* nos meios educativos é porque a limitação social de seu exercício é realmente sentida como uma ausência grave e que coloca em risco a própria existência da democracia.

No entanto, existe realmente esta coisa chamada *cidadão-aluno* ou *criança-cidadã*? A escola se constitui de fato em espaço político de exercício da cidadania? É incumbência da escola atribuir aos seus alunos a tarefa de realizar futuramente as utopias políticas e sociais dos adultos-educadores? Não seria porque depositamos na escola, em épocas diferentes, esperanças demiúrgicas que hoje ela se vê obrigada a enfrentar a crise em que se encontra?

O problema é que quando falamos de “educação para a cidadania”, quer dizer, de uma escola que forme indivíduos para a participação no mundo público, estamos naturalmente nos referindo à cidadania como **algo ainda não conquistado**, não acessível à maioria da população (caso

do Brasil) ou a certos setores sociais que, por motivos completamente diversos, se encontram alijados da vida civil plena (caso da França). Que consequências retirar? A meu ver, quando falamos de “aluno-cidadão”, de “escola-cidadã” estamos, na verdade, alvejando um público específico – os desfavorecidos –, um discurso, pois, que **não se dirige a todo o público escolar**. Como se os bem-nascidos não tivessem necessidade de uma educação cidadã, como se não precisássemos, também, “educar o soberano” para agir e se relacionar com o outro no universo público. Isto me faz, evidentemente, lembrar as inúmeras experiências pedagógicas “conscientizadoras”, dirigidas a crianças “oprimidas”, e propostas por educadores que, numa manifesta expressão de prudência (ou de cinismo) ideológico, mantinham seus próprios filhos longe de tais experimentos. Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, onde a escola precisa abandonar grande parte de suas funções, como por exemplo, introduzir pessoas no mundo da cultura humana, para solicitar de seus agentes a função de mantenedores da paz social, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.

Mais do que insistir em algo tão batido quanto a divisa da “cidadania como **conquista**”, certamente poderíamos falar, hoje, da cidadania como **perda** e, neste caso, é o conjunto mesmo da sociedade que se encontra em perigo, e não mais uma parte dela, por mais importante, numericamente falando, que esta seja.

Estou, evidentemente, me referindo a este conjunto de fenômenos recentes que têm provocado uma preocupante usura do espaço público: a transformação de cidadãos em simples consumidores que precisam ser constantemente “produzidos” através de uma máquina de convencimento e sedução, que coloca a mercadoria no centro das políticas de administração do desejo; acrescente-se, ainda, a transformação da política em espetáculo, o descrédito social dos partidos políticos que deixaram, há muito, de representar aquilo que chamávamos de “correntes de opinião”, o desenvolvimento de uma tecnoburocracia que tende a substituir o espaço político da discussão e da visibilidade por uma administração puramente “instrumental” da sociedade... e veremos que os riscos que correm a democracia e a própria idéia de cidadania são perigosamente presentes e vão muito além da discussão em torno dos “excluídos”. E eles assinalam o fato, a meu ver desastroso, da profunda e talvez irreversível decadência do espaço público, que vai de par não com uma simples recrudescência da esfera

privada, mas, talvez, à *débâcle* dos dois, manifesta, seja na sua interpenetração, seja no desorientador apagamento de suas fronteiras, já que a existência de um depende exclusivamente da do outro, temas sobre os quais volto a seguir.

Público e privado, adulto e infância: uma perigosa indistinção

Vivemos hoje uma situação particularmente constrangedora que é a superexposição mediática da intimidade, desvelando aquelas experiências que, até há pouco, eram exclusivas do domínio privado: a agonia final do moribundo, todas as formas do prazer sexual, a intimidade afetiva de casais transformada em jogos televisivos etc; interpondo entre eu e a consciência que tenho de mim mesmo, um olho público invasivo e inquiridor. Instaurou-se um *voyeurismo* social ampliado que banalizou a intimidade a um ponto em que a definição de identidades subjetivas e psíquicas fica ameaçada, inaugurando, ao mesmo tempo, um generalizado hábito de consumo de egos postivos. Por outro lado, uma hipervalorização desta mesma intimidade tem produzido um processo de exagerada privatização da vida, de hiperindividualismo, de “umbilicalismo” narcisista cuja contraface é o desinvestimento público, o desinteresse civil, o abandono e a demissão política deixada a cargo dos “profissionais”, com evidentes riscos para a continuidade daquilo que entendemos por democracia e cidadania.

A indiferenciação, ou melhor, o apagamento de fronteiras antes entendidas como relativamente exclusivas é, talvez, uma marca bem característica de nossa modernidade tardia. Fronteiras nacionais, culturais, identitárias, sexuais, comerciais, lingüísticas estão em vias de desaparecimento e, com elas, aquelas que delimitavam os espaços do público e do privado, aqueles até então não completamente intercambiáveis da **visibilidade** e o da **intimidade**. É verdade que todo este movimento vai de par com a afirmação de localismos identitários; com a radicalização dos pertencimentos étnicos ou nacionais, com a ressurgência de fundamentalismos e integrismos de toda ordem etc.

Mas o apagamento de fronteiras vai bem além daquelas assinaladas entre o público e o privado, entre a intimidade e a Cidade, e somos constrangidos a aceitar que ele atinge um domínio cujas consequências ainda estamos longe de avaliar corretamente e que, com certeza, recairão sobre tudo o que imaginamos pertencer ao “pedagógico”: aquelas que separavam o adulto da criança e que, de uma certa forma, nos acostumamos a pensá-las como “natural”.

Joshua Meyrowitz nos mostra que um tal embaralhamento de fronteiras só foi possível porque “nestes últimos trinta anos, a imagem e o papel da criança mudaram consideravelmente. A infância enquanto período de vida protegida e ao abrigo das preocupações praticamente desapareceu”, e não hesita em nomear esta tendência de “fim da infância”, essencialmente ligada à nossa passagem de uma cultura livresca à uma cultura televisiva.⁴

Antes de mostrar em que a tese de Meyrowitz se apoia, permitam-me evocar algumas situações que colhi em jornais e artigos ao longo de uma pesquisa, para demonstrar a “fusão da infância e da idade adulta”. Nestes últimos anos, vivemos verdadeiras inversões de situações e papéis que diferenciavam o mundo adulto do universo infantil, que passam pelo código vestimentário, pelos jogos eletrônicos (que atingem igualmente grandes e pequenos), pela linguagem... até aquelas decisivamente mais graves como, por exemplo, o fato de, em 1967, a Corte Suprema do Estados Unidos ter concedido às crianças o direito de se fazer representar por um advogado, afirmando que “a Declaração dos Direitos do Homem não estava reservada só aos adultos”; ou, em 1978, o Estado de New York ter votado uma lei autorizando a justiça a aplicar aos jovens assassinos de mais de treze anos o mesmo tratamento dos adultos. Ao mesmo tempo, diz Meyrowitz, a responsabilidade penal dos adultos deixou de ser clara: o fato de invocar, cada vez com mais frequência, a “demência temporária” ou a “incapacidade parcial” para justificar crimes, e que “parece indicar que se está tentando legitimar os acessos de cólera dos adultos”.⁵ O educador americano John Holt, expondo as grandes linhas de uma “Declaração dos Direitos da Criança”, sugere que “os direitos, privilégios, obrigações e responsabilidades dos cidadãos adultos sejam concedidos a toda pessoa jovem, qualquer que seja a sua idade, desejosa de fazer uso destes direitos”.⁶

Para entender isto, verdadeira mistura de liberação com aberração, é preciso distinguir, de um lado, a existência biológica das crianças da concepção social de infância e, de outro, o processo de maturidade física dos adultos e os papéis sociais da idade adulta. Meyrowitz sustenta que os atuais meios de informação, sobretudo a televisão, alteraram as condições de socialização:

o desenvolvimento do ser humano e os papéis sociais correspondentes à idade estão fundados não somente no crescimento psicológico e cognitivo, mas também sobre o que se poderia chamar de modos específicos de acesso à informação social. (...) Eis porque podemos considerar a socialização como um processo de exposição gradual à informação.⁷

De onde podemos extrair a conclusão de que toda sociedade capaz de dosar e escalonar os conhecimentos de pessoas de idades diferentes poderá delimitar, no seio da infância, estágios e níveis; e inversamente, menos haverá escalonamentos e níveis, menos haverá níveis de infância.

No clássico *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Paris: Seuil, 1973), Philippe Ariès mostrou que a infância é algo que foi “inventado” no século XVI, antes do que o conceito de infância, como faixa de vida separada, simplesmente não existia. Em outras palavras, a idade não determinava o estatuto ou papel social. As crianças que já tinham ultrapassado uma certa – mas tenra – idade tomavam parte nas atividades adultas e se iniciavam na vida, como se diz, “na prática”: frequentemente, elas trabalhavam ao lado dos adultos, bebiam com elas nas tavernas, acompanhavam-nos nos campos de batalha e, até, dividiam a cama. Assim, enquanto a infância sempre existiu no sentido psicológico do termo, a sociedade oral ocidental, que precedeu a era da imprensa, designou às suas crianças poucos papéis sociais ou comportamentos específicos.

O século XVI vai conhecer um novo conceito de infância: retira-se da criança sua relativa independência para se ver nela um ser frágil e inocente, que tem necessidade de cuidados particulares, de amor, de disciplina, de proteção, o que conduziu a uma atitude “mais moderna”, maternal, afetuosa e permissiva. Mas, por que esta concepção emerge neste momento? A tese de Meyrowitz ganha aqui toda sua clareza: “a difusão da imprensa e da alfabetização jogaram um papel importantíssimo na aparição da criança ‘inocente’. Para se integrar ao mundo adulto da escrita, uma criança precisava saber ler”.⁸ Deste modo, a “infância”, enquanto período determinado de vida, se desenvolve primeiramente entre as classes superiores e médias, que tinham acesso à cultura escrita.

Se, por exemplo, os contos de fada foram até o século XVII uma literatura que atingia indistintamente adultos e crianças, aconteceu que a alfabetização e o surgimento de um mercado editorial findaram por distinguir públicos e literaturas, criando mundos literários à parte. A alfabetização, em suma, criou um novo modo de pensar adulto, fundado sobre um progresso cumulativo e gradual de conhecimento que, de fato, criou, em contrapartida, a infância.

Com o advento de nossa modernidade tardia, de uma cultura essencialmente visual e imagética, e o retorno sofisticado à transmissão oral permitida pela mídia televisiva, as crianças, bem antes de apren-

derem a ler, e já dominando os componentes elementares da linguagem, passam a ter acesso a um mundo antes fechado. Na medida em que a televisão desvela às crianças uma grande parte dos segredos adultos e que os instrumentos de censura foram enfraquecidos, as barreiras que separavam aqueles mundos tendem a desaparecer. E não faltam, nesta dispersão de fronteiras, os filmes que nobilitam adultos que “souberam permanecer crianças” (onde Robin Williams, em geral, pontifica), de crianças que demonstram uma inteligência, uma sensibilidade (E.T., por exemplo) ou uma sofisticada perversidade “digna” de adultos (Cria Cuervos).

Acrescente-se a tudo isso – em si surpreendente – o fato de que, à decadência da família patriarcal, à ascensão das mulheres à condição de, muitas vezes, mantenedoras e provedoras do sustento familiar, as relações entre pais e filhos se “democratizaram”: os filhos são constantemente solicitados a opinarem e decidirem sobre temas que, até há pouco, estavam reservados à responsabilidade adulta. Mas, numa época de “crepúsculo do dever”, as antigas atribuições dos adultos também se enfraqueceram: desresponsabilização em relação aos filhos, resistência a assumir e viver a maturidade, culto de uma juventude prolongada expresso em termos de uma obsessiva corporeidade saudável, alimentação balanceada, cirurgias estéticas, consumo incontrolável de medicamentos “regeneradores”, cosméticos “anti-rugas”... indicadores de um individualismo narcísico que podemos interpretar como a manifestação, no adulto, do egocentrismo habitualmente associado à criança. Diante de tudo isto, é quase natural que este esgarçamento de fronteiras tenha atingido áreas além do domínio privado e tocado, por exemplo, a escola. Não é outra, a meu ver, a razão que nos permite falar de “aluno-cidadão”, de “criança-cidadã” que identifico com um movimento geral de desresponsabilização e de enfraquecimento da antiga ética do dever (que não é a mesma coisa que uma derrocada geral dos valores).

Não sei, e dificilmente consigo imaginar as consequências que tudo isso terá para certos temas que acostumamos a pensar em termos ‘pedagógicos’: intergeracionalidade, transmissão, autonomia, crescimento individual, herança de uma cultura, autonomia... que não são apenas “temas” que, ao gosto do freguês, podemos simplesmente mudar, intercambiar, abandonar, mas que implicam profundamente a nossa continuidade. De uma certa maneira, tal situação assinala o fato de que estamos vivendo não apenas o “fim da infância”, mas, por via de consequência, o fim da “pedagogia”.

Simple (e talvez ingênua!) nota sobre uma escola “democrática”

Estariamos, então, condenados a abandonar o domínio público à tecnoburocracia, recolhermo-nos à ilusória proteção de nossa vida privada e nos demitirmos, enquanto professores, de formar indivíduos para que tenham uma *vita activa*, abrindo mão de inventar novas regras para o jogo democrático? Creio que não. E penso que a escola “moderna” continua um projeto inacabado, cuja relação privilegiada com a cultura poderia ainda nos orientar na factura de uma nova relação entre educação e cidadania. Mas, para isso, ela não pode se deixar enredar na indistinção entre espaços e responsabilidades. O que seria, então, uma escola minimamente democrática? Minha opinião a este respeito é, com certeza, “conservadora”! Até porque estou convencido de que “uma escola que não é conservadora é simplesmente reacionária”.

Seria a escola que, aberta a todos, se preocuparia em restituir aquilo que chamei, no início, de “dívida política”. Ou seja, fornecer um mínimo de competências para que os indivíduos possam vir a se interessar e a participar das decisões públicas. Tais competências se situariam, em primeiro lugar, numa relação com o mundo da cultura, que permitiria escolher, como diz Arendt a respeito da sabedoria antiga, meus amigos, entre os vivos e os mortos. Isto não significa um acesso a uma cultura puramente ilustrativa nem simplesmente instrumental, mas a algo que permitisse entender as diferentes sensibilidades, concepções, entendimentos que, ao longo das gerações, constituíram um “mundo comum”. Em segundo lugar, uma competência comunicativa, que franqueie o acesso a uma intersubjetividade responsável entre interlocutores dispostos a participar do debate público. Em terceiro lugar, uma competência técnica que permita a compreensão e a inserção qualificada num mundo de vertiginosos avanços e mudanças tecnológicas. E, *last but not least*, uma competência auto-interrogativa, que creio fundamental à formação, se podemos chamar assim, de uma personalidade crítico-democrática: aquela capaz de interrogar os próprios fundamentos de nossas certezas sociais.

Penso que uma escola democrática é aquela que não dissolve a autoridade do professor e o transforma num simples “interlocutor”, ou alguém a serviço dos “interesses” (difusos, manipuláveis e instáveis) dos alunos; também não é aquela que, em nome de uma crítica ao “conteudismo”, transforma tudo em “pesquisa” e a sala de aula em fórum de deliberação sobre que conteúdos de aprendizagem trabalhar ou, ainda, que proclama uma “avaliação emancipatória” como forma de superar o “poder normalizador” supostamente autoritário da avaliação centrada

sobre objetivos claros e intenções pedagógicas, onde o conteúdo, afinal, tem uma grande importância. Fui pessoalmente testemunha de experiências pedagógicas entendidas como democráticas, em que tudo deveria partir da “realidade do aluno”, centrada sobre sua “fala”; como se a “fala” dos desfavorecidos fosse a **única** a recobrir a sua realidade e, pior, como se a intervenção do professor fosse uma manifesta forma de colonização cultural. Neste sentido, aposto que uma escola será tão mais democrática quanto mais ela proporcionar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem.

Isto não significa manter a escola afastada da vida real e cotidiana das pessoas que a procuram, ou oferecer conteúdos completamente dissociados de contextos culturais, étnicos, sociais, econômicos, nacionais. O problema, até onde posso enxergar, é que estamos promovendo, ainda em nome de uma “escola cidadã”, uma inversão dos termos: era o acesso a uma cultura universal (o que não significa **válida** igualmente para todo mundo, mas potencialmente **comunicável**) que permitia o entendimento de condições particulares de existência, de assumir com consciência uma “identidade” (mesmo sabendo que esta não depende exclusivamente de um “móvel” consciente e nem se define de uma vez por todas), de reconhecer o que me é particular num mundo ao mesmo tempo comum e plural. Hoje, a febre identitária elege o particularismo como modo de vida, o que termina, *à la limite*, por tornar as experiências culturais particulares incomunicáveis ou, pior, como se todas fossem perfeitamente equivalentes.

Sabemos que uma das críticas mais constantes feitas à escola contemporânea é sua incapacidade de tratar, no seu interior, a diversidade de demandas, de interesses, de motivações; seu atraso em relação à emergência de novos contextos sociais, culturais, econômicos; seu aspecto autoritário, onde os “jovens” não são ouvidos nem respeitados em suas solicitações. Junte-se a isto o fato de ela se encontrar, hoje, numa situação de “déficit de promessa”: em troca das horas enfadonhas passadas diante de um professor; dos meses e anos de cursos, tarefas, obrigações, leituras, avaliações... o que a escola oferece? Houve um tempo em que a passagem pela escola representava a promessa de inserção profissional, para uns, de acesso aos postos da administração, para outros, de capitalização simbólica e distinção social ou simplesmente de formação do “espírito”. Mas estas promessas já não são inteiramente realizáveis e, por exemplo, a relação entre escolaridade e empregabilidade tornou-se dramaticamente frágil e instável. Daí por-

que qualquer experiência escolar que invista minimamente no “respeito” aos alunos, na escuta de sua “palavra”, no atendimento de suas urgentes necessidades sociais, culturais, identitárias é logo vista como um caminho desejável e a ser perseguido, encontrando imediata recepção nos meios que, por razões muito diversas, são sensíveis aos problemas de uma sociedade particularmente complexa e às voltas com crescentes problemas de exclusão e desigualdade.

A ausência de diálogo e de democracia são, por assim dizer, temas transversais neste tipo de inquietação e crítica, já que a escola seria uma espécie de território do mesmo: conteúdos iguais para todos e em detrimento de seus interesses, um modelo único de racionalidade, uma tábua de valores etnocêntricos, um sistema de avaliação homogeneizante; em suma, sua impotência para tratar com o plural, o diferente, o diverso. Não é outra a razão do sucesso editorial das obras de Perrenoud.

Para efeito desta discussão, talvez seja interessante seguir, aqui, o fio argumentativo de Françoise Collin a respeito de dois aspectos da democracia: sua **horizontalidade** e sua **verticalidade** ou, em outros termos, sua diacronia e sua sincronia.

“A democracia”, diz Collin, “se definiu horizontalmente na ignorância ou esquecimento do tempo. Ela evita pensar a temporalidade diacrônica. A humanidade se declina horizontalmente, como humanidade dos contemporâneos, e não verticalmente, como humanidade da transmissão e da inovação”.⁹ Uma democracia definida apenas como contemporaneidade – seu aspecto sincrônico – tende a fazer dos contemporâneos **iguais**. Ora, estão participando do mesmo momento de tempo histórico gerações que não dispõem nem da mesma experiência do mundo nem das mesmas competências, e é a euforia do princípio igualitário, fundado apenas no pressuposto sincrônico, que nos permite falar de coisas como “aluno-cidadão”. Na relação intergeracional, não estamos diante de “iguais”: a autonomia do cidadão (adulto) não coaduna com a heteronomia inflingida pela infância. Claro, o espaço político não é uma grande família. Mas o espaço político também não é, sob pretexto de igualdade, a região dos mesmos. A questão da geração não diz respeito apenas à esfera do privado, ela interroga também a esfera pública. Isto se traduz na recente insistência sobre a necessidade dos “direitos da criança” que tenta tratá-las como autônomas ou, ainda insistindo, como “cidadãos-alunos”. Sabemos, sem hipocrisia, os limites de uma tal tentativa de assimilação: limites do uso da palavra, limites de conhecimento, limites de experiência... e o quanto a aparência democrática de uma tal relação pode comportar de manipulação, de estraté-

gia, de dirigismo. Porém, o mais grave é que, ao atribuir a qualidade de cidadão aos nossos alunos (ou desejar que eles já o sejam), estamos sobrecarregando-os de uma responsabilidade de agir em um mundo e de resolver problemas que fomos nós, adultos, que criamos. Se é que levamos realmente a sério a idéia de “aluno-cidadão”, entendido como a capacidade de criar algo, de agir, de atuar num espaço essencialmente mediado pela palavra e pela ação!

Isso não significa, em absoluto, negar a nossos alunos o direito da fala, da expressão, da participação em determinadas decisões que dizem respeito às suas vidas. Mas, de imediato, algumas distinções se impõem: em primeiro lugar, o celebrado “direito à diferença” (que repousa no fundo das pedagogias diferenciadas) não pode ser admitido como a autoafirmação narcísica de uma identidade fechada e impermeável. Discurso que obteve uma verdadeira “hegemonia”, ele significa, no fundo, que ao crescimento da sensibilidade à aceitação das diferenças culturais corresponde um decréscimo da sensibilidade às desigualdades reais, notadamente, econômica e social, em que o pano de fundo se constitui de uma certa noção de “razão ocidental”, entendida por alguns como o inimigo privilegiado a combater (Richard Rorty, diante da Unesco, afirmava em 1991 que “o universalismo é a moral de ricos”). Como a escola passou a ser vista como o instrumento institucional de uma “socialização” entendida como o domínio de uma racionalidade monológica e universalizante, imediatamente o “direito à diferença” foi muitas vezes traduzido, para o meio educativo, como direito de viver sua cultura de forma exclusiva, e qualquer formação para o desenvolvimento daquilo que Kant chamou de “mentalidade alargada” parece ser visto como uma variante da “violência simbólica”. Finkielkraut, em *La défaite de la pensée*,¹⁰ exprime a gravidade desta situação numa frase que retomo, aqui, de forma não textual: houve um tempo em que, diante da palavra “cultura”, certas pessoas queriam sacar a pistola; hoje, diante da palavra “cultura”, cada um saca a “Sua” cultura, identificando – com Julien Benda (*La trahison des clercs*) – a origem desta transmutação tipicamente moderna (‘a’ cultura em ‘minha’ cultura) no romantismo alemão (Herder, em particular, e seu conceito de *Volksgeist*).

Em segundo lugar, é preciso distinguir o direito à fala e à expressão – perfeitamente legítimas – com o conteúdo daquilo que é expresso. Não é o simples fato de falar, de exprimir, que dá forma ao “aluno”, assim como o “cidadão” que aparece através de sua “fala” só se constitui quando um “entre eles”, um mundo, se forma através de perspectivas distintas e plurais. Mas para constituir uma “perspectiva” (isto não tem

nada a ver com o “perspectivismo” nietzscheano), precisamos de algumas competências que, aliás, seria uma boa tarefa da escola formar. Em outros termos, não é qualquer simples troca de palavras que podemos chamar de diálogo e uma educação verdadeiramente dialogal não está de imediato inscrita em todo e qualquer ato pedagógico, em todo e qualquer tempo em que gerações diferentes se encontram.

Em terceiro lugar, a sala de aula não é a praça pública: seu alcance (que nem sequer chega a ser decisório) é limitado e restrito a questões que não atingem a vida social como um todo, a representação política, a gestão da coisa pública, as alocações de recursos, o planejamento econômico etc. Se é verdade, acompanhando Claude Lefort, que a democracia é o regime onde o poder é um lugar virtualmente “vazio”, que não pode ser ocupado por ninguém exclusivamente (“ela não é o povo no lugar do Príncipe, mas o fim de todos os Príncipes”), então, a sala de aula não é um espaço propriamente “democrático”, já que nele não prevalece um princípio de representatividade, de rodízio e de poder como lugar “vazio”.

O que estamos querendo dizer, ao longo de toda esta discussão, é que, se de um lado temos profundos receios quanto às conseqüências do desaparecimento de esferas e instâncias antes relativamente bem delimitadas, estamos, por outro lado, convencidos de que a escola não produz o cidadão, que só existe na exata medida em que comparece com sua voz e ação no interior dos espaços onde se disputam destinos, ali onde os homens constroem significados para um mundo comum. Porém, estamos bem menos convencidos da idéia de que ainda possamos sustentar a bandeira de uma “cidadania” extensiva às crianças e alunos. É bem possível, numa expressão de franco pessimismo, que aquele movimento de desresponsabilização que apontei acima, na relação adultos-crianças, já esteja atingindo também nosso universo escolar, cada vez menos atento à herança de que somos tributários. Uma herança, aliás, que nos foi transmitida sem nenhum testamento, nenhuma prescrição de uso.

Se, finalmente, e apesar de um certo tom pessimista que marca estas notas, continuo apostando na manutenção de uma relação entre escola e mundo público, é porque sei que a deserção da esfera pública não significa apenas entregá-la de mão beijada às formas de “gestão racional do social”, que no fundo, como muitas utopias que conhecemos, desejam simplesmente eliminar a política; significa, antes, que toda possibilidade de continuidade mesma de um mundo comum, através de nossa **capacidade de significá-lo a partir de perspectivas plurais**, entra em colapso. É, exatamente, **contra o colapso da possibilidade de significar o**

mundo que a escola precisa – mesmo diante de um desorientador embaralhamento de fronteiras – manter aceso o interesse comum.

Recebido para publicação em agosto de 2001.

Notas

1. Estou me referindo às conhecidas obras *O declínio do homem público, A cultura do narcisismo e Mudanças estruturais na esfera pública*, respectivamente.
2. Mulhmann, A. *Messianismes révolutionnaires du Tiers Monde*. Paris: Editions de Minuit, 1967.
3. Arendt, H. *La crise de la culture*. Paris: Seuil, 1972.
Condition de l'homme moderne. Folio, 1987.
4. Meyrowitz, J. "L'enfant adulte et l'adulte enfant". In: *Le passé et son avenir*. Essais sur la tradition et l'enseignement. Paris: Gallimard, 1985, p. 56-78.
5. Idem, p. 65.
6. Ibid., p. 59.
7. id., ibid., p. 67.
8. Id., ibid., p. 59.
9. Collin, F. *L'homme est-il devenu superflu?* Paris: Lafont 1999, p. 208.
10. Finkielkraut, A. *La défaite de la pensée*. Paris: Folio/Gallimard, 1987.

FROM CHILDREN CITIZEN TO THE END OF CHILDHOOD

ABSTRACT: *This paper discusses the experience of erased frontiers between public and private spaces, on the one hand, and between adults and children, on the other, which encompasses decisive, if not catastrophic consequences on the permanence of a common world and its transmissibility. The relationship between school and citizenship comes as the unifying thread in this discussion whose main argument denies the existence of the so-called "student-citizen". Finally, it brings forward a brief note on a (conservative) democratic school.*

Key words: *Student-citizen; Public space; Adult-child; Child-adult; School; Democracy.*